

Márcia Paiva de Oliveira
Mônica Dias Palitot
Tânia Lúcia Amorim Colella
(organizadoras)

Ação psicopedagógica institucional em tempos de inclusão

**AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
INSTITUCIONAL EM TEMPOS
DE INCLUSÃO**



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antonio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Márcia Paiva de Oliveira
Mônica Dias Palitot
Tânia Lúcia Amorim Colella
(ORGANIZADORAS)

AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
INSTITUCIONAL EM TEMPOS
DE INCLUSÃO

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Projeto Gráfico

Editora UFPB

Diagramação e

Design de Capa

Alice Brito

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

A168 Ação psicopedagógica institucional em tempos de inclusão [recurso eletrônico] / Márcia Paiva de Oliveira, Mônica Dias Palitot, Tânia Lúcia Amorim Colella (organizadoras). - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

284 p.

Formato: PDF

Requisito do sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-5942-137-4

1. Psicopedagogia. 2. Formação docente. 3. Educação inclusiva. I. Oliveira, Márcia Paiva de. II. Palitot, Mônica Dias. III. Colella, Tânia Lúcia Amorim. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015.3

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I

Prédio da Editora Universitária, s/n

João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

<http://www.editora.ufpb.br>

E-mail: editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216.7147

Dedicamos esse livro às famílias de crianças com deficiência que lutam por escolas de qualidade para seus filhos; aos professores de escolas básicas, que fazem do seu trabalho pedagógico com alunos com deficiência uma autoaprendizagem cotidiana.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – Formação continuada de professores em oficinas pedagógicas: um aprofundamento em educação inclusiva de alunos com deficiência Márcia Paiva de Oliveira.....	15
CAPÍTULO 2 – Dos saberes espontâneos ao conhecimento científico em inclusão e deficiência Gian Márcio Paiva de Oliveira, Herilucy Maria Melo de Lima, Márcia Paiva de Oliveira.....	37
CAPÍTULO 3 – Inclusão e ou exclusão da pessoa com deficiência pela emancipação: discursos e práticas na visão da psicopedagogia Francisco de Assis Toscano de Brito, Mônica Dias Palitot	58
CAPÍTULO 4 – A psicopedagogia enquanto área do saber no Brasil e a atuação do sujeito-psicopedagogo Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos, Márcia Paiva de Oliveira	73
CAPÍTULO 5 – Os desafios da psicopedagogia clínica e institucional na pós-modernidade Thereza Sophia Jácome Pires.....	91
CAPÍTULO 6 – A educação infantil inclusiva: da formação dos educadores a oportunidade de intervenção precoce da criança com deficiência Liana da Costa Paiva, Márcia Paiva de Oliveira, Rivanberg Virgulino de Souza, Guilherme Paiva de Oliveira	102
CAPÍTULO 7 – Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da psicopedagogia Djailma Silva da Costa, Márcia Paiva de Oliveira	132

CAPÍTULO 8 – Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: a sala de AEE como locus de atuação psicopedagógica Gilliano Paiva de Oliveira, Márcia Paiva de Oliveira, Rosilene Moreira Pantoja	148
CAPÍTULO 9 – A educação inclusiva e o atendimento educacional especializado (AEE): do ideal ao real Maria Genilva Santos de Souza, Márcia Paiva de Oliveira	162
CAPÍTULO 10 – Atuação psicopedagógica de orientação viabilizadora de um currículo adaptado para a educação inclusiva Margarete Costa Silva, Márcia Paiva de Oliveira	205
CAPÍTULO 11 – O exercício da docência e a escola inclusiva: desafios e perspectivas Márcia Paiva de Oliveira, Fabíola Marinho Gomes da Costa, Guilherme Paiva de Oliveira, Juvaldo Gomes de Oliveira, Danielli Cristina de Lima da Silva	222
CAPÍTULO 12 – Jogo educativo de matemática: proposta de intervenção psicopedagógica na educação infantil Holanda Daniel Neves Evangelista, Márcia Paiva de Oliveira	236
CAPÍTULO 13 – Ressignificação curricular na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência Gian Márcio Paiva de Oliveira, José Pereira de Oliveira Márcia Paiva de Oliveira, Maria Celeste Ferreira da Silva	247
CAPÍTULO 14 – Contribuições psicopedagógicas para uma educação inclusiva Jéssica Lúcia da Silva Bulhões, Ligiane de Oliveira Silva, Luiz Andrade Neto, Maria Betânia V. de Carvalho, Tânia Lúcia Amorim Colella, Sidcley Horácio Galdino	267
SOBRE AS ORGANIZADORAS	282

PREFÁCIO

A obra, ora apresentada ao leitor, relata estudos, pesquisas, aplicações práticas e teórico metodológicas, capazes de instigar uma renovação profunda de ideias até então estabelecidas acerca de aprendizagens e seus distúrbios, atendimento psicopedagógico especializado e inclusivo, consolidando o trabalho do psicopedagogo institucional e clínico.

Os artigos aqui apresentados discutem e defendem o que cabe à Universidade por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, proporcionadoras de oportunidades formativas. Debate, elabora e reelabora pontos de partida, com base epistemológica consistente e prática sólida, objetivando um fazer melhor e diferente, rompendo com o que está posto, produzindo e experimentando conhecimentos que, uma vez partilhados, construirão histórias mais solidárias.

Este trabalho é uma revisão de literatura que trata da formação/qualificação e atuação do psicopedagogo como profissional também responsável pelos processos de inclusão do aluno.

Um dos objetivos dos textos aqui produzidos é abordar o desenvolvimento e a aprendizagem, numa perspectiva inclusiva, resgatando as deficiências dos discentes, libertando-os, da exclusão a que foram submetidos, pelo trabalho interventivo psicopedagógico.

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência tiveram negado o acesso à educação, geralmente, consideradas incapazes de assimilar conhecimento. Contudo, intensificaram-se discussões acerca de alternativas para o acesso dessas pessoas, tendo como lastro as políticas de educação inclusiva implantada.

A relevância da construção dessa obra reside na possibilidade de oferecer, aos leitores interessados, subsídios para analisar e refletir o processo de inclusão das pessoas, os problemas de aprendizagem e como se desenvolvem os indivíduos com diferentes síndromes, contribuindo de maneira significativa, para aprofundamento teórico metodológico dos processos formativos dos psicopedagogos e dos demais profissionais que lidam com o humano.

Os artigos, pautados em diferentes abordagens metodológicas e aportes teóricos, retratam trechos de observação, identificação e atendimento para a permanência na escola e na sociedade de pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagens e outras ocorrências, comprometedoras do desenvolvimento psicossocial e afetivo harmonioso.

Encontram-se aqui produções resultantes de pesquisas descritivas, exploratórias e revisão bibliográfica. Para a obtenção dos dados empíricos, foram utilizados como instrumentos: o formulário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Algumas categorias de análise são percebidas: formação de profissionais; atendimento especializado e inclusivo; acessibilidade aos meios físicos, de informação e comunicação; formação e sensibilização da comunidade; estratégias de apoio e acompanhamento; organizadores das ações inclusivas.

A Universidade Federal da Paraíba, em seus cursos de graduação, tem buscado, embora de maneira tímida, soluções para a questão do acesso e permanência, dos alunos com deficiência e outros problemas impactantes na condição de aprender. Ainda há muito a fazer. Urge efetivar medidas que valorizem as diferenças, garantindo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sócio-cultural construído, sem discriminações e segregações, contribuindo para a superação dos estigmas aos quais se encontram submetidos os alunos com deficiência.

Um livro cujo foco de atenção são as experiências desenvolvidas e as lacunas que surgem entre a implantação e

implementações necessárias à efetivação das políticas de inclusão, tem importância por levar à percepção que não basta dispor de um arsenal de instrumentos legais, mas preparar profissionais empoderados de conhecimentos e práticas interventivas capazes de implementação de uma política que privilegie a inclusão social como uma ação fundante.

Por fim, esse livro coloca à disposição dos leitores uma produção intelectual de alunos e pesquisadores, que num esforço de transposição didática, disponibilizam textos de leitura consistente e agradável. Considero que a qualidade teórica e metodológica, é o aspecto principal que me faz recomendar a obra.

João Pessoa, dezembro de 2013

Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto das produções dos docentes e discentes do grupo de extensão GEFOPÍ, que envolve não só o relato das experiências de extensão, mas também pesquisas e experiências de ensino. Esse tem como ponto central os fundamentos da ação psicopedagógica no contexto da escola inclusiva, e foi construído a partir de nossas próprias especificidades – seja no âmbito do Programa de extensão (GEFOPÍ), seja no Curso de Psicopedagogia, ambos mantidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Lançamos também aqui textos monográficos de nossos alunos, uma vez que a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC) nasce, muitas vezes, dessa experiência no grupo.

Procuramos objetivar, tanto os princípios epistemológicos da Psicopedagogia e as características da Educação contemporânea, que tem cunho de Educação Inclusiva, como também, estabelecer os procedimentos técnicos e metodológicos da intervenção psicopedagógica.

O livro está organizado em quatorze capítulos, que se complementam em um todo harmonioso, em cada qual buscamos nos preocupar em contribuir para o desenvolvimento, no leitor, de algumas habilidades inerentes ao processo de construção da ação pedagógica e psicopedagógica no contexto da escola inclusiva; sistematização e socialização do conhecimento científico.

O primeiro capítulo relata a experiência de um grupo de extensão ligado ao PROEXT e PROBEX vinculado ao Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Trata-se de um grupo extensionista, que promove oficinas pedagógicas de formação continuada para professores

dentro da perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência. Nele a autora busca despertar para os fundamentos da escola inclusiva e a sensibilização própria aos educadores nesse contexto.

O segundo capítulo se funda na conexão da teoria com a prática, no domínio da educação inclusiva. Esse capítulo analisa a importância de se buscar os conhecimentos científicos para fazermos uma escola inclusiva de qualidade social, não só por parte do corpo docente e equipe escolar, mas por parte dos próprios alunos.

O terceiro capítulo busca habilitar o leitor na percepção dos desafios da Psicopedagogia clínica e institucional na pós-modernidade. Neste capítulo os autores analisam a educação especial, enquanto processo de inclusão e exclusão social, onde se discorre sobre algumas definições de exclusão e de inclusão social.

O quarto capítulo trataremos da deficiência e intervenção precoce na educação infantil. Nesse ensaio teórico se analisa as mudanças de concepções dos pensadores da Psicopedagogia, enquanto área de estudo, que busca trabalhar os processos de aprendizagem e a não aprendizagem nos contextos educacionais e familiares.

No quinto capítulo se analisa a Psicopedagogia enquanto área de conhecimento que dá o suporte no atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem, na clínica ou na instituição escolar, trazendo para as discussões os novos desafios da função do psicopedagogo na inclusão escolar de alunos com deficiência.

No sexto capítulo trata-se da inclusão escolar da criança com deficiência, já na Educação Infantil. Esse é um nível de ensino fundamental para as crianças, por promover o desenvolvimento de habilidades básicas para a aprendizagem no Ensino Fundamental.

O sétimo capítulo tem como finalidade analisar a percepção dos profissionais da educação frente à adaptação

curricular para o processo educativo do aluno com deficiência no contexto da escola inclusiva.

No oitavo capítulo os autores discorrem sobre a importância da intervenção psicopedagógica no contexto da sala de atendimento educativo especializado, junto às crianças de escolas pública do município de Cabedelo.

O nono capítulo o texto versa sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, especificamente no município do Conde, no Estado da Paraíba. Portanto, tem por objetivo compreender como se dá o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, especificamente as unidades de ensino da rede pública do município de Conde. Trata-se de um recorte de TCC.

O décimo capítulo tem como objetivo analisar o impacto da intervenção psicopedagógica na formação continuada de professores para a educação inclusiva. Essa atuação terá como primeiros passos realizar um diagnóstico, buscando compreender a realidade escolar, para conhecer as redes de circulações e a identidade dessa instituição para melhor caracterizá-la.

O décimo primeiro capítulo os autores refletem o exercício da docência e os desafios atuais frente a inclusão escolar do aluno com deficiência. Fazem menção da ação psicopedagógica na sala de aula, que tem como objetivo ajudar o professor a construir um olhar mais informado, completo e solidário a respeito do aluno e das suas condições para aprender.

O décimo segundo capítulo os autores colocam como eixo central a análise dos impactos da intervenção psicopedagógica com o uso de jogo de matemática junto às crianças na Educação Infantil.

Quanto ao décimo terceiro capítulo, este reflete o currículo ressignificado para a diversidade e para a inclusão.

No décimo quarto capítulo, os autores analisam as contribuições psicopedagógicas para uma educação inclusiva,

ressaltando o papel do psicopedagogo na orientação e apoio ao professores.

Assim, esperamos que nossos esforços na elaboração deste livro – que se caracteriza como uma coletânea – possa contribuir, decisivamente, para a compreensão do papel do psicopedagogo institucional na escola inclusiva e na formação desse profissional da educação e no exercício da docência.

Márcia Paiva de Oliveira
Mônica Dias Palitot
Tânia Lúcia Amorim Colella

CAPÍTULO 1

Formação continuada de professores em oficinas pedagógicas: um aprofundamento em educação inclusiva para alunos com deficiência

Márcia Paiva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este capítulo relata a experiência de um grupo de extensão ligado ao PROEXT e PROBEX vinculado ao Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Trata-se de um grupo extensionista, que promove oficinas pedagógicas de formação continuada para professores dentro da perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência. O grupo é coordenado por duas professoras da referida instituição e por alunos bolsistas dos citados programas.

A necessidade em promover a formação continuada de professores dentro da perspectiva da educação inclusiva se deu em função das dificuldades a que muitos docentes vêm tendo para lidar com os alunos com deficiências no contexto escolar. A legislação é clara quanto à obrigatoriedade do ingresso das crianças e adolescentes com deficiência na escola. Essa legislação é fruto de lutas e anseios da sociedade para o respeito a cidadania das pessoas com deficiência, que tem tanto direito a escola quanto qualquer outro cidadão. As lutas internacionais para essa efetivação também serviu de base para a nossa legislação específica, a exemplo da Convenção de Guatemala.

Portanto, o projeto não se afirma só na necessidade da formação acadêmica dos nossos alunos para a responsabilidade social, mas dos anseios concretos do contexto escolar, que clama por ajuda na difícil tarefa de trabalhar com alunos com deficiência, especialmente com aqueles com déficit cognitivo.

Buscamos aprofundar em pressupostos teórico-práticos acerca da educação inclusiva, de modo a dar subsídios aos docentes cursistas para as suas práticas docentes na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência. Pois, a própria escola regular, no seu coletivo, dificulta o processo inclusivo.

Priorizamos, inicialmente, o atendimento do projeto a três municípios: Cabedelo, Caaporã e João Pessoa, sendo que para os dois primeiros municípios promovemos as oficinas de formação para professores de forma coletiva, com a parceria com as Secretarias de Educação; e em João Pessoa, atuamos em escolas isoladas, de acordo com as solicitações das unidades escolares que já trabalhavam conosco no estágio supervisionado.

1 ORIENTAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A Convenção da Guatemala está claramente internalizada na Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1ª define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Historicamente, a escola tem características segregacionistas. Esta como instituição secular continua norteadas por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos, em

todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com menor desempenho escolar, fato comum para aqueles com deficiência, especialmente os com deficiência intelectual. Ou seja, a instituição escolar continua presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais desconsiderando o direito à escola de todos os cidadãos, independente da sua condição de vida, aparência, mobilidade e capacidades sensoriais e cognitivas.

Outro problema que se considera um entrave a um trabalho efetivo de inclusão são as resistências de profissionais da escola, que criam ainda mais obstáculos para se definir o atendimento à pessoa com deficiência no contexto escolar, sejam essas deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas.

Por todas essas razões, pensamos em empreender o ciclo de oficinas pedagógicas sobre inclusão, objetivando a preparação de docentes de três municípios para a tarefa de concretizar, com eficiência e eficácia, a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Considerando que as comunidades que buscam aprender mais, porque admitem que a diversidade são mais ricas em oportunidades, mais produtivas para viver e aprender, que veem na escola inclusiva uma oportunidade de formação de todos os alunos da escola para o respeito ao outro. Nelas, como bem coloca Assmann, “[...] o aprender se refere ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais de conhecimento socialmente validável no convívio humano”. (ASSMANN, 2001, p. 192).

Essa mesma visão de Assmann confirma a posição de Maturana e Varela (1995, p. 71) que viver é conhecer “[...] é ação efetiva, ou seja, efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”. Vida e aprendizagem não se separam, porque estão envolvidos num processo que inclui emoções, percepções e comportamentos.

Nesse sentido, o aprender pode ser efetivado se utilizarmos currículos e metodologias flexíveis, que levem em conta as singularidades de cada aprendiz, suas experiências de vida, seus interesses, suas ideias, seus desejos e desafios para novas situações.

Para tanto, é preciso apostar em práticas capazes de melhorar as relações entre professores e alunos, alunos e alunos, já que, como diz Maturana, educar é,

[...] um processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, transforma-se espontaneamente, de maneira que seu modo de vida se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. (MATURANA, 1999, p. 29).

Isso denota que fazer a Educação Inclusiva é uma ação que possibilita maior equidade abrindo horizontes para desenvolver sociedades inclusivas, cria nas pessoas expectativas diferentes, e tem como princípio básico o envolvimento da coletividade com a ação efetiva de fazer a escola para todos os que lá estão.

Pois, a educação inclusiva, conforme Ferreira,

[...] não diz respeito somente às crianças com deficiência – cuja maioria no Brasil ainda permanece fora das escolas, porque nós nem tentamos aceitá-las – mas diz respeito a todas as crianças que enfrentam barreiras: barreiras de acesso à escolarização ou de acesso ao currículo, que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. (FERREIRA, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva o aluno incluído é aceito como capaz de interagir com o meio escolar e social. Até porque, incluir é oportunizar a convivência, que respeita as diferenças e não as anula, dando oportunidade de desenvolvimento e socialização.

É isso que Maturana (1999) defende ao propor a “objetividade entre parênteses”. Nela se reconhece a existência de inúmeras verdades, diversas realidades, nos muitos domínios distintos, mas igualmente legítimos de cada um dos aprendentes de uma classe escolar. São, segundo Maturana,

[...] domínios explicativos da experiência, fundada em distintas coerências operacionais e, como tais, são todos legítimos em sua origem, ainda que não sejam iguais em seu conteúdo, e que não sejam igualmente desejáveis para serem vividos. (MATURANA, 1999, p. 48).

O MEC vem se preocupando com essa problemática e busca novas alternativas para efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência. Para tanto implanta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para um melhor atendimento aos alunos com deficiência. Contudo, acredita-se que o atendimento aos indivíduos com deficiência intelectual (DI) necessita ser reinterpretado e reestruturado, dentro das diversas especificidades das DI, inclusive com a definição de papéis educativos nesse contexto.

A sala do AEE (Atendimento Educativo Especializado) é um excelente lócus para a estimulação do desempenho escolar dos alunos com deficiência. Também é um lugar propício para o atendimento psicopedagógico na instituição escolar, contudo isso não está bem definido no documento do MEC que trata dessa matéria. Outros profissionais que dariam um excelente suporte ao atendimento a crianças e adolescentes com deficiência no âmbito do AEE, também não são contemplados no referido documento.

A Psicopedagogia em tempos de inclusão ganha outra conotação, diferente daquela quando essa área foi introduzida no Brasil na década de 1980, quando ainda não tínhamos uma legislação específica para a inclusão escolar. Pois, naquela

ocasião não existia a inclusão escolar como política pública. A ação psicopedagógica naquele contexto histórico era puramente preventiva. Ou seja, trabalhava-se no sentido de contribuir para que os processos de aprendizagem ocorressem de forma satisfatória, dentro de padrões de desempenho desejáveis.

Contudo, em tempos de inclusão a deficiência desafia a escola regular nos seus objetivos educacionais e no seu modo de ensinar, de levar o aluno a aprender os conteúdos curriculares e construção do conhecimento. A incompreensão se dá especialmente com o aluno com deficiência intelectual, uma vez que esse tem uma maneira própria de lidar com a produção do saber, que não corresponde ao que a escola preconiza, ou seja, ao modelo de aluno ideal. Na verdade, o grande problema para o aluno DI é não corresponder às expectativas da escola, com base comparativa no que pode acontecer com todo e qualquer aluno com desenvolvimento típico.

Mas, ao contrário do esperado nas políticas de inclusão, o solicitado pelo próprio MEC, com seus modelos de avaliação institucional e com seus resultados, denunciam a impossibilidade da escola atingir os objetivos e metas esperados, em função da presença de crianças e adolescentes que não dão “bons resultados”. De forma tal que eles não permitem que a escola dissimule a verdade da real condição de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Isso implica também em outro agravante da aceitação da escola regular pelo processo inclusivo. Por essa razão, sempre iniciamos os ciclos de oficinas com temáticas que envolvem a sensibilização da comunidade escolar para a aceitação dos diferentes na escola.

Buscamos com os Ciclos de Oficinas Pedagógicas de Formação aprofundar em pressupostos teórico-práticos acerca da educação inclusiva, de modo a dar subsídios aos docentes cursistas para as suas práticas docentes na perspectiva da

inclusão dos alunos com deficiência. Pois, a própria escola regular, no seu coletivo, dificulta o processo inclusivo e aplica pressupostos do senso comum pedagógico.

Trabalhar pedagogicamente com as deficiências sensoriais e físicas não abalam tanto a escola regular como o trabalho com a deficiência intelectual, pois os primeiros não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados. Muitas vezes as adaptações físicas são promovidas para esses alunos, mas não há uma preocupação com a adaptação curricular enquanto processo coletivo.

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade em construir conhecimento, se comparado como os demais alunos com desenvolvimento típico, bem como de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão pedagógica autoritária, meritocrática e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência intelectual e aumentam ainda mais a exclusão, à medida que reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência cognitiva.

O exposto acima ilustra o que a definição da Organização Mundial de Saúde – OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala acusam como agravante da situação de deficiência.

O caráter homogeneizador, massificante, meritocrático, e competitivo da escola tradicional oprimem os educadores da escola, reduzindo-o a uma situação de impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência intelectual, pois são aqueles que mais “entram” o desenvolvimento do processo educativo, em todos os seus níveis e anos escolares. Diante dessa situação, muitas vezes a saída encontrada por muitos professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham a turma em que frequentam, encaminhando-os

para qualquer outro lugar ou profissionais que supostamente saibam como ensiná-los e como fazê-los se desenvolverem.

Contudo, essa não é a solução na perspectiva da educação inclusiva. Mas, se as escolas não se reorganizarem para atender a todos os alunos, indistintamente, a exclusão generalizada tenderá a aumentar cada vez mais, provocando contínuas queixas e maior distanciamento da escola regular dos alunos que supostamente não aprendem ou que tem dificuldades para tanto. Essas posturas excludentes ignora a necessidade de socialização e desenvolvimento do indivíduo com deficiência e da sua necessidade de estar no mundo com os seus pares da mesma faixa etária.

Certamente se os problemas gerados pela inclusão dos alunos com deficiência devam ser discutidos para se encontrar possíveis soluções ou novos encaminhamentos, o fato da escola ser inclusiva não é discutível, é uma realidade prevista em leis que regem a matéria.

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essa última solução é um retrocesso e se caracteriza como segregadora e excludente.

Essas soluções não são viáveis enquanto prática na perspectiva da inclusão, pois continuam reforçando o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual. A integração do aluno com deficiência na escola é diferente da inclusão destes.

As práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma da escola regular. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes

para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos com deficiência ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. As adaptações curriculares devem ser promovidas de forma global, para a turma em que estudam alunos com deficiência, de modo a se oferecer metodologias que trabalhem as múltiplas inteligências e os diversos meios pedagógicos disponíveis. Todos os alunos se beneficiam com essa prática.

No dizer de Glat (2004) a realidade da escola inclusiva tem um contexto próprio e conflituoso. Afirma ela que:

Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar específico é inicialmente realizada pelo próprio aluno que testemunha a sua emancipação intelectual, até para que a equipe pedagógica entenda em que nível de compreensão esse aprendente se encontra. Entretanto, essa emancipação é consequência do processo de autoregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. Contudo, esse processo é mediado pelo professor ou professores do alunos e do psicopedagogo institucional, que deve trabalhar coletivamente com os outros membros da equipe técnico pedagógica. Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual do aprendente é importante para o professor e demais membros envolvidos no processo educativo.

Considerando que apesar da ação de aprender seja uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo

sujeito da aprendizagem, acreditamos também na mediação de indivíduos mais experientes para facilitar e favorecer esse processo. Independentemente da condição intelectual do aprendente ser mais ou ser menos privilegiada, ele vai necessitar de certo grau de mediação pedagógica.

O trabalho coletivo é imprescindível na escola inclusiva, pois são as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores e demais membros da equipe. Nesse contexto toda a comunidade escolar deverá estar envolvida e esclarecida sobre as peculiaridades das crianças com deficiência que estudam na escola.

Essa diversidade no contexto da sala de aula ajudará no desenvolvimento de todos os alunos, independente de sua condição. Essa experiência deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente, afetivamente e psicologicamente ao outro diferente e a sua forma singular de estar no mundo. Isso deve ser tratado de forma natural e colaborativa, por exemplo, a um dado conteúdo com certa dificuldade os alunos se ajudam mutuamente com a ajuda do professor. É errado a postura de se dar uma atividade diferenciada ao aluno com DI.

Considerando que ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento, não pode haver a distinção do que o aluno com déficit cognitivo deve ou não aprender. Ao invés de adaptar e individualizar e diferenciar o ensino para alguns, a escola regular precisa reinventar suas práticas pedagógicas, mudar suas concepções, rever seu papel sócio político, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças e a diversidade humana como algo natural.

As escolas, cujas práticas pedagógicas permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de construir, segundo suas potencialidades

e possibilidades, são as próprias representantes de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. Os conteúdos mais complexos não é privilégio de alguns e sim um direito de todos de apreendê-los, uma vez que eles não são propriedade de poucos, pois foi construído historicamente para servir às gerações futuras.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns privilegiados. É aconselhável que ele prepare atividades diversas para todos os seus alunos (com e sem deficiência intelectual) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não devem ter características graduadas e diferenciadas para atender a níveis diferentes de compreensão de alunos; devem estar disponíveis na sala de aula para que os aprendentes as escolham livremente, de acordo com seus interesses. Ou ainda ser trabalhado em grupos, sendo que cada grupo exploraria o conteúdo de forma diferente, por exemplo: construção de parodias, pesquisa na internet, pesquisa na biblioteca da escola, etc.

Para exemplificar melhor esta prática, consideremos o conteúdo “presença da água na natureza” para uma turma de 2º ano com alunos com deficiências e com desenvolvimento típico. As atividades para explorar e fixar a aprendizagem nesse conteúdo pode variar de propostas, tais como: elaboração de textos, a construção de maquetes do percurso da água na natureza, realização de pesquisas em livros, revistas, jornais, internet, confecção de cartazes, poesias, apresentação de seminários sobre o tema, entre outras. Nesse contexto, os alunos com deficiência intelectual, assim como os demais discentes, escolhem a atividade que mais lhe interessar executar e para o qual tem mais aptidão. É importante considerar que essa escolha do aluno e a constatação do nível de

capacidade de desempenhar a tarefa não são predefinidas pelo professor.

O exemplo supra referido caracteriza-se como uma prática distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aula, mesmo em escolas que se dizem inclusivas, nas quais os professores escolhem e determinam uma tarefa pontual para todos os alunos realizarem individualmente e com o mesmo grau de exigência e de produto final. Ou ainda encontramos outras posturas, onde para os alunos com deficiência intelectual o docente oferece outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente, com exigências aquém aos demais. Contraditoriamente, esta tem sido a solução adotada por muitos professores para impedir a exclusão na inclusão. Mas, esse é um engodo, pois exclui do mesmo jeito, embora disfarçado de inclusão.

Como o exemplo do conteúdo citado anteriormente – a presença da água na natureza – é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos para todos os alunos com desenvolvimento típico, cabendo aos com deficiência intelectual apenas colorir uma gravura em folha mimeografada com a água na natureza ilustrada. Que habilidades e competências se estão desenvolvendo com essas atividades? Certamente, no segundo caso pouco vai contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com déficit nessa área.

Essas práticas discriminatórias já foram instaladas em muitas escolas e superá-la é um verdadeiro desafio, pois implica em inovações e modificação na forma do professor executar o processo de ensino e de aprendizagem. Mudar essa prática implica na negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminação de todas as outras características excludentes das escolas regulares, que adotam propostas pedagógicas

conservadoras, que não inclui, mas apenas integram os alunos com deficiência.

A prática pedagógica inclusiva promove a cooperação entre todos os alunos e isso deve ser feito também como parte do processo de formação de todos os alunos. Nesse contexto, o professor deve se conscientizar de que ensinar a uma turma vai muito além de dar aulas e/ou transmitir conhecimentos. Trabalhar de forma inclusiva é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo. Dessa forma, nas divisões em grupos, os alunos com deficiência intelectual podem de integrar a qualquer grupo com alunos com desenvolvimento típico, sem formar um grupo à parte, constituído apenas por alunos com deficiência, síndromes e/ou problemas na aprendizagem contextual e/ou situacional.

A possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre o aluno com DI e os encaminhamentos para o seu desenvolvimento deve ser algo natural no contexto da escola inclusiva. Lembrando que cada sujeito é singular, independente de sua condição, mas cada deficiência e síndromes também têm suas características próprias que devem ser considerada no processo pedagógico.

Para conseguir trabalhar dentro de uma proposta educacional inclusiva, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (psicopedagogos, orientadores educacionais, supervisores educacionais, psicólogos e outros), que adotam um modo de gestão pedagógica e administrativa verdadeiramente participativa e descentralizadora.

Fazer a escola inclusiva implica em quebrar paradigmas, fazer diferente, buscar novos caminhos a trilhar. A receptividade à inovação anima a escola a criar e a ter liberdade para experimentar alternativas de ensino e novas formas de aprender. A autonomia do corpo docente para criar e experimentar coisas novas se estenderá ao corpo

discente, com ou sem deficiência, e assim, os alunos com deficiência intelectual serão valorizados por suas capacidades e respeitados em suas limitações.

Contudo, tudo deve ser muito bem sistematizado em planejamentos prévios. Pois, a liberdade do professor e dos alunos, de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento pedagógico, com todas as periodicidades, como: anual, mensal, quinzenal e diário. Definir um caminho norteador, mesmo com liberdade, é básico na escola inclusiva. Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou práticas espontaneistas.

É fato que o tempo dos professores é muito corrido, mas as ações pedagógicas prescindem de tempo para planejamento. Muitos se utilizam da desculpa de que não sobra tempo para planejamento das atividades escolares. Contudo, as atividades do ano letivo, assim como a rotina pedagógica diária, deve contemplar um tempo para planejar, para poder executar com mais propriedade e avaliar dentro dos objetivos propostos. O processo de planejamento deve ser participativo, ou seja, deve ser realizado coletivamente e individualmente, quando for necessário.

Isso posto, reitera-se que a rotina de sala de aula não está caracterizada só pela dinâmica da aula, mas, seria desenvolver, em um primeiro momento, o planejamento coletivo, que compreende uma conversa livre entre os professores e equipe, sempre levando em consideração a realidade da turma para qual se planeja. O aluno também deve ser escutado e esse momento permite a eles expressar-se livremente a respeito do que pretende aprender. No planejamento de atividades com os discentes todo o grupo pode tomar decisões com relação às atividades e aos grupos a serem formados para realizá-las.

Sugerimos ainda que posteriormente as atividades devam ser realizadas conforme o planejamento pré-estabelecido.

Ou seja, as ações são repensadas na última parte dessa rotina, com a participação de todos os discentes. Os grupos nesse momento socializam o que aprenderam e repensam as construções realizadas naquele dia de trabalhos. Nesse contexto pedagógico, os alunos com deficiência intelectual, bem como os demais aprendentes, participam com iguais condições de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização dos conhecimentos produzidos pelo grupo. Com ações pedagógicas dessa natureza estamos promovendo a equidade no processo inclusivo.

Reconhecer a diversidade é difícil quando não percebemos “a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. (MORIN, 2003). Sempre com amorosidade que deve estar presente em todo tipo de educação, especialmente na Educação Inclusiva. A esse respeito, Maturana (1999) diz que se o amor é a base do viver, se viver é aprender, então, o amor é base para um processo educacional de inclusão.

Para Stainback e Stainback (1999), a cooperação pode aumentar o sucesso da educação inclusiva. Uma colaboração processual que, envolvendo direção, supervisão pedagógica e professores, permite traçar e projetar, de forma negociada, atividades e estratégias de aprendizagem.

Segundo Maturana (2001, p. 92), compartilhar algo é levar alguma coisa como um presente para estabelecer um espaço de encontro. Esse “estabelecer” é um modo de dizer que “[...] há um modo de vida que acontece aí. O que quero dizer, então, é que, quando se compartilha, acontecem certas coisas que não acontecem se não há um compartilhar”.

Portanto, quando falamos em promover a equidade, o fazemos por considerar que não dá para fazer inclusão fazendo de conta que todos os alunos são iguais. A igualdade nesse âmbito se resume nos direitos que todos os alunos têm à educação escolar. Na rotina diária da escola não podemos considerar o aluno com deficiência igual aos demais, pois eles

são diferentes e necessitam de um cuidar e educar diferenciado, inclusive no processo avaliativo.

2 AVALIANDO O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

A avaliar do desempenho dos alunos não é uma ação fácil de ser feita. Muitos docentes ainda têm a visão da avaliação como forma de punição dos alunos mal comportados e com baixo desempenho. Contudo, a Lei 9394 de 1996 esclarece que a avaliação deve ser global, contínua e cumulativa. Isso implica que o docente deva avaliar o desenvolvimento do aluno como um todo, e não tão somente na aprendizagem satisfatória em determinados conteúdos.

A visão de avaliação repassada pela referida lei contempla o que deve ser feito para não haver prejuízos quantitativos para os alunos com deficiência intelectual. A avaliação dos alunos com déficit cognitivo visa ao conhecimento de seus avanços na compreensão dos conteúdos curriculares durante o período letivo, não se ele dominou determinados conteúdos curriculares. O mesmo vale para os outros discentes com desenvolvimento típico, estudantes da turma, uma vez que a LDBEN trata também desse tipo de procedimento de avaliação para a educação escolar em geral. Isso também é benéfico para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar.

É fundamental que não se inculcam nos diversos alunos da turma que a avaliação dos alunos com deficiência intelectual é diferente e mais “fraca”. Falas do tipo: “Davi vai passar de ano porque ele tem Síndrome de Down” ainda é muito comum no cotidiano da escola inclusiva. Essa é uma postura errada, uma vez que diferencia os discentes. Tudo deve ser feito com muita naturalidade e sutileza dentro do processo avaliativo, que não está fora do processo educativo.

Quando a promoção automática dos alunos é exclusiva para os discentes com deficiência intelectual, se constitui em uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação. Tanto para o aluno com desenvolvimento típico como para os alunos com deficiência intelectual, o que interessa para o novo ano letivo que virá é o quanto o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes. Portanto, o que vale não é a quantidade de conhecimentos aprendidos pelos alunos, mas o seu desenvolvimento para a compreensão de novos conhecimentos na série posterior.

3 O ATENDIMENTO EDUCATIVO ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

O atendimento educativo especializado é uma proposta que já estava implícita desde 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal naquela ocasião. A proposta constitucional de prescrever o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência apontou a necessidade de se distinguir o que é próprio de uma intervenção específica para a deficiência intelectual (naquele momento histórico chamada de deficiência mental), complementar à escola comum, daquela que é substitutiva e meramente compensatória, visando à aquisição paralela do saber escolar.

Mas, só foi a partir de 1996, com a promulgação da LDBEN, que classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que o dito anteriormente pode ficar mais claro. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. Contudo, essa mesma lei, ao dedicar um de seus capítulos à Educação Especial, possibilita interpretações enganosas que a mantêm como um subsistema paralelo de ensino escolar.

Outro problema verificado é que o Atendimento Educacional Especializado também não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional, por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas e bem definidas.

Talvez, por esse motivo, o Atendimento Educativo Especializado (AEE) continue sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência intelectual.

No AEE os alunos com deficiência, não só a intelectual mas as sensoriais também, passam a ter atendimentos individualizados com professores experientes nesse tipo de atendimento, mas também por especialistas que podem contribuir com o seu crescimento, como o psicopedagogo por exemplo e pessoas com conhecimentos específicos como o da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Contudo, esse atendimento não deve ser confundido com um reforço escolar, mas com uma ação complementar para promover a equidade entre os alunos com deficiência e os demais alunos com desenvolvimento típico.

O Atendimento Educativo Especializado deve se dá no contra turno de estudos regular dos alunos com deficiência. Uma vez que não se deve retirá-los da sala de aula regular, pois isso prejudicá-los na construção dos conhecimentos que sua turma está desenvolvendo, causando mais defasagem com relação aos demais alunos da turma.

Em depoimentos de professores nas oficinas pedagógicas e em pesquisa que realizamos no município do Conde, a sala de Atendimento Educativo Especializado não tem tido bom uso, ora por falta de profissionais habilitados para esse atendimento específico, ora por gestores escolares entenderem que é uma sala com um rico material e que não deve ser “aberta”, se guardando a sete chaves. Muitos educadores afirmaram não conhecer a sala de AEE, por estar sempre fechada.

Certamente não nos cabe nesse texto levantar denúncias e polêmicas, mas citamos esse fato para ilustrar como ainda teremos muito que fazer e barreiras a quebrar para que tenhamos uma escola verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÃO

As oficinas pedagógicas de formação permanente de professores, que empreendemos como parte das ações extensionistas, se pretende como minimizadora do problema de fazer a inclusão escolar de alunos com deficiência acontecer a contento no contexto da escola regular. Só que o grupo de professores atendidos pelo projeto é muito pequeno para o grande universo de docentes de escolas públicas e privadas que se dizem inclusivas, mas que não inclui, de fato, os alunos com deficiência. Há a integração desses nas salas de aulas regulares, mas a inclusão vai muito além e implica em quebra de paradigmas e mudanças de posturas enraizadas.

É isso que buscamos com os Ciclos de Oficinas Pedagógicas: quebrar paradigmas e desestabilizar práticas pedagógicas que não contemplem o fazer educativo para todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência. Mas, esse é um processo contínuo e dinâmico e que ainda está em construção. Trata-se de uma construção que não tem uma “planta” para seguirmos. Temos apenas o bom senso, o compromisso com a cidadania de todos os alunos, e a busca por competências pedagógicas que nos habilite a fazer acontecer, de fato, a escola inclusiva.

Contudo, vale ressaltar que a escola inclusiva e educação inclusiva continuam temas abertos sujeitos a muitos desafios, múltiplos olhares, merecedores de atenção e muitas reflexões, capazes de conduzir a ações efetivas de reconhecimento e de aceitação do diferente em sua singularidade.

A efetivação da escola inclusiva, como proposta de educação inclusiva, é ainda muito incipiente na rede pública dos municípios atendidos pelo projeto, embora tenhamos observado a grande vontade dos professores e das equipes da Secretaria da Educação em fazer uma escola inclusiva de qualidade. As dúvidas são muitas e muitos são os preconceitos e crenças em relação aos considerados “normais”, e os alunos com deficiências físicas e sensoriais e aqueles que, diante dos padrões de normalidade, possuem tempos e ritmos diferentes de aprendizagem.

Na Educação Inclusiva igualdade e diversidade formam um complexo paradoxo, cuja superação requer uma profunda mudança de mentalidade em relação à concepção de ser humano, envolvido num processo evolutivo, tanto emocional, como biológico e cultural. É com esse propósito que o Programa vinculado ao PROEXT continuará insistindo com a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: MANZINI, E. (org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP-Marília, 2000.

ASSMANN, H. Brasil 500 anos: o sonho educativo de um Brasil solidário. In: **Impulso**. V 12, nº 27, Piracicaba: Unimep, 2000.

_____. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 3ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidade e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26 n. 92, Campinas, out.: 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, em Jomtien, Tailândia. Brasília: MEC/SEESP, 1990.

BRASIL. **O Estatuto da Criança e Adolescente** – ECA, Lei nº 8.069. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. In: **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Convenção da Guatemala**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. **Política Nacional para a integração do portador de necessidades educativas especiais** – Decreto 3298/99. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 02, de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Convenção Internacional para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

DUEK, V. P. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Nº 29, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a3.htm>. Acesso em: 21 Set 2013.

FELTRIN, A. E. **Inclusão social na escola**: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Inclusão – **Revista da Educação**

Especial. Ano 1 – Nº 01 – Outubro de 2005, Brasília, DF: MEC, SEESP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GLAT, R. Adaptação Curricular. In: **Educação Inclusiva no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2004.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 3ª Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 1995.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão – **Revista da Educação Especial**. Brasília, 2005.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**. 3ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MORIN, E. **O método II: a vida da vida**. 2ª Ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1989.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. SP: UNESCO, 2001.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CAPÍTULO 2

Dos saberes espontâneos ao conhecimento científico em inclusão e deficiência

Gian Márcio Paiva de Oliveira

Herilucy Maria Melo de Lima

Márcia Paiva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo analisaremos a importância de se buscar os conhecimentos científicos para fazermos uma escola inclusiva de qualidade social, não só por parte do corpo docente e equipe escolar, mas por parte dos próprios alunos.

A compreensão do papel da ciência na criação de possibilidades de interpretação das realidades diversas que compõem o vivido no chão da escola inclusiva faz-se oportuno, para que possamos trilhar caminhos dialógicos em busca de uma compreensão comum de como a inclusão é criada e como se busca as ferramentas fundamentais da instrumentalização do nosso pensar/fazer a inclusão no contexto da escola regular.

A busca de significados para a escola inclusiva gera novas representações das realidades vivenciadas pelos educadores que fazem desse contexto algo possível enquanto instância de desenvolvimento do indivíduo com deficiência. São essas representações que transformamos em conhecimento concretos acerca desse fazer educativo. Dito dessa forma, parece natural que, mesmo com as múltiplas realidades, a escola inclusiva é algo fácil de se concretizar. Mas, ao contrário,

essa é uma tarefa árdua, sem receitas prontas, e com muitos entraves e barreiras a serem superados a cada dia. Mas, se tomarmos os construtos científicos acerca do vivido na empiria, podemos ter uma melhor chance de acertar nessa tarefa, como veremos a seguir.

1 DO SENSO COMUM PEDAGÓGICO AO FAZER EDUCATIVO A PARTIR DE PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O senso comum pedagógico muitas vezes acaba sendo tomado como prática, por ser a maneira mais natural ou usual de que o professor dispõe para produzir interpretações significativas do universo de fatos e fenômenos desconhecidos para muitos educadores até então.

A busca do senso comum pedagógico decorre da consequência da necessidade de resolução de problemas imediatos de ordem prática, que ocorrem no dia a dia da escola. Em outras palavras, é um fazer útil e imediatista, gerado pela realidade da escola, por causa da necessidade de produzir soluções para os seus problemas da existência cotidiana. Um exemplo clássico desse conhecimento do senso comum pedagógico na escola inclusiva é o uso de tarefas mimeografadas para ser feitas pelos alunos com deficiência, enquanto os demais alunos seguem fazendo o que está previsto no currículo.

Em consequência de problemas que não se dá conta cientificamente de resolver, o conhecimento do senso comum pedagógico surge. Ou seja, ele nasce da necessidade de resolver os problemas diários no contexto escolar, ele não é programado ou planejado. Ele é espontâneo, instintivo, obedecendo à ordem natural dos acontecimentos. Nele, o professor é um espectador passivo, que não tem “culpas” se não der certo a sua tentativa, pois afinal de contas, a culpa é do aluno com deficiência que não “consegue” aprender. Essa perspectiva

limita ou elimina todas as possibilidades de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual.

Portanto, sendo uma busca de informações para elaborar soluções imediatas aos problemas dos professores, o conhecimento do senso comum pedagógico não especifica os fundamentos teóricos que justifiquem ou demonstrem a necessidade do seu uso, da sua prática, tampouco o seu grau de confiabilidade para a solução dos problemas.

Pois, o senso comum pedagógico é utilitarista, espontaneísta e imediatista. Pode parecer que funciona bem no chão da escola, na solução dos problemas imediatos que surgem no contexto escolar, mas por não se compreender ou se desconhecer as explicações do porque se propõe o seu uso, em que medida trará o sucesso do processo educativo inclusivo, se deve superar essa instância e ir à busca de pressupostos pedagógicos atrelados a pressupostos teóricos.

O senso comum pedagógico, pelo fato de funcionar na escola regular, transforma-se em convicções ou crenças de professores, que são passadas de um docente a outro no contexto escolar, e até em cursos de formação inicial e permanente de professores.

Esse tipo de ação pedagógica, do senso comum, que se origina e se perpetua da percepção orientada pelos interesses práticos e das crenças pessoais de educadores, apresenta alta subjetividade. Os fatos e fenômenos que não se encaixam dentro desse quadro utilitarista criados por muitos professores são deixados de lado, por não se saber como resolvê-los ou trabalhar com eles, criando, assim, uma visão fragmentada e distorcida da realidade da escola inclusiva.

Dessa feita, o senso comum pedagógico não estabelece condições que proporcionem comprovações e evidências que o respaldem. Isso posto, fica claro que significa que o senso comum pedagógico é um conhecimento, na sua essência, acrítico, que não se sustenta.

O conhecimento do senso comum pedagógico apresenta uma linguagem vaga e corriqueira, que não delimita a classificação de ideias, recursos pedagógicos ou acontecimentos do cotidiano escolar. Ou seja, não se aprofunda o porquê e o como são tratados os fenômenos diários da escola, ou o que é incluído ou excluído na sua significação. Cada sujeito do fazer educativo se utiliza de uma nomenclatura própria, sem um acordo prévio e consensual que especifique as condições desse uso. Por exemplo, quando se utiliza na escola termos como: deficiente mental, deficiente intelectual, deficiente cognitivo para designar o mesmo tipo de aluno, sem saber qual é a terminologia mais adequada na atualidade, e porque é essa a terminologia escolhida para caracterizar esses indivíduos. Quando os educadores procedem sem uma padronização mais científica dos termos, as palavras utilizadas ganham diferentes sentidos, de acordo com os indivíduos ou grupos que as utilizam.

Os saberes espontâneos do senso comum pedagógico, por não ter elementos críticos, nos conduzem a uma utilização ingênua desse conhecimento. Isso implica que, mesmo havendo mudanças nas condições determinantes de um fato ou fenômeno, continuam-se utilizando os mesmos procedimentos.

Isso é o que acontece com a escola na atualidade. Apesar de serem escolas inclusivas por força da lei, continuam tendo a sua dinâmica pedagógica de antes. O uso indiscriminado dos conhecimentos do senso comum pedagógico, independente da natureza dos alunos, deriva da falta de limites em distinguir e precisar a validade de suas crenças, por se desconhecerem as razões que o justificam bem como os sucessos e insucessos de sua aplicabilidade no contexto escolar: “eu faço dessa forma porque vi alguém fazendo e deu certo”.

Portanto, o conhecimento didático pedagógico espontâneo ou do senso comum pedagógico não proporciona uma visão global e unitária da interpretação dos fatos e fenômenos

do cotidiano escolar. Este é um conhecimento fragmentado, limitado às convicções subjetivas de indivíduos, sem características críticas e, por isso mesmo, podemos dizer que se trata de um conhecimento dogmático, que apresenta grande utilidade na solução dos problemas do cotidiano escolar, ligados à prática pedagógica, mas, por outro lado, mantém os sujeitos envolvidos no processo educativo como meros espectadores da realidade e com um baixo poder de interferência e de controle sobre os fenômenos escolares.

Contudo, o conhecimento científico em educação inclusiva, contrariamente ao saber do senso comum pedagógico, nasce da necessidade dos professores e demais educadores não assumirem o papel de meras testemunhas dos fenômenos escolares, sem uma influência e interferência significativa para superar os problemas decorrentes da inclusão de alunos com deficiência.

A busca pelo conhecimento científico acerca da inclusão e suas peculiaridades é impulsionada por uma necessidade de compreender a cadeia de relações escondida por trás das aparências sensíveis dos fenômenos, ou seja, daquilo que se vê e se sente. Busca-se ir além da aparência dos fenômenos e das coisas, revelar os princípios explicativos que lhe assegurem compreensão, classificação e ordenação da natureza da escola inclusiva e suas peculiaridades.

Quando se usa os conhecimentos científicos para dar suporte às ações pedagógicas, ele procura otimizar o uso da racionalidade pedagógica, propondo uma forma sistemática, metódica e crítica de desvelar o fazer educativo que inclui, isto é, compreender os procedimentos adequados, ter condições de explicá-los e dominar a sua prática. Pois, o conhecimento científico em inclusão não é apenas o saber acerca da organização e classificação de fatos e fenômenos da escola inclusiva, é, também, os princípios explicativos dos procedimentos pedagógicos do professor para a escola que

promove a inclusão. Tais conhecimentos é fruto da pesquisa científica e deve ser considerado. Até porque, pautada nesses princípios, a realidade escolar é vista sob um critério orientador, que esclarece e proporciona a compreensão do tipo de relação que se estabelece, entre os fatos e os fenômenos, construindo uma visão unificada dessa realidade. (KÖCHE, 2003).

É a partir do senso comum pedagógico, da prática escolar cotidiana que surgem as dúvidas, indagação ou questionamento, que acabam culminando em pesquisas científicas, as quais nutrem-se da incapacidade do conhecimento vigente, de dar uma explicação satisfatória aos fatos ou fenômenos do cotidiano das instituições escolares. É assim que se constrói o conhecimento científico em educação que, segundo Köche (2003, p. 30), inicia-se com:

[...] (a) a identificação de uma dúvida, de uma pergunta que ainda não tem resposta; (b) com o reconhecimento de que o conhecimento existente é insuficiente ou inadequado para esclarecer essa dúvida; (c) com a certeza de que é necessário construir uma resposta para a dúvida e (d) de que ela ofereça provas de segurança e de confiabilidade que justifiquem a crença de ser uma boa resposta.

A construção cotidiana da escola inclusiva tem suscitado muitas dúvidas e questionamentos, muitos ainda sem respostas da própria ciência. Contudo, não é objetivo da ciência, estabelecer verdades absolutas, mas verdades práticas, no sentido de dar explicações ao que pretende. Para isso, ela procura alcançar dois ideais, segundo Köche (2003): o ideal da racionalidade e o ideal da objetividade.

No ideal da racionalidade acontece a sistematização coerente, que apresentam elevado nível de consistência lógica

entre suas afirmações. Estas fornecem um padrão de aceitação ou rejeição de uma teoria pela comunidade científica.

Já no ideal da objetividade os modelos teóricos representam a realidade que deseja descrever/explicar de forma fidedigna. Por ser construções conceituais, as teorias devem ser submetidas a critérios da veracidade. Esses critérios, que são testes experimentais e a análise intersubjetiva da comunidade científica, constituem mais dois mecanismos para avaliar o conhecimento científico. (KÖCHE, 2003).

A esse respeito Popper (1977, p. 93) diz que o conhecimento científico deve ser justificável, independente de capricho pessoal; uma justificativa será 'objetiva' se puder, em princípio, ser submetida à prova e compreendida por todos. Fica claro, a partir do dito, que o conhecimento científico deve ser expresso em uma linguagem universalmente aceita pela comunidade científica e elaborado sob olhar crítico e cauteloso.

Portanto, os conceitos que são a estrutura básica na construção teórica, devem ter uma significação específica, voltada para um determinado objeto de estudo. O conjunto desses conceitos, elaborados acerca de um determinado objeto de estudo, chamamos de construtos.

Muitos construtos acerca da educação inclusiva vêm sendo construído ao longo desses anos que se seguiram após a publicação das leis e políticas públicas sobre inclusão. Isso é muito bom, pois aumentará a possibilidades de acontecer acertos nessa área.

Pois, como bem diz Köche (2003, p. 33),

O uso de construto, na ciência, reduz ao máximo a ambigüidade e vaguidade dos conceitos, permite aumentar o poder de teste dos seus enunciados, tornando possível prever e discriminar com maior precisão e nitidez quais manifestações empíricas devem ser observadas e aceitas como pos-

síveis confirmadores ou falseadores potenciais, numa observação ou experimentação.

O conhecimento sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência está sendo erguido no aperfeiçoamento, na correção e na substituição dos conhecimentos construídos no passado. Isso é bom, pois esse constante melhoramento está intimamente ligado ao método científico, que busca o aperfeiçoamento constante.

Decorrente dessa compreensão, podemos conceber a Educação Inclusiva como um fato da contemporaneidade, que vem sendo construída, inicialmente pelas lutas dos que defendiam o direito de participação das pessoas com deficiência na educação escolar regular, posteriormente pelas legislações e políticas públicas implantadas em decorrências dessas. Contudo, a Ciência tem que está presente para dar conta dos construtos científicos necessários a esse tipo de escola.

Por isso, não podemos considerar que essas dimensões possam, por si só, dar vida a escola inclusiva. Necessário se faz que aconteça a interação dessas três instâncias: o poder público, com a implantação das políticas; a sociedade civil, pais e educadores, nas lutas por uma escola inclusiva de qualidade social e o mundo científico e acadêmico ampliando os construtos acerca da educação inclusiva.

Contudo, que as coisas não acontecem de forma compartimentada, ao contrário, é complexa e exige um espectro contínuo de conhecimentos interdisciplinares para sua compreensão. Nesse sentido, muitas áreas têm sido acionadas para tornar possível a escola inclusiva. Além da Pedagogia, que é a ciência básica do processo educativo, a Psicologia, a Psicopedagogia, a Neurociências, entre outras, vem sendo acionadas nos seus saberes para dar o suporte teórico necessário a escola inclusiva.

Como resultado, o avanço do conhecimento científico e suas aplicações tecnológicas exigirão, cada vez mais, pes-

quisadores com uma sólida formação interdisciplinar, além de equipes com ampla gama de competências e habilidades. Na escola não pode ser diferente, conforme discutido anteriormente.

A ciência produzida nos diversos campos do conhecimento funciona como engrenagens articuladas que permitem o funcionamento do todo e isso não é diferente na escola. A escola é um mundo com um sistema de representações, construído pelos múltiplos olhares dos campos diversos de conhecimentos, bem como pelos múltiplos olhares dos que a fazem cotidianamente. Isso forma um tecido conceitual, uma grande rede entrelaçada por conhecimentos que não se isolam, interagem, tecem “sinergias”, que se articula e se reconstrói quando necessário.

2 A FORMAÇÃO CIENTÍFICA DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Discutimos anteriormente a importância das construções científicas da prática pedagógica na/para a escola inclusiva. Considerando o contexto da educação inclusiva, um dos maiores desafios é articular as questões voltadas à construção do conhecimento pelos sujeitos aprendentes, ligadas à formação científica da criança, especialmente das crianças com deficiência. Em relação a esse aspecto, faz-se necessário compreender que, muitas vezes, é só na educação regular que as crianças começam a desenvolver suas capacidades físicas, cognitivas, afetivas, estéticas e éticas, no sentido de promover relacionamentos interpessoais e de inserção social.

No Brasil, foi a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 1996, que garantiu, pela primeira vez, a toda criança com deficiência o direito à educação regular e, ao Estado, o dever de promovê-la.

Considerando que as crianças são seres cognitivos e já nascem programadas para a aprendizagem, desde a mais tenra idade, precisamos considerar que as experiências escolares da criança, desde a educação infantil, seja um espaço de ampliação das potencialidades cognitivas se elas forem, de forma recorrente, expostas a situações novas e desafiadoras. Contudo há de se considerar que a criança pequena necessita ser sempre trabalhada com estímulos lúdicos.

Nesse sentido, é recomendável promover vivências desafiadoras na escola inclusiva, mesmo na educação infantil, pois a intervenção precoce pode ser decisiva no desenvolvimento de crianças com deficiência. A utilização de atividades lúdicas desenvolvidas com brinquedos, músicas, histórias infantis, etc. podem despertar nelas o gosto e o prazer pela descoberta, pela observação, pela busca de explicações, ajudando-as a entender e apreender o mundo que as cercam, através da promoção de oportunidades de observar e de explorar objetos e situações, e de desenvolver potencialidades cognitivas. Do ponto de vista de Grala e Moreira (2007), a criança aprende de forma tão natural como executa qualquer outra atividade de sua vida cotidiana. Os adultos é que subestimam as capacidades e potencialidades das crianças.

A formação do espírito científico da pessoa pode ser iniciada no próprio processo evolutivo da cognição humana e, dessa forma, articulada a uma epistemologia própria (PIAGET, 1996). Portanto, em se tratando do desenvolvimento cognitivo de crianças, vamos discutir, então, a compreensão de Jean Piaget e de Vygotski sobre essa questão.

O conceito de epistemologia serve para designar uma Teoria Geral do Conhecimento, que serve para interrogar sobre a gênese e a estrutura das ciências para uma análise lógica das condições de produção dos conhecimentos científicos. (JAPIASSU, 1979), É nessa perspectiva que podemos com-

preender a gênese e a contribuição da Epistemologia Genética de Piaget para discutirmos a formação científica da criança no contexto da educação inclusiva, no sentido de despertar em todas as crianças o gosto e a curiosidade pela ciência, mesmo naquelas com comprometimentos cognitivos.

Piaget é considerado por muitos autores como o pai da Psicopedagogia. Ele trouxe grandes contribuições para a Pedagogia e para outras áreas, como a Psicopedagogia, por exemplo. Piaget (1996) realizou importantes trabalhos sobre o desenvolvimento da criança: a inteligência, a aquisição da linguagem, dando ênfase à psicogênese das estruturas operatórias elementares dos indivíduos que ocorre no seu processo de desenvolvimento.

Piaget (1996) afirma que a estrutura da aquisição do conhecimento não pode se pautar somente na epistemologia. Para ele a aprendizagem está atrelada à estrutura genética, bem como às suas estruturas mentais ou gênese das operações do pensamento. Segundo ele, conhecer é uma ação humana que vai sendo construída através das interações sociais em estágios específicos, em função de faixas etárias, referenciais conceituais e funções epistêmicas diferentes de cada indivíduo.

Sendo assim, o conhecimento não pode ser entendido só como o resultado do simples registro de percepções e informações, pois ele resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Portanto, deve ser entendido como uma construção que vai sendo elaborada através de interações do sujeito com o mundo onde está inserido, e vai se tornando complexa e evolutiva em função da faixa etária e dos processos de aprendizagem cultural.

Para Piaget (1996), o desenvolvimento da inteligência vai depender de um processo adaptativo, e a sua função é estruturar a visão de mundo. Desse ponto de vista, podemos compreender que as estruturas da inteligência são mutáveis e que a experiência educacional dos indivíduos permite aco-

modações e modificações dos esquemas ou estruturas de aprendizagem. Essas estruturas são sistemas de ações de tal modo que a significação depende delas.

Nesse sentido, a formação do espírito científico da criança não pode ser construída adequadamente se as instituições escolares não promoverem situações lúdicas e prazerosas para o desenvolvimento.

No entanto, as condições culturais são estruturantes de uma formação que se inicia quando a criança mantém seus primeiros contatos com o mundo. Nesse sentido, as instituições escolares não são determinantes nesse processo, mas parceiras de uma formação social da criança, que tem como preocupação primordial oferecer condições apropriadas para esse processo.

Já Vygotski (1991) generaliza sua concepção sobre a origem das funções psicológicas superiores, de tal forma que revela a íntima relação entre a sua natureza, fundamentalmente mediada e a concepção materialista dialética de mudança histórica. Para ele a criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. Para ele o momento de maior significado no desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática convergem, mesmo sendo duas linhas completamente independentes de desenvolvimento infantil.

Para Vygotski (1991) a transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Esse ponto é ilustrado por nossos

estudos sobre o comportamento de escolha, que mostram a mudança na relação entre a percepção e a ação motora em crianças pequenas.

O desejo do ser humano de entender a si mesmo e a realidade que lhe cerca é o que os movem em direção à construção do conhecimento. A criança tem esses impulsos muito latentes, é curiosa com tudo que a cerca. Esse impulso incontrollável parece tão natural para a criança como a necessidade de comer e respirar. É no seu fascínio pelo desconhecido que a criança busca o conhecimento, decifrar as coisas, pergunta.

Percebemos diversas argumentações acerca da construção do conhecimento, discutindo as principais ideias que forjaram o pensamento científico como entendemos hoje. A formação da criança na escola não pode dispensar a pesquisa como fator de desenvolvimento infantil como veremos a seguir.

3 A PESQUISA COMO FUNDAMENTO DA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA INCLUSIVA

Entendemos que a ciência enquanto construção humana não é representação, mas ato. Pensando na iniciação científica da criança como um ato a ser compreendido e exercitado no contexto da escola, buscaremos levantar elementos fundamentais da pesquisa científica para crianças.

Para muitos autores, inclusive Vygotski, a grande revolução na humanização da espécie humana foi o desenvolvimento da linguagem. Esta evolução permitiu que a humanidade pudesse produzir e transmitir saberes, aperfeiçoando a forma de apreender o mundo. A segunda revolução foi a escrita, permitindo que o conhecimento ultrapassasse a barreira do tempo. Ambas permitiram a organização do pensamento, base da inteligência e cultura. Todos esses elementos permitiram, então, o desenvolvimento da ciência, que deve ser apropriada no âmbito escolar.

Quando analisamos a história da ciência, percebemos que muitas teorias emergiram e influenciaram o pensamento humano em todos os campos do conhecimento. Todas elas trouxeram contribuições que modificaram a forma como a natureza pode ser examinada. Podemos citar como exemplo as teorias sobre a eletricidade. Outro exemplo mais antigo é o sistema de classificação de seres vivos, introduzida por Aristóteles e que hoje é um domínio de conhecimento dos mais importantes para estudar os seres vivos: o componente curricular Ciências Naturais e posteriormente a biologia.

A evolução da ciência muda, de forma permanente, sua função – e cada nova etapa da evolução, a sociedade – e a cada etapa dessa evolução, ela é repensada em função dos seus objetivos. Assim, em todos os campos do conhecimento, métodos e estratégias são criados e recriados no intuito de permitir aplicações sociais de seus resultados. Tudo que se descobre cientificamente tem utilidade prática e deve ser trabalhada pedagogicamente no cotidiano escolar. Ao contrário, muito se faz na escola em termos de promover a decoreba de conceitos, sem que os alunos percebam a utilidade prática.

Na atualidade muitos pensadores da educação entendem ser imprescindível colocar o aluno, desde cedo, em contato direto com a atividade científica e engajá-lo em pesquisa, seja em livros ou na internet. Essa preocupação foi traduzida no nascimento e fortalecimento das teorias construtivistas e seus pressuposto metodológico.

Através do engajamento dos estudantes em pesquisas propostas pelos docentes pode-se colocar o aluno desde cedo em contato direto com a atividade científica. Nesta perspectiva, a pesquisa caracteriza-se como instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto pedagógico temático e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de novas mentalidades dos alunos na construção do conhecimento.

O fenômeno da aprendizagem se realiza nas relações que estabelecemos entre teorias aprendidas e realidades investigadas por vários campos do conhecimento. É um universo semântico através do qual a ciência ajuda a desenhar universos de diversidades.

A sala de aula deve proporcionar formações articuladas ao avanço científico e tecnológico. Nesse contexto, segundo Assman (2000), a pesquisa poderá permitir que as condições de aprendizagem se desenvolvam, e que a temporalidade institucional (da escola) seja colocada em função da produção de um tempo vivo. Isto significa dizer que um tempo fecundo de construção de conhecimentos pode alentar a sensação, em docentes e estudantes, de que eles estão inscritos em tempos humanos e pedagógicos atrelados à dinamicidade social e cultural. Nesse sentido, enfatizamos a compreensão da pesquisa como eixo da formação dialógica, onde a escola se organiza pelo conjunto de relações abertas com o desenvolvimento científico e tecnológico.

A partir da década de 90, no Brasil, inicia-se um momento importante da compreensão de que o espírito científico e a mentalidade científica precisam ser desenvolvidos desde cedo. Contudo, essa concepção só chegou ao chão da escola nos anos 2000, quando são instaladas melhores condições para que os professores comecem a habilitar-se a trabalhar pedagogicamente com critérios da ciência, a realizar um contato mais direto com as normas da metodologia científica, levando os alunos a adquirir a capacidade de reconstruir conhecimentos aprendidos.

Isso se deu em decorrência das políticas de formação continuada para professores, que os instrumentalizou para uma melhor prática pedagógica, mais consequente e preocupada com o desenvolvimento global dos alunos.

4 O USO DAS MULTIPLAS LINGUAGENS NA ESCOLA INCLUSIVA

Anteriormente, abordamos diferentes aspectos do fazer pedagógico do professor na escola inclusiva e veremos nesse item a influência do desenvolvimento da linguagem para outras áreas, inclusive para o desenvolvimento cognitivo.

Inicialmente devemos considerar que a linguagem não se restringe tão somente a fala. Na verdade, esta questão é relacionada, sobretudo, ao contexto cultural em que a informação pode ser produzida por interações de diferentes códigos e linguagens, cada um com uma função semiótica precisa.

Até na produção científica nos valemos da linguagem para divulgá-la da melhor forma: através de gráficos, do texto escrito, da fala, da imagem cinematográfica, etc. Assim como qualquer representação, os significados produzidos no âmbito das ciências são elaborados para enunciar suas descobertas, de modo que os conhecimentos explicitados possam ser compreendidos, desencadeando novas perguntas e novas formulações. A expressão da ciência, como codificação do objeto e da teoria, é influenciada por contextos que forjam formações discursivas sobre o conhecimento.

Assim, a linguagem possui muitas nuances e na ciência possui bases lógicas e acolhe a dimensão enunciativa da descoberta e da informação. Dessa forma, a descrição, a explicação, a demonstração e a comprovação levam a uma interação entre diferentes códigos. Pois, a ciência continua a utilizar, cada vez mais, os códigos linguísticos da cultura como instrumentação de pesquisa, como memória de dados, como meio de comunicação dos resultados aos seus públicos.

O desenvolvimento extraordinário da imagem animada, no fim do século XIX, teve a sua origem nas exigências da investigação científica, dois importantes inventos do século XIX, um da química: a fotografia, outro mecânico-ótico; a

câmara, o projetor cinematográfico. Segundo Morin (1999), a utilização da imagem como instrumentação científica trouxe muitos avanços ao conhecimento científico.

A ciência precisa comunicar os resultados da pesquisa a públicos diversificados, assim, utiliza também linguagens diversificadas, entre outras, o filme científico. A utilização da imagem parece ser um meio para torná-la mais acessível aos públicos não especializados. Assim, no contexto da sociedade atual, o filme científico dirigido para o grande público constitui uma necessidade, tanto da ciência como do cidadão. O filme científico e documentários podem se constituir como uma importante estratégia de comunicação de resultados. Ajuda a antecipar a chegada às instituições escolares dos novos saberes e tecnologias pela informação e demonstração, discussão e crítica de temas científicos relevantes do ponto de vista social, econômico e político.

É, entretanto, necessário reconhecer que a escola ainda trabalha pouco com essa ferramenta, pelo menos de forma diversificada. A linguagem oral e escrita é a tônica das comunicações na escola. Isso é um agravante quando se trata de educação de pessoas com deficiência, que necessita de amplos estímulos de linguagem para receber de forma mais concreta as informações.

Nesse âmbito podem ainda ser encontradas duas diferentes categorias de escolas, a que só se utiliza da linguagem oral e escrita e as que se utilizam de outras linguagens, mas apenas para matar o tempo curricular, ou seja, para passar o tempo, com a oferta de atividades de desenhos ou a projeção de filmes aleatórios sem nenhuma atividade atrelada.

Segundo Caruso (2003), o problema da alfabetização científica deve ser pensado dentro da problemática geral da Educação. Pois, o que se verifica é que há muito tempo, a educação escolar deixou de ser entendida como instrumento indispensável na formação do cidadão e vem sendo praticada

como mero treinamento e massificação. O autor ainda argumenta a necessidade preeminente de que os cientistas saiam de seus laboratórios e “percam tempo”, no sentido de contribuir para que a ciência seja divulgada e que sejam implementadas mudanças no ensino. A alfabetização científica é importante para o pleno exercício da cidadania de todos os alunos, independente de sua condição.

Apesar de muito se pesquisar acerca da educação das crianças no Brasil, Não tem sido muito comum que a produção de comunicação científica de pesquisas voltadas ao interesse das crianças cheguem até a escola. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, nos últimos anos, tem se dedicado a essa questão, e para viabilizar as discussões e publicações voltadas à popularização da Ciência foi criado o Instituto Ciência Hoje (ICH) como uma organização social de interesse público, sem fins lucrativos, vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O ICH é responsável pelo projeto de divulgação científica da sociedade, por meio de uma série de publicações: a revista Ciência Hoje, desde 1982, a Ciência Hoje das Crianças, desde 1986, e os livros da série Ciência Hoje na Escola desde 1996. Contudo, apesar da riqueza dessas publicações, são pouco divulgadas entre os alunos e, mesmo tendo a sua distribuição para as escolas públicas, ficam estocadas em prateleiras das salas de leituras e bibliotecas, quando as escolas as têm, quando não, são colocadas em caixas no depósito.

Com esse relato que retrata a realidade de muitas escolas, fica evidente porque os problemas da escola têm se avolumado ano a ano, sem que tenhamos uma solução viável para sanar os desvios de comportamento dos que deveriam zelar pelas diversas formas de linguagem com as quais se podem repassar para os alunos os conhecimentos acumulados pela humanidade.

A revista *Ciência Hoje das Crianças*, que citamos anteriormente, mostra de forma colorida e lúdica, ao público infantil, que a ciência faz parte da vida de cada um e que pode ser comunicada de forma lúdica e muito divertida. A revista estimula a curiosidade e a compreensão dos fenômenos do dia a dia, com a ajuda de ilustrações e experiências que podem ser realizadas pelas próprias crianças. Caracteriza-se como um rico instrumento em sala de aula, como fonte de pesquisa, não só para as crianças, mas para os professores se utilizarem na elaboração de atividades e projetos escolares. A publicação é adotada pelo MEC e distribuída para 107 mil escolas, como material de apoio paradidático. A série *Ciência Hoje na Escola* possui 14 volumes voltados para leitura complementar aos livros didáticos, indicada como material de apoio ao ensino fundamental. Os livros são compostos pela reunião de artigos escritos por pesquisadores de laboratórios brasileiros, fartamente ilustrados e compilados com experiências para serem realizadas em sala de aula. Cada volume contém um índice por palavra-chave e um caderno especial de orientação aos professores.

Para participar e contribuir ativamente com o avanço educacional do país, o Instituto *Ciência Hoje* criou o Programa *Ciência Hoje de Apoio à Educação (PCHAE)*, que visa transformar a postura de professores e estudantes em relação ao ensino das ciências e contribuir para melhorar os índices de alfabetização em escolas públicas brasileiras. Para promover a inserção da ciência como elemento vivo no cotidiano dos estudantes, principalmente das crianças, utiliza a revista *Ciência Hoje das Crianças* como principal instrumento de apoio e agrega um curso presencial de Formação ao Corpo Docente.

O uso de revistas como linguagem lúdica para favorecer a formação da criança é um dos exemplos entre tantos, como a utilização pedagógica de filmes diversos; a utilização de obras

de artes de artistas famosos para estudar a História, a Geografia e a própria arte.

CONCLUSÃO

Muitas são as possibilidades de se fazer uma prática pedagógica que estimulem as múltiplas inteligências, a partir das diversas linguagens e de outros mecanismos viáveis para serem utilizados pelos professores no contexto das escolas inclusivas.

Os saberes espontâneos, trabalhados a partir do senso comum pedagógico, são muito explorados na escola, em detrimento da construção do conhecimento científico com uso de ferramentas mais estimulantes para os alunos, especialmente em situação de inclusão de alunos com deficiência cognitiva.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

CARUSO, F. Desafios da alfabetização científica. In: ciência, cultura e sociedade: a importância da Educação Científica Hoje. **Anais**. Ciclo 21 da Fundação Planetário. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.cbpf.br/~caruso>>. Acesso em: nov. 2008.

GRALA, R. M.; MOREIRA, M. A. A física como facilitadora na formação de conceitos científicos por crianças. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 1, p. 12-26, 2007.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MORIN, E. **O desafio do Século XXI** – Religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4^a ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

CAPÍTULO 3

Inclusão e ou exclusão da pessoa com deficiência pela emancipação: discursos e práticas na visão da psicopedagogia

Francisco de Assis Toscano de Brito
Mônica Dias Palitot

INTRODUÇÃO

Entendemos que educação especial, enquanto processo de inclusão e exclusão social, é tema cada vez mais recorrente nas agendas contemporâneas, pois em se tratando de assunto tão relevante não poderia faltar nos embates práticos e teóricos dos estudiosos da área da Psicopedagogia. Será de bom alvitre discorreremos sobre algumas definições de exclusão e de inclusão social, tomando como referencial alguns estudiosos no assunto. Abordaremos também, embora sem maior profundidade, os direitos emanados pela Constituição Federal, enquanto lei máxima do ordenamento pátrio no que se reporta aos direitos dos cidadãos e cidadãs portadores de deficiências.

Partiremos em busca do objeto de estudo da Psicopedagogia, por intermédio das lentes daqueles que de tanto se debruçar sobre o assunto, a nós propicia tendências seguras e oportunas, para iniciar discussão sobre o tema em tela.

Nesta vertente Kiguel, (1991, p. 24) ressalta que:

[...] o objeto central da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos, bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento.

Encontramos na definição acima aludida um campo fértil para reflexão sobre o que seja aprendizagem do ser humano, desde o seu nascimento até a sua morte. Neste sentido observa-se que o homem aprende durante toda sua vida a ser social, através da família da escola e da sociedade, ou seja, pela transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica. Socialização, portanto neste sentido é o mesmo que aprendizagem, no significado mais amplo dessa expressão.

O presente artigo apresenta como objetivo central pensar a Psicopedagogia enquanto campo do saber que tem por objetivo a compreensão do processo de aprendizagem e o seu olhar sobre o debate a respeito da inclusão e exclusão da pessoa com deficiência.

Para a realização deste estudo optou-se como método o uso da revisão bibliográfica sobre o fenômeno estudo, para que, posteriormente, possamos nos aprofundar mais a respeito da inclusão/exclusão social sob a óptica da Psicopedagogia, que ainda se encontra no Brasil pouco explorado.

1 PSICOPEDAGOGIA: UM NOVO CAMPO DO SABER

Para Neves (1991), a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

Segundo afirmação de Scoz, (1992, p. 2) “[...] a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”.

Já para Golbert (1985), o objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: o

preventivo e terapêutico. Segundo ele o enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo e não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade.

Cabe ao psicopedagogo esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem.

Ainda segundo esse autor, o enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, encontrar fundamentação segura nestas afirmativas, onde a identificação da importância do estudo e atuação dos Psicopedagogos não se restringindo a esferas prefixadas, se faz imprescindível, pois, a atuação profissional ocorrerá em todos os momentos da vida homo sapiens, desde o seu nascimento, passando por patologias até a sua morte.

Entretanto, será sempre necessário lembrar que caberá a atuação destes profissionais tanto na prevenção quanto no tratamento terapêutico, no primeiro caso o objeto de estudo será o educando com o seu processo de desenvolvimento, e o segundo ao tratamento terapêutico, tendo como objeto de estudo identificar, elaborar, diagnosticar e por fim tratar aquele com dificuldades de aprendizagem. Observamos que em todo processo de atuação da Psicopedagogia o seu objeto de estudo será sempre a aprendizagem do homem em todos os momentos de sua existência.

Para Rubinstein (1992, p. 103) num primeiro, momento a Psicopedagogia esteve voltada para a “busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, tendo como objetivo fazer a reeducação ou a remediação e desta forma promover o desaparecimento do sintoma”. E, ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da Psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo.

Entretanto, mesmo diante destas buscas sobre o objeto de estudo da Psicopedagogia, caberá ao leitor considerar a importância da complexidade do tema, pois, a concepção de aprendizagem emana da visão advinda do próprio homem, e neste sentido a aprendizagem adquire uma dimensão da própria natureza humana. Sendo assim, pudemos ressaltar que o tema da aprendizagem ocupa primordialmente o epicentro da discussão, tornando-se, portanto, o problema do processo da aprendizagem humana, causa e razão da Psicopedagogia.

Neste rastro, sendo sabedores do objeto de estudo da Psicopedagogia nos habilitamos através deste conhecimento preliminar, partir para uma análise mais aprofundada sobre inclusão e ou exclusão da pessoa com deficiência, buscando um aprofundamento mais acurado, na tentativa de decifrar possíveis noções sobre temas tão substanciais, (inclusão e ou exclusão), sempre ressaltando que a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão do homem em sociedade, e é em razão desta que acontece a práxis Psicopedagógica.

2 EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL: CONHECER PARA COMPREENDER

A noção de exclusão social é saturada de significados e tem adquirido diferentes enfoques, assim sendo, existem diferentes visões já que ela significa o ressentimento daqueles que não podem obter aquilo que desejam. Neste caminho, observamos diversos referenciais sobre a exclusão, trazendo respostas diferenciadas nas ações de diferentes estados nacionais, ou seja, por exemplo, na França, existem políticas voltadas para à integração dos cidadãos. Já na Inglaterra existe uma intenção clara do Estado em reduzir suas intervenções, concernentes a criação de incentivos para os indivíduos.

Segundo Gilberto Dupas (1999), apesar do seu uso amplamente disseminado, e de ter influenciando fortemente os discursos políticos, o termo exclusão social exige ainda uma delimitação adequada, o que torna premente o esforço de defini-lo.

Entretanto, torna-se claro a necessidade de tentar conceituar a exclusão social, não apenas para descrever as conseqüências sociais do fenômeno, mas também para apontar seus aspectos dinâmicos e para isto será necessário invocarmos estudiosos sobre este fenômeno.

Para Martins (2002) exclusão social é uma concepção que nega a História, que nega a práxis e que nega a vitima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem. Para ele, a idéia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem a essa privação seriam os excluídos.

De acordo com Castel (1997), considera que o uso impreciso do conceito exclusão é oculto e, ao mesmo tempo, traduz o estado atual da questão social, pois se detém nos

efeitos mais visíveis e imediatos da crise, reduzindo-a erroneamente a aspectos pontuais e não a processo geral de desestabilização da condição salarial.

Segundo Silver (apud DUPAS, 1999) defende que, subjacente à questão da exclusão, está uma concepção sobre como cada sociedade vê a ordem social. Com efeito, algumas sociedades vêem como agregados de indivíduos atomizados que se relacionam através do mercado, e outros ainda como necessariamente permeados por conflitos de grupos que tentam defender seus próprios interesses excluindo os demais.

Garcia Roca (apud Dupas, 1999), preconiza algumas dimensões correspondentes a três zonas de vulnerabilidade, que podem levar o indivíduo a exclusão social. A primeira delas nos conduz a uma dimensão estrutural ou econômica referida à carência de recursos materiais que afeta a subsistência, derivada da exclusão do mercado de trabalho.

A segunda dimensão versa sobre, a necessidade de uma contextualização social, onde se encontra uma sociedade caracterizada pela dissociação dos vínculos sociais, as desfiliações e a fragilização do relacional, em outras palavras, pela falta de integração na vida familiar e na comunidade a que se pertence. Na terceira dimensão, denominada de subjetiva ou pessoal, caracterizada pela ruptura da comunicação, a debilidade da significação e a erosão dos dinamismos vitais, ou seja: confiança, identidade, reciprocidade entre outros.

Portanto, começamos a vislumbra dificuldades até mesmo para encontrarmos definição segura para o termo exclusão social, pois, estamos diante de tema rico em significados, com causas variadas, e ao mesmo tempo inter-relacionadas, deixando claro que as respostas também têm que se ajustar mutuamente através de ações integradoras, com finalidade de tentar minimizar os efeitos nefastos e destrutivos da exclusão social, principalmente quando nos reportamos aqueles que sofrem e são excluídos por serem indivíduos

portadores de deficiências de qualquer magnitude, seja, física, mental ou outras condições deficitária.

Após estas breves conceituações sobre exclusão social, partiremos no sentido de entender como se procede ao processo de inclusão dos indivíduos que por sua condição encontra-se em uma zona marginal da sociedade que deveria a priori dar-lhe condições de sobrevivência adequada para que o processo de aprendizagem fosse pelo menos minimamente atendido.

Para melhor entendimento da inclusão de indivíduos com deficiências, se faz necessário enveredar por caminhos seguros de autores no assunto, bebendo na fonte primordial destes, com finalidade de tentar decifrar o enigma que espreita e paira sobre a ignorância social.

Assim sendo, inclusão social defendida por Sassaki (2006) diz, simultaneamente, a igualdade que se refere à dignidade e aos direitos e as diferenças que dizem respeito à singularidade de cada ser humano. Para ele, cada ser humano é único em termos psicológicos, sociais, culturais. Esta singularidade implica que a sociedade tradicional, para ser justa, igualitária e inclusiva deve ser modificada para acolher e contemplar as diferenças individuais.

Segundo Maior (2010), Adolph Ratska (Presidente do Centro Vida Independente da Suécia) define sociedade inclusiva como sendo uma sociedade para todos, independentemente, de sexo, idade, religião, origem étnica, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimule a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é gerar oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano.

Algumas das estratégias utilizadas para a construção de uma sociedade inclusiva serão as mesmas para todos os grupos atualmente prejudicados, os quais podem provocar

as mudanças políticas necessárias com maior rapidez, trabalhando juntos e apoiando-se mutuamente.

As políticas inclusivas atualmente consideram de extrema importância a mídia e a sociedade de forma geral tratar as pessoas com deficiência utilizando a terminologia correta, pois os conceitos foram sofrendo modificações ao longo da história. Assim, antigamente quando a visão da sociedade era de que as pessoas com deficiência pareciam não valer nada ou não poderiam contribuir para a sociedade, o termo dado a eles foi de inválidos, ou seja, sem valor. Ao longo do tempo com as mudanças de conceitos, os termos adotados foram, por exemplo, incapacidades entre outros, até se chegar ao termo hoje aceito que é pessoa com deficiência. (SASSAKI, 2006)

A luta da pessoa com deficiência por sua emancipação não se resume apenas a terminologias, mas, sobretudo aos Direitos Humanos, inerentes à pessoa humana, que lhes conferem dignidade e igualdade, e neste sentido será necessário para maior entendimento sobre algumas conquistas, enveredarmos através de uma breve retrospectiva histórica sobre direitos constitucionais destas pessoas que carregam consigo não apenas marcas no corpo, na mente, no intelecto ou sensorial, mas sem dúvidas algo deveras doloroso que pode ser caracterizado como preconceitos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) discutiu de 2002 a 2006, a elaboração da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, um documento que reforça e faz o detalhamento de como devem ser promovidos e assegurados os direitos de um conjunto de 650 milhões de pessoas no mundo e 24.5% milhões de cidadãos brasileiros, 14.5% da população, conforme dados do censo do IBGE, de 2000. A Convenção teve participação de 192 países-membros da ONU, que contou pela primeira vez, com a participação direta da sociedade civil organizada. A assembléia Geral da ONU, em 13 de dezembro

de 2006, adota os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo logo após assinada pelo Brasil, junto com seu protocolo facultativo, em 30 de março de 2007. (BRASIL, 2007, p. 10).

Em setembro de 2007, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, enviou a Convenção da ONU ao Poder Legislativo, sugerindo que na ratificação fosse usado o parágrafo terceiro do artigo quinto da Constituição. Assim assumiu o compromisso de adotar os princípios e obrigações gerais da Convenção e acatar o direito de os cidadãos brasileiros apela-rem para o Comitê da Convenção, se o país permitir a violação de seus direitos. (MAIOR, 2010)

O artigo primeiro da referida Convenção define a Pessoa com deficiência como sendo aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Neste sentido, será oportuno uma análise mesmo que superficial sobre Políticas Públicas efetuadas no mundo e, sobretudo no Brasil, no que diz respeito a pessoa com deficiência, buscado assim identificar se a implementação destas políticas apontam para um futuro onde todos serão tratados com dignidade e justiça e terão como exercer o direito de ser iguais na diferença.

Segundo preconiza Prieto (2002) a luta para que as pessoas com deficiência pudessem contar com as mesmas oportunidades educacionais do restante da população, encontra-se entre outras referências, na Declaração dos Direitos do Homem, de 1948, no artigo (XXVI), reza que todo homem tem direito à instrução. Sendo ratificado com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas com deficiências (1975), também, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989) e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A Constituição Federal de 1988 destina alguns artigos para as pessoas com deficiência, entre eles o artigo 208 inciso III, estabelece direto ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Tem este dispositivo por fim ofertar oportunidades iguais de educação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Cabe ressaltar a realização de vários movimentos nacionais e internacionais, na luta para que as pessoas com deficiência pudessem ter oportunidades educacionais ofertadas ao conjunto da população. Entre eles, destaca-se a Conferencia Mundial de Educação Especial, realizada na cidade de Salamanca, em junho de 1994 na Espanha contou com participação de 88 países e 25 organizações internacionais.

Também se faz oportuno lembra a Lei de Diretrizes e Bases, que preconiza a Educação Especial, como uma modalidade de ensino, embora muitas vezes não atendidas no que se reporta aos alunos com deficiências. Pois percebemos que muitas crianças com necessidades educativas especiais encontram-se fora da escola, mesmo que leis e diretrizes voltadas para regulamentação sejam editadas até mesmo a Constituição Federal.

Para Sassaki (2006), a inclusão é apresentada, portanto, como momento contemporâneo da educação Especial, mas, para muitos, as práticas de exclusão, segregação e integração ainda continuam existindo em várias partes do mundo, só que de maneira bastante sutil.

Torna-se claro que será necessário ter compreensão da dimensão proposta a respeito de como cada sociedade percebe suas relações sociais, que diz respeito a estes indivíduos que devem ser respeitados nas suas diferenças, e que os seus direitos há tanto tempo almejados sejam compreendidos, e que estes direitos sejam pólo condutor que promovam a aprendizagem e atendam as necessidades dos que sofrem com a Necessidade Educacional.

Para Santiago (2004), a inclusão vem seguindo, portanto, um novo modelo. Enquanto na integração tem-se um modelo médico de explicação da deficiência e todas as ações educacionais voltadas para os indivíduos que segue essa orientação, na inclusão o modelo é explicativo e social. Segundo o modelo social da deficiência, o foco não é a pessoa, mas a sociedade.

Parece-nos assertivo o pensamento de Marcial (2001), que a inclusão escolar, propalada pela Declaração de Salamanca, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, pois para este estudioso o processo de exclusão é anterior ao período da escolarização, iniciando-se, portanto, no momento em que aparece algum tipo de deficiência física ou mental, adquirida ou hereditária, em algum membro da família. Podendo ser identificado em todas as constituições familiares desde as tradicionalmente estruturadas, e em todas as classes sociais, mais com agravante para as menos favorecidas socialmente.

Outro aspecto importante a ser estudado são as terminologias adotadas para identificar o aluno da educação especial ao longo da história. O texto constitucional refere-se aos portadores de deficiência, já na LDB/1996, a denominação adotada é educando portador de necessidades especiais. Na Política Nacional de Educação Especial (1994), estabelece que são alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), superdotação ou altas habilidades ou condutas típicas devido a quadros sindrômicos, neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada. Já a Declaração de Salamanca (1994) diz que esses alunos apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de “condições individuais, econômicas ou socioculturais”.

3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA PENSAR A INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Pode-se dizer que a Psicopedagogia, que tem sua atuação em todos os momentos da vida do ser humano, tomando enfoques diferentes desde os seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos, como também, na intervenção terapêutica, através de uso metodológico de tratamento, diagnóstico das dificuldades da aprendizagem, se habilita como elemento importante e imprescindível para a integração da pessoa com deficiência, servindo, sobretudo, como instrumento que, se bem utilizado, poderá minorar a força exercida pela exclusão social emanada da própria sociedade.

Cabe ao psicopedagogo, através do diagnóstico, trabalhar o processo de aprendizagem, sendo através da identificação das causas dos problemas de aprendizagem ou de atividades preventivas das suas dificuldades.

Portanto, papel social e científico de grande importância visto que essas intervenções efetivamente desenvolvidas poderão trazer resultados que nos conduzam a minimizar quadros de exclusão social de pessoas estereotipadas de forma injusta como indivíduos não pertencentes aos direitos e garantias emanados nos ordenamentos sociais que incluem a todos possuírem direitos.

Entretanto, ao analisar o complexo processo que envolve a aprendizagem, observamos que a atuação do psicopedagogo é primordial, mas será de bom alvitre lembrar que essa intervenção requer aprofundamento de estudos, onde várias informações e aspectos, análise crítica, são condições indispensáveis para que o profissional possa desenvolver suas atividades.

O Psicopedagogo possui um campo vasto para atuação preventiva na seara escolar, partindo da premissa da observação sistemática e análises de aspectos informativos dos

mais variados, entre estes, entender sobre as dimensões das relações entre os partícipes do convívio escolar.

Desta feita, caberá ao Psicopedagogo, ter em mente que o aprendiz terá desenvolvimento emocional, desenvolvimento cognitivo, e conseqüentemente desenvolvimento social, se a aprendizagem ocorrer de forma harmônica e equilibrada nas diversas esferas da vida deste indivíduo.

Assim sendo, a observação se traduz em instrumento primordial de atuação do Psicopedagogo, seja na escola ou na clínica, esse tipo de procedimento é considerado um recurso indispensável para um bom desempenho profissional.

Contudo, sempre será oportuno lembrar que caberá a cada sociedade encontrar um significado e percepção das suas relações sociais no que se refere aos indivíduos que a compõe, respeitando as suas diferenças, os seus direitos e os seus desejos, as suas necessidades que, sobretudo, os conduzam a um processo de aprendizagem que atendam pelo menos minimamente aos seus anseios.

O Brasil tem sido considerado um país cujas políticas públicas referentes às pessoas portadoras de deficiência despontam como referência na América Latina. Entretanto, ainda há muito que se fazer para atender a população de pessoas com deficiência, pois é notória a baixa qualificação escolar desse segmento da população que, por razões culturais e históricas, mantém-se à margem das políticas públicas emancipatórias e inerentes à cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho não tem pretensão de obra acabada, pois na condição de futuro especialista em Psicopedagogia, pensamos, que a educação, e a legislação, mesmo quando cumpridas, não resolvem os problemas que uma pessoa com deficiência enfrenta em seu dia a dia, ou seja, no seu cotidiano.

Busca-se, portanto, através desta discussão favorecer a diminuição da maior dificuldade com relação às pessoas com deficiência, que costuma ser o isolamento advindo do preconceito que na maioria das vezes é reflexo da falta de informação, de educação e de conhecimento com maior profundidade sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Brasileira**, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: MTE, 2007.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Universalizar o acesso à educação de qualidade e o atendimento à saúde física e mental**. Brasil, 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/publi>.

CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 1997.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**. Paz e Terra, São Paulo: 1999.

MAIOR, Izabel de Loureiro. **Pessoas com deficiência e direitos constitucionais**. Revista Jurídica Consulex. n. 326. p. 36 a 46. 15 de agosto de 2010.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: Marina Silveira Palhares e Simone Marins. (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar – Editora Universidade Federal de São Carlos, 2002, v., p. 45-59.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Reflexões sobre a Prática Pedagógica na perspectiva da Inclusão**. Revista Construir Notícias, nº 16, ano 03, Recife, maio/junho, 2004.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão – construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 2006.

CAPÍTULO 4

A psicopedagogia enquanto área do saber no Brasil e a atuação do sujeito-psicopedagogo

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Márcia Paiva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Pretendemos nesse ensaio teórico analisar as mudanças de concepções dos pensadores da Psicopedagogia, enquanto área de estudo, que busca trabalhar os processos de aprendizagem e a não aprendizagem nos contextos educacionais e familiares. Historicamente se observou a evolução das concepções acerca dessa área e dos seus profissionais, e é isso que trataremos nas linhas que se seguem. Por se tratar de uma área ainda em construção, não pretendemos aqui esgotar as discussões, ao contrário, trata-se de uma pequena introdução sem grandes pretensões, mas com o propósito de esclarecer a evolução do pensamento psicopedagógico.

1 O PERCURSO HISTÓRICO DA ÁREA

A partir da aclamação da Psicopedagogia enquanto área corresponsável pela prevenção dos problemas de aprendizagem surgidos, tanto nas escolas como no contexto familiar, foram esculpidas as mais variadas publicações acerca do *modus operandi* da mediação entre psicopedagogos e seus possíveis espaços de atuação. Nesse sentido, as pós-

graduações no Brasil que possibilitavam (e possibilitam) a titulação de psicopedagogo voltaram-se, não apenas para as *anormalidades*¹ do alunos mas, principalmente, as anomalias educativas produzidas e reproduzidas pelo corpo escolar, familiar e societal.

Embora as pós-graduações existam em nosso país e, diga-se de passagem, sejam fundamentais para o enriquecimento teórico-metodológico do campo em questão, são levantadas nesse breve ensaio questões acerca da Psicopedagogia, sob a égide da “formação por ela mesma”. Isso significa dizer que: não se discutem, aqui, o pensamento psicopedagógico sob a égide de uma pré-formação (seja em psicologia, pedagogia, entre outras áreas afins), mas sim, a partir de diálogos construídos e desconstruídos nas aulas de graduação em Psicopedagogia – vividas por mim no contexto do bacharelado em Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Em busca de uma fundamentação teórica própria, embora se utilize de áreas correlatas para se construir e debater as maneiras e os modos dessa busca, a psicopedagogia modela-se e remodela-se a cada roda de diálogo, na troca de experiências e na comparação e testagem da teoria e da prática. Uma vez tocado nesse assunto, discute-se no presente texto como foi o percurso dessa linha teórica no Brasil. Ressalta-se que as assertivas colocadas dizem respeito às percepções do autor, podendo não coadunar às já postas por outros teóricos do campo psicopedagógico.

2 A PSICOPEDAGÓGICA NO BRASIL: A ATUAÇÃO CLÍNICA E A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL

A psicopedagogia é uma área de conhecimento multidisciplinar, da educação e da saúde, que tem como objeto de

1 Fazendo referência ao termo utilizado por Scoz (2008).

estudo o ser humano em processo de aprendizagem (BOSSA, 2007). Tal ciência surgiu na França no século XVIII, através de cuidadores responsáveis por crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Na contemporaneidade, tal área é subdividida em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. (BOSSA, 2007; FAGALI e VALE, 2009; MOURA, 2010).

O histórico dessa linha de estudos no Brasil data de meados do sec. XX, quando um escritor e psicopedagogo argentino chamado Jorge Visca começou a propagar no sul do país as ideias psicopedagógicas – com uma perspectiva eminentemente clínica para a solução dos problemas de aprendizagem². Nessa época, imperava no imaginário social a ideia de “problemas de aprendizagem ligados diretamente a fatores orgânicos” (SCOZ, 2008). O que foi propício para o fortalecimento de práticas de caráter interventivo, em detrimento das caracterizadas pela prevenção. Sobre esta matéria, Fagali e Vale (2009) nos afirma que,

[...] a psicopedagogia surgiu como uma necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem (p. 9, grifo nosso).

A explanação das tendências de patologização e psicologização dos problemas de aprendizagem foi contemplada por Fini (1996) e Scoz (2008), quando indicaram em suas pesquisas que era frequente a atribuição da culpa, pelo fato de o aluno não aprender, a aspectos isolados. Ou seja, os alunos seriam portadores de deficiências de natureza biológica,

2 Em todas as vezes que o termo “aprendizagem” aparecer leva-se em consideração que ele é um processo contínuo e gradual. Da mesma forma, que sua característica transformadora do indivíduo (FAGALI; VALE, 2009).

psicológica e cultural. Outrossim, tais docentes não procuravam pesquisar, a fundo, a natureza do problema instaurado nestes aprendentes – aprofundando a assertiva colocada acima.

Partindo dessa lógica, e sob forte influência da Psiquiatria e da Psicologia (SCOZ, 2008), a Psicopedagogia Clínica nasceu com o objetivo de sanar os problemas de aprendizagem do sujeito através de intervenções individuais. Ou seja, quando a dificuldade fosse descoberta no sujeito – uma vez que o mesmo, segundo esse princípio, já havia nascido com ela –, ele passaria a ser atendido em uma clínica psicopedagógica para que deixasse de ter problemas no seu ato de aprender, ou, minorasse as dificuldades para com a aprendizagem. Isso é confirmado por Scoz (2008) ao falar:

[...] os psicopedagogos prendiam-se a uma concepção organicista e linear, com conotação nitidamente patologizante, que encarava os indivíduos com dificuldades na escola como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas. (p. 23, grifo nosso)

Ainda baseado nessa autora, reflete-se que “durante muitos anos o enfoque orgânico orientou a reflexão dos educadores e terapeutas que lidavam com essa questão [a do distúrbio de aprendizagem]” (p. 19). E, os aprendentes que não conseguiam estar no ritmo de seus pares na aprendizagem – seguindo uma visão piagetiana dos estágios/estádios do desenvolvimento – eram vistos pelos professores como seres impossíveis de se educar, restando a eles o tratamento medicamentoso³ e a vergonha advinda da exposição à qual eram submetidos. Vergonha esta originada da marginalização e do tratamento a base de psicoterápicos, muitas vezes desnecessário, que a eles eram medicados.

3 Para aprofundamento, sugere-se a leitura de Scoz (2008).

Contudo, depois da introdução de novas perspectivas teóricas de construção e entendimento do currículo educativo⁴ e da atuação profissional dos docentes, a prática do psicopedagogo lançou mão de uma nova concepção. Agora, os problemas de aprendizagem dos sujeitos passaram a ser compreendidos não única e exclusivamente a partir da visão dos fatores neuronais, mas também dos fatores despedagógicos⁵ e sociais do contexto escolar e comunitário do aprendente. Assim, o profissional em psicopedagogia passou a ver o aluno, não como um ser “doente” – biologicamente falando –, mas sim como um ser que poderia estar necessitando de atendimento devido ao fato de ser vítima de uma despedagogia do seu professor.

É bom destacarmos que essa nova visão não excluiu a possibilidade de os problemas terem égide biológico, pois é cientificamente comprovada a existência de distúrbios específicos de aprendizagem⁶, assim como síndromes que implicam de maneira direta no desenvolvimento da cognição do indivíduo. Entretanto, o contexto brasileiro favoreceu a emergência da perspectiva psicopedagógica preventiva, devido aos baixos índices de escolaridade até então existentes – tratam-se dos primeiros anos do século XXI. Nesse tempo, constatou-se que as problemáticas enfrentadas pelos escolares não eram, na maioria dos casos, de cunho biológico, mas, sobretudo, de fundo social e metodológico – devendo ser prevenidas em sua

4 Aqui, faz-se uma analogia à obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” de Silva (2011). Embora este autor não trate sobre Psicopedagogia neste livro, a partir de uma análise histórica da construção do Currículo Escolar feita por ele é possível transpor as suas ideias para o pensamento em torno da mediação ensino-aprendizagem – base do fazer psicopedagógico.

5 Aqui entende-se o termo “pedagogia” como a arte de educar, e “despedagogia” como a ausência de arte (felicidade, amor, compromisso para com as aprendizagens dos aprendentes) na tentativa do ensino, uma vez que não existe ensino em meio a “despedagogia”.

6 Sobre os Distúrbios de Aprendizagem, vide Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2008).

origem contextual. Com esse despertar, a Psicopedagogia no Brasil lança as bases para o nascimento de outra vertente: o da Psicopedagogia Institucional.

Na prática psicopedagógica institucional, o profissional atua nas instituições – principalmente, na escola – com o objetivo de desenvolver trabalhos de prevenção às problemáticas de aprendizagem. A base desse método de trabalho está no desenvolvimento de recursos que direcionem as instituições para o entendimento dos aprendentes enquanto seres singulares inclusos em um grupo. Desta feita, combatendo os métodos de ensino que não favoreçam o crescimento cognitivo, social, afetivo, interpessoal e autônomo dos aprendentes.

Para Fernández (2001), a concepção de aprendizagem que o psicopedagogo tem o permite e o obriga a estabelecer relações com os aspectos saudáveis mais do que com a enfermidade, pois “ensinar está mais próximo de prevenir do que curar, e prevenir está mais próximo de estender a saúde do que deter ou atacar a enfermidade” (p. 44). Concordando com essa perspectiva, Fagali e Vale (2009) ao tratar especificamente da atuação institucional escolar, nos ensinam:

[...] o processo desenvolvido dentro da instituição escolar possibilita uma leitura mais próxima da realidade escolar da criança [aprendente], identificando melhor os mecanismos presentes no aprender com o outro e desenvolvendo dinâmicas mais próximas da situação de sala de aula (p. 10).

Nesse sentido, a prática desenvolvida nas instituições a partir de uma visão preventiva quebra, de certo modo, o aparato eminentemente medicamentoso dos problemas de aprendizagem. Outorgando ao psicopedagogo a visão sistêmica que leva em consideração as relações estabelecidas pelo sujeito no seio familiar, na escola e na comunidade como interventores diretos para efetivação ou não da aprendizagem (ROTTA;

OHLWEILER; RIESGO, 2006). Outrossim, o atuar institucional também pode ser desenvolvido em Empresas (públicas e privadas), contextos de justiça (como Varas da Infância e da Juventude) e ONGs⁷ – também sob a égide preventiva e sistêmica.

A título de maior aprofundamento, expõe-se que Bossa (2007) coloca em paralelo a essas duas vertentes psicopedagógicas – a clínica e a institucional – a da pesquisa/produção científica. Segundo essa autora, esta última subdivisão é composta pela produção acadêmica sobre a Psicopedagogia, fortalecendo, assim, o conhecimento, a propagação e a solidificação dessa área de estudos no Brasil e no mundo, através de teses, dissertações, monografias e artigos sobre a temática.

2 O PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: DA RELAÇÃO COM O SABER À AUTORIA DE PENSAMENTO

Na tentativa de contribuir para a desmistificação do paradigma formado em torno do que faz um sujeito-psicopedagogo frente às realidades escolares, discorre-se nas linhas posteriores sobre o perfil de um profissional graduado em Psicopedagogia. As vertentes teóricas que serão consideradas fomentam em seu bojo a construção do ideário da aprendizagem humana enquanto ato que necessita de uma condição⁸ básica para existir e se efetivar: a compreensão do aprendente por parte do docente.

7 Percebe-se que nestes espaços o trabalho do psicopedagogo em muito se confunde, ou com o do psicólogo, ou com o do pedagogo. Ou seja, faz-se necessária a realização de estudos, com fins de comprovar se realmente é possível a efetivação de um trabalho psicopedagógico nos mesmos – e não um “psicopedagógico trabalho psicológico” ou um “psicopedagógico trabalho pedagógico”. Por isso, as considerações acerca das “instituições” giram em torno das escolas.

8 Aqui, não é excluída a possibilidade de haverem outras condições consideradas como básicas para a efetivação da construção da aprendizagem. Contudo, neste trabalho elenca-se, dentre as várias outras prerrogativas possíveis, a

Considera-se a “compreensão”, pelo fato de: uma vez entendido pelo professor que seu aluno vive em vários contextos, nos quais ele sofre mutuas influências⁹ – tanto de seus cuidadores quanto de seus pares – ele, enquanto docente, terá sensibilidade suficiente para conseguir viver em seu ofício a pedagogia. Deve-se ter claro que não há prática de ensino sem que haja empatia no momento da transmissão dos conteúdos. Pois, sem aquela, será mais fácil viver-se uma verdadeira “enganação pedagógica” na qual teremos, de uma lado, um docente fingindo que ensina e, do outro, um aluno fingindo que tenta aprender.

Cabe frisar que não se acusa o professor como único culpado pela promoção de um ensino não eficaz, pois há outros fatores preponderantes (FREIRE, 2013; PORTO, 2007; SANTOS, 2012). Entretanto, esse estudo procura colocar em evidência o papel deste sujeito, pois o considera mediador¹⁰ daquilo que é transmitido na escola, desde o que está em evidência até o currículo oculto¹¹ que perpassa os ambientes da mesma.

Frente a esses casos, os de atuação no centro de ensino formal, o psicopedagogo deve ter em mente a realidade de que não é apenas um profissional que lida com a aprendizagem humana, pois também é um burilador das “relações com o saber” que o sujeito estabelece em seu processo de autoria de pensamento. A esse respeito, Charlot (2000), ao tratar sobre o que faz um pesquisador que estuda as relações com o saber, nos diz que:

“compreensão”. Para conhecer outras possíveis condições recomendo a leitura de Freire (2013) e de Santos (2012).

9 Sobre as influências sofridas, Colomer, Masot e Navarro (2008) nos ensinam: “[...] a interação estabelecida pelos alunos nos diferentes contextos (sala de aula, família, meio social mais amplo) determina tanto suas competências e habilidades quanto a definição do auxílio [que] necessita (p. 15)”

10 Em uma linguagem construtivista.

11 Para maior conhecimento sobre as nuances da influência do currículo oculto, vide Silva (2011).

[...] estuda as relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, as relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro (p. 79).

Ora, para se entender o porquê do fragmento acima, faz-se necessário compreender o que é a “relação com o saber”. Para essa tarefa, mais uma vez considero os pressupostos teóricos de Charlot (2000) quando nos ensina:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, “um conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (p. 81, grifo do autor)

Destaca-se que: se os professores compreenderem as singularidades dos seus aprendentes, e, desenvolverem maneiras de eles estabelecerem vínculos significativos com este saber, automaticamente tais aprendentes também estarão em processo de autoria de pensamento. Logo, cabe ao profissional da ciência psicopedagógica, principalmente ao inserido nas instituições, auxiliar o professor a encontrar o caminho da significância dos conteúdos na vida escolar dos seus alunos.

Parafrazeando Freire (2013), a maneira como o professor direciona os aprendentes ao conhecimento não deve se dá de maneira imposta, mas, pelo contrário, deve se dá de ma-

neira dialógica e gradual. Este direcionamento seria uma verdadeira construção onde não haveria espaço para “opressores” e “oprimidos” existirem (FREIRE, 2013), uma vez que todos seriam importantes e detentores de conhecimentos significativos. Então, se percebe aqui a seguinte lógica: compreensão leva à dialogicidade que, por sua vez, leva a construção da autoria de pensamento.

Nas palavras de Pacheco (2011) a autoria de pensamento se define como um reconhecimento de si mesmo, pois é uma meta-valorização do sujeito como autor de suas ideias, conteúdos e reflexões. Assim, é construindo essa autoria, por meio da capacidade de escolha e da diferenciação, que o sujeito exerce seu pensamento. Esta capacidade de auto-valorização, geralmente, é desenvolvida ainda na primeira instituição social do indivíduo (a família). Entretanto, nem sempre a família auxilia no processo de desenvolvimento desta capacidade. Segundo Porto (2007), existem dois grandes grupos de famílias no tocante à autoria de pensamento: “as facilitadoras de auto-ria de pensamento” e as “propulsoras de problemas de aprendizagem”.

Esta autora elenca como características do primeiro grupo: o ato de perguntar, como algo possível e favorecido; e, a aceitação de ideias, pois nesta configuração de família há diálogos constantes entre a mãe, o pai e os filhos. Já em se tratando do perfil familiar do segundo grupo, ainda de acordo com Porto (2007), temos a seguinte característica: dificuldade para ouvir e aceitar as boas ideias e os bons pensamentos do aprendente, por não o considerarem como ativo nas relações sociais, tendo-o como apático às vivências do lar e, muitas vezes, às ocorridas em sua própria vida escolar.

Dando ênfase às relações familiares e aos seus impactos na construção da aprendizagem, Pólit (2004) também defende a ideia de que estes contextos são básicos para o entendimento das problemáticas dos aprendentes. Ao definir “a modalidade

de aprendizagem” – maneira como a família permite a aquisição do conhecimento por parte dos seus membros, assim como a forma de aproximação desta família ao saber – esta autora disserta com maestria um estudo realizado por ela que levou em consideração a Teoria Sistêmica de Minuchin¹².

Outro fator que também pode impedir a “autoria de pensamento” é o atual contexto educacional brasileiro, o que nos faz ampliar a compreensão sobre a aplicação da ciência psicopedagógica na instituição escolar. Segundo Porto (2007), na contemporaneidade a maioria das escolas não permite ao aprendente que ele se veja como protagonista ou participante da produção de seus conhecimentos, levando-o a não se tornar crítico das relações sociais¹³ – concordando com o exposto acima, no tocante às famílias não favorecedoras da autoria de pensamento.

Então, percebe-se que, se o aprendente é advindo de um contexto familiar desfavorecedor, e encontra-se em uma realidade escolar não-dialógica, opressora e incompreensível, ele não terá relações sadias com o saber, levando-o a não efetivar a sua autoria de pensamento. Logo, emerge para o sujeito-psicopedagogo institucional a necessidade de compreender esses novos (ou emergentes) temas concernentes à educação básica brasileira – desmistificando, assim, os paradigmas atuais de sua atuação institucional.

12 Também sobre esse aspectos, vide Colomer, Masot e Navarro (2008).

13 Na análise aqui desenvolvida é considerado que o *modus operandi* que o aprendente reproduz tem forte influência do Sistema Neoliberal de Mercado, pois acredita-se que o mesmo o ensina a ser um sujeito voltado única e exclusivamente para o acúmulo do capital (AZEVEDO, 2004), em detrimento de reflexivo acerca da sua realidade – embora que um fator não necessariamente exclua o outro, pois é possível ser capitalista e ser crítico ao mesmo tempo.

3 A ATUAÇÃO INTERVENTIVA DO PSICOPEDAGOGO ENGAJADO NA LUTA CONTRA A “PSEUDO-TROCA DE CONHECIMENTO”

Os sujeitos-psicopedagogos, diante de situações como as apresentadas no tópico acima, devem atuar de maneira a potencializar a boa-convivência entre os integrantes da instituição. Nesse sentido, a intervenção feita por ele deve ser uma construção baseada na dialética e no contato profícuo, a fim de favorecer o bem-estar da instituição. As perspectivas em torno dessa relação fundamentam-se no afeto, no cientificismo acadêmico, no carinho e, principalmente, na vontade de ver a efetivação do ato de aprender.

A intervenção também funciona como uma ponte, pela qual o aprendente é direcionado a chegar a um destino. Destino este que, em muitos casos, foi ‘esquecido’ por ele devido as suas limitações escolares – dificuldades de aprendizagem e/ou distúrbios¹⁴. Para a construção desse elo e para o atravessar significativo pelo mesmo, faz-se necessário lançar mão do trabalho a partir das potencialidades, em detrimento do trabalho a partir das dificuldades.

No bojo dessa discussão é válido ressaltar que: um espaço psicopedagógico colorido; com uma almofada em que se possa sentar; um chão onde é permitido ‘descansar dos desencontros com o aprender’; e, um psicopedagogo apto a ouvir e a se colocar no lugar do outro é basilar para o fluir da intervenção. Tais condições não se limitam a prática clínica – historicamente baseada no atendimento individual – pois pode ser direcionada para o atendimento psicopedagógico institucional. Ressalta-se que o atendimento em salas com esse formato já tem sido vivido em escolas de Educação Infantil.

14 Sobre a diferenciação entre os termos “distúrbio” e “problema”, vide Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2008).

Com base nisso, as expectativas que se criam sobre a atuação de profissionais desta área, dentro do campo da educação – principalmente básica –, são positivas. Tal positividade é fundamentada na necessidade que o contexto educacional brasileiro apresenta, principalmente no que tange aos usos despedagógicos dos professores e dos atores da comunidade escolar como um todo. Ou seja, o uso daquilo que denomino de pseudo-troca de conhecimento por parte dos docentes.

A pseudo-troca de conhecimento é definida como o ato dos docentes não levarem em consideração as individualidades dos aprendentes, em meio a sua prática pedagógica. Ao acontecer isso, são geradas duas características da mesma: os alunos não efetivam a sua aprendizagem, o que não favorecerá a sua autoria de pensamento; e, é revelado que os professores não efetivam a “pedagogia”, transformando a sua tentativa de ensino em “despedagogia”.

Contudo, vale ser ressaltado que, se de um lado a educação vê o psicopedagogo com “bons olhos” – como pode ser comprovado na maior parte das escolas onde se realizam estágios da graduação em Psicopedagogia¹⁵ – ela não dispõe de recursos necessários para a efetivação científica da prática deste profissional.

Os recursos aqui mencionados vão desde materiais para avaliação e intervenção psicopedagógica (como lápis colorido, folhas de papel A4, folhas de papel pautado, jogos de regra, caixa de areia, tinta, cola, isopor) à mobilização para a mudança de paradigmas – paradigmas estes caracterizados pelo pouco entusiasmo, e, pela convicção ferrenha que muitos educadores têm de que, embora o psicopedagogo consiga fazer mudanças locais, nunca conseguirá mudar as bases da educação nacional.

15 Os espaços onde acontecem tais estágios podem ser conferidos no banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB.

Em minha percepção, esta visão sobre a educação está errada. Pois, se cada psicopedagogo realizar seu papel de lutar por recursos, trabalhar efetivamente e auxiliar na (re)significação da vida do aprendente, as mudanças micro se tornarão macro – uma vez que, os grandes faróis são constituídos pela reunião de pequenos feixes de luz. Cabe, agora, ao sujeito-psicopedagogo: ter responsabilidade para com os espaços de atuação onde se aloca; e, principalmente, ter sensibilidade no trato com as histórias de vida dos indivíduos que lidará, uma vez que estas são únicas e constituintes daquilo que os aprendentes são.

Na esteira deste raciocínio, a configuração da atuação psicopedagógica não abrange, apenas, um docente, uma sala de aula, uma escola... mas também, um sujeito perpassado por desaprendizagens, insignificâncias para com o ato educativo e, por vezes, insegurança quando se depara com os desafios propostos pela aprendizagem. Os desafios nada mais são do que obstáculos¹⁶. Barreiras que soerguem em frente do aprendente, criando uma espécie separação entre ele e a significância do aprender – por conta, muitas vezes, das pseudo-trocas de conhecimento.

Falar de significância nos leva a tratar sobre o desejo – não em uma perspectiva freudiana, mas sim em um prazer voltado para a satisfação de se sentir posicionado em meio ao processo educativo – sentindo-se sujeito ativo do mesmo. Ora, para que tal transformação em sujeito ativo ocorra, não podemos considerar o aprendente um “qualquer”, um despolarizado, mas sim um integrante da força vital da aprendizagem. Mas o que é ser “integrante da força vital da aprendizagem”?

É ser um ser que participa; que é ativo; que tem posicionamentos; que se sente importante e parte da relação ensinante-aprendente, pois, caso contrário, nem esta mesmo

16 A aplicação desse termo teve influência da obra de Freire (2013).

ocorre¹⁷. Não acontece porquê é na relação entre quem ensina e quem aprende onde as aprendizagens florescem. Com uma flor que desabrocha, para exalar cheiro, para atrair expectadores e para atrair atenções devido a sua beleza.

Beleza no ato educativo nos evoca o sorriso; que por sua vez nos lembra a felicidade; que por sua vez nos traz à memória uma criança quando produz algo e nos apresenta dizendo, com um sorriso nos lábios: “olha o que eu fiz”. Neste momento tão singular, o indivíduo se sente tão importante que não quer mais saber dos seus lápis ou papéis que deixou sobre a mesa, ou pelo chão, mas quer apenas saber de mostrar para os que estão ao seu redor a produção que realizou. “Tio, olha o que eu fiz”!

O momento de intervenção psicopedagógica se constituiria, portanto, em um espaço perpassado por esperanças. Sim! Esperanças. Esperança para quem chega desapontado, sem vontades de ir ao centro de ensino formal ou, até mesmo, sem desejo de ser aprendiz informalmente. Nada mais para esse sujeito faz sentido, pois o mundo a sua volta é repleto de letras, informações, números, problemas a serem resolvidos. E é por isso mesmo que ele não se sente parte integrante do mesmo, pois não consegue decodificar as letras, contar os números, e desproblematizar os problemas lançados pelas atividades diárias.

Ao não conseguir realizar tarefas como essas, o sujeito passa a apresentar inconstâncias: não responde os exercícios propostos pelo professor; começa a faltar aulas; começa a sentir “dor de barriga” quando está chegando perto da escola; entre outras características taxativas de quem não consegue efetivar sua aprendizagem. O resultado desta não-realização, fruto da pseudo-troca de conhecimento, é uma amorfiosidade para com

17 Este pensamento tem como base os pressupostos teóricos de Silva (2010), quando tratou sobre os “sujeitos cognoscentes”.

a escola¹⁸. Isto fortalece o ideário sobre a responsabilidade que o sujeito-psicopedagogo deve ter para com estes sujeitos.

4 A GUIA PARA NOVAS DISCUSSÕES

Na parte final deste breve ensaio teórico – que não se encerra aqui, pois objetiva funcionar como norteador das reflexões de todos os leitores – procura-se lançar as bases para a efetivação de uma Psicopedagogia consciente do seu campo de atuação e, sobretudo, uma Psicopedagogia engajada à construção de uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

Como pôde ser observado, este capítulo pode vir a causar variados impactos. Quando lido por um docente, poderá ajudá-lo a realizar uma meta-análise sobre a sua prática educativa, com vistas, se necessário, à mudança da mesma. Ao ser lido por um estudante de alguma Licenciatura, poderá causar-lhe um impacto tão grande que será difícil fazê-lo parar de refletir sobre a função social de suas práticas educativas, enquanto futuro docente. E, quando lido por um Psicopedagogo ou estudante de Psicopedagogia, seja da graduação ou da pós-graduação, proporcionar-lhe-á um desejo de buscar incessantemente a melhora de sua relação com as histórias de vida dos aprendentes.

Podemos considerar que por não haverem conclusões para este tema tão significativo e abrangente, ressaltamos que: a compreensão da Psicopedagogia perpassa, em primeiro lugar, o entendimento de quem é o sujeito-psicopedagogo, como também a sua relação com o aprendente. Logo, o desafio que se tece na contemporaneidade diz respeito à construção de uma atuação psicopedagógica significativa que sirva como

18 Embora o aprendente tenha potencialidades cognitivas para realizar determinado feito escolar, ele não consegue galgar êxito – gerando, segundo Porto (2007), preocupações na família propulsora das aprendizagens.

ponte que leve em direção a efetivação da relação sadia com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Bruno Magne (tradutor). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLOMER, Teresa; MASOT, M. Teresa; NAVARRO, Isabel. A avaliação psicopedagógica. In: SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-23.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia institucional aplicada**: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Neusa Kern Hickel; Regina Orgler Sordi (tradutoras). Porto Alegre: Artmed, 2001.

FINI, Lucia Diehl Tolaine. Rendimento Escolar e Psicopedagogia. In: SISTO, Fermino. Fernandes; FINI, Lucia Diehl Tolaine; BRENELLI (Org.). **Fracasso escolar e Intervenção psicopedagógica**. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, v. 1, p. 64-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MOURA, Priscila Jannuzzi Barbosa. **Trilhando Caminhos através do brincar**: uma proposta psicopedagógica da brincadeira na aprendizagem infantil. 2010. 44 f. Monografia (especialista em

Psicopedagogia) – Projeto a vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

PACHECO, Elisa Riffel. **Autoria de pensamento**: refletindo sobre culturas e conhecimentos. São Paulo: ABPp, 2011. Artigos ABPp.

POLITY, Elizabeth. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. In: POLITY, Elizabeth. (org.). **Psicopedagogia**: um enfoque sistêmico. São Paulo: Vetor, 2004, p. 79-138.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK editora, 2007.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da Aprendizagem**: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, T. R. F. S. Contribuições da psicomotricidade e dos estudos sobre linguagem para a prática inclusiva nos contextos de ensino e aprendizagem. In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO, 2012, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2012.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia**: a busca de uma fundamentação teórica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAPÍTULO 5

Os desafios da psicopedagogia clínica e institucional na pós-modernidade

Thereza Sophia Jácome Pires

INTRODUÇÃO

Esse capítulo analisa a Psicopedagogia enquanto área de conhecimento que dá o suporte no atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem, na clínica ou na instituição escolar.

No contexto da escola inclusiva o psicopedagogo é um profissional fundamental para dar o aporte necessário aos professores no atendimento às crianças com déficit intelectual ou outros problemas correlatos.

1 A PSICOPEDAGOGIA COMO ÁREA: CONCEITUAÇÃO E HISTÓRIA

A psicopedagogia constitui um campo do conhecimento que vem se destacando no cenário mundial pela sua preocupação com os problemas de aprendizagem, tendo como objeto de estudo a aprendizagem humana. Seu corpo teórico é composto por áreas do conhecimento como a Fonoaudiologia, a Neurologia, a Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Linguística entre outras (BOSSA, 2007).

Ainda segundo Bossa (2007), a Psicopedagogia nasceu de uma necessidade de contribuir na busca de soluções para a difícil questão do problema de aprendizagem e vem cami-

nhando no sentido de contribuir para a melhor compreensão desse processo. Estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomada em conjunto. E procurando ainda, estudar a contribuição do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade o aspecto cognitivo, afetivo e social que lhe está implícito.

Enquanto campo do conhecimento, a psicopedagogia, busca ainda analisar as atitudes da criança frente à escola e a aprendizagem, identificando os fatores etiológicos, as competências ou as inabilidades que facilitam e ou interferem no processo do aprender. Para isso, se utiliza de uma avaliação psicopedagógica que se propõe fundamentalmente a verificar a compatibilidade entre o nível de desempenho da criança na escola e sua faixa etária e/ou escolaridade, em especial, nas áreas de leitura, escrita, matemática e habilidades correlatas.

O psicopedagogo encontra-se inserido num universo cuja interface entre educação e saúde compõe a magnitude de sua profissão a qual não basta apenas “olhar o outro como partes” e sim enxergá-lo como um todo. Observando desde aspectos intrínsecos relacionados a questões orgânicas, como também entendendo os aspectos afetivos e sociais, os quais fazem parte do processo de ensino aprendizagem do ser humano como um todo.

A psicopedagogia na pós-modernidade vem “montar um quebra cabeça”, no qual poderíamos nomear suas peças como: cognição, memória, atenção, concentração, afetividade, leitura, escrita, raciocínio lógico matemático, coordenação motora fina e ampla, linguagem, metodologia, família, escola; enfim esse “quebra-cabeça” é tão complexo quanto à aprendizagem em si, Sanches (2008).

Portanto é de fundamental importância à formação do psicopedagogo clínico e institucional, enquanto um profissional que atua no entremeio de tantas áreas, observando, avaliando,

investigando e, por fim, tratando patologias as quais necessitam de olhar amplo, devido a sua maior parte interferir não apenas na aprendizagem, mas também na qualidade de vida das pessoas acometidas por elas.

Em se tratando da psicopedagogia institucional, tomamos como foco no presente trabalho a psicopedagogia escolar em que Porto (2011) propõe que como o psicopedagogo se preocupa com os problemas de aprendizagem, este deve ocupar-se inicialmente com o processo de aprendizagem, como se aprende, como essa aprendizagem varia, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

2 A AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

No Brasil, inicialmente, a prática psicopedagógica estava restrita aos consultórios e às clínicas onde se tratava individualmente as crianças com problemas de aprendizagem. Essa prática se faz necessária onde às dificuldades já se instalaram. Após cuidadoso diagnóstico, desenvolvido com instrumentos específicos da Psicopedagogia, fazia-se a intervenção com o objetivo de devolver no sujeito o desejo e a possibilidade de aprender.

A avaliação psicopedagógica, pode oferecer dados para uma observação mais abrangente junto ao aluno, tendo como fundamento fatores afetivos, cognitivos, sociais, familiares e escolares que poderiam estar interferindo em seus processos de aprendizagem.

Para isso é de fundamental importância primeiramente que o profissional que se propõem a inserir-se em uma instituição escolar, busque conhecer e compreender a instituição a qual atuará, para poder elaborar projetos referentes à sua área de atuação. Na escola, o psicopedagogo atuará em parceria

com vários outros profissionais: professores, psicólogos, coordenadores, fonoaudiólogos, enfim com toda equipe técnico-pedagógica.

A parceria com esses profissionais deve resultar num trabalho voltado para instituição enquanto um todo, ou seja, todas as relações que se processam dentro da escola (políticas educacionais), que interferem no processo de aprendizagem individual e coletivo.

Pensando assim, é necessário mapear a real necessidade de seu trabalho, para só assim poder realizá-lo de acordo não com nosso entendimento do papel do psicopedagogo institucional e sim de acordo com as possibilidades de atuação neste ambiente de trabalho, o qual é multidisciplinar tanto pelos profissionais inseridos em todo o processo acadêmico, mas também por alunos os quais também tem suas próprias individualidades. Segundo Scoz, 2006, p. 8, “A psicopedagogia deve ser direcionada não só para os descompassos da aprendizagem, mas também para uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas”.

Ao mapearmos as necessidades da escola, teremos a oportunidade de contribuir com projetos, que deverão ser elaborados de acordo com o ciclo em que o profissional atua, exemplo: educação infantil, fundamental I e II ou ensino médio. E só após o mapeamento, é que teremos condições de delinear se nossa intervenção será de caráter preventivo ou de reabilitação. A reabilitação a qual me refiro não é a de caráter clínico e sim, a institucional, através de projetos e orientações aos profissionais envolvidos no ambiente escolar, incluindo a família do aluno.

Os projetos podem ser elaborados em parceria com a coordenação pedagógica, com os setores de psicologia e fonoaudiologia e devem ser apresentados aos professores, os quais tem uma contribuição extremamente importante, visto que são estes os profissionais que estão diariamente

acompanhando o aluno em sala de aula. Esses projetos devem contemplar não apenas aspectos relacionados à avaliação diagnóstica, mas, sobretudo, as intervenções psicopedagógicas.

Ao elaborarmos projetos nas instituições escolares, além de termos a oportunidade do mapeamento das necessidades da escola, realizamos também uma parceria que reflete a interdisciplinaridade dos profissionais com o trabalho psicopedagógico, pois quando tratamos de aprendizagem, precisamos trabalhar com a interdisciplinaridade e não apenas com a multidisciplinaridade.

Pois uma equipe multidisciplinar é aquela onde temos vários profissionais inseridos num processo, enquanto que a equipe interdisciplinar, não apenas estar envolvida como faz parte deste processo psicopedagógico.

Nos projetos podemos assim, além dos objetivos propostos para serem alcançados, podemos traçar metas, delimitar instrumentos para nossas avaliações e com isso organizar de uma forma mais didática o processo avaliativo do aluno, como também buscaremos atingir um cronograma elaborado não em termos cronológicos e sim de acordo com nossa proposta de trabalho.

É de suma importância deixar claro que os projetos de intervenção dependerão das demandas sinalizadas, não só pelas crianças, mas também pelo corpo docente, equipe técnica, funcionários da instituição e família, pois o psicopedagogo na escola deverá realizar um trabalho que perpassa por todos os âmbitos, que de uma forma direta ou indireta contribuam positiva ou negativamente para o processo de aprendizagem.

Como sugestão de projetos a serem desenvolvidos pelo psicopedagogo institucional, temos como exemplo, projetos relacionados a:

- Projeto de leitura com os alunos
- Projeto de escrita através de gêneros discursivos

- Oficinas de matemática com os alunos
- Parceria na formação dos professores junto à coordenação
- Projeto Sala de Apoio pedagógico
- Projetos que envolvam a família
- Oficinas com os alunos
- Adaptações Curriculares

O exercício da Psicopedagogia não é para quem quer; é, sobretudo, para quem pode. Não basta o domínio teórico, já que o seu exercício é metateórico e supõe, por parte do profissional, uma percepção refinadamente seletiva e crítica. Mais ainda, a capacidade de juntar e processar saberes, na medida de cada caso, para dar conta de cada um. A isto a que se somar a saúde emocional do psicopedagogo, sua capacidade de transitar entre as complexas relações familiares, muitas vezes em famílias em processo de reorganização e identificar as possíveis saídas (WEISS, 2008).

A afirmação da autora referida acima nos faz refletir sobre “o exercício da atuação psicopedagógica, na qual a realização de projetos contemplam essa “junção de saberes”, onde na escola envolve o coletivo, porém dando conta da necessidade de alguns. Não excluindo ainda as relações familiares, as quais também compreendem o processo de aprendizagem do aluno.

Diante do exposto, fica claro que atuação psicopedagógica institucional, requer um olhar diferenciado do psicopedagogo, voltada não apenas ao aluno e sim a toda uma equipe, possibilitando o respeito às necessidades e aos ritmos de todos os quais fazem parte desse processo.

Silva (2005, p. 38) refere “não acreditar em fórmulas mágicas, em metodologias universais ou em avanços tecnológicos que funcionam como *milagres* para a questão

educacional. Por outro lado acredita nas **relações humanas** que acontecem dentro dos muros escolares”.

Partindo desse pressuposto, não podemos deixar de enfatizar a contribuição da psicopedagogia institucional, no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

A ação educacional inclusiva visa à transformação de uma sociedade mais justa, valorizando a integração, indistintamente, de todos os cidadãos, e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida. Ela envolve um processo com inúmeros impasses e resistências, relacionados a uma prática educacional historicamente segregacionista, geradora de exclusão, que, ao invés de buscar melhorias sociais insistia na discriminação e na exclusão de indivíduos com necessidades especiais (GOMES, 2005).

Ainda segundo Gomes (2005), a inclusão escolar do aluno com necessidades especiais causa mudança na perspectiva educacional, exige novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem à luz de concepções e práticas mais evoluídas, partindo do princípio fundamental do respeito a toda e qualquer diferença ou característica, com a inclusão em arranjos educacionais regulares, para que todos os alunos possam aprender juntos independentemente das limitações ou dificuldades que apresentem. Diante disto, fica clara a importância do psicopedagogo, enquanto agente participante do processo de adaptação curricular destes alunos.

A adaptação curricular é vista nesse sentido, como uma proposta de trabalho baseada nas necessidades específicas de cada aluno, visando assim ser um instrumento de trabalho o qual gera oportunidades de atender as diferenças encontradas não apenas na sala de aula, mas atendendo também as diversas formas de aprendizagem respeitando o tempo de cada um. Portanto essa proposta de trabalho não é uma necessidade apenas das crianças ditas com dificuldades ou transtornos

de aprendizagem, mas enquanto instituição inclusiva deve se ter o cuidado de perceber que cada indivíduo apresenta um estilo próprio de aprender, que é resultado de habilidades que lhe são ditadas pela condição biológica, e que depois são desenvolvidas ou dificultadas pela caminhada de aprendizagem como também pelo modo particular de pensar, desse modo as aulas, atividades dentre outros aspectos escolares, devem atender as especificidades e conseqüentemente, promover a aprendizagem de todos.

Para isso, o psicopedagogo necessita realizar uma avaliação do nível cognitivo do aluno para nortear as possibilidades de trabalho, elaborar atividades a partir dessa avaliação e junto com o professor acompanhar o desenvolvimento destas com o aluno. É importante que esse acompanhamento seja sistemático, visto que as atividades mesmo sendo elaboradas de acordo com a necessidade específica do aluno, muitas vezes precisam ser reelaboradas ou até mesmo substituídas por outras.

Aliada a psicopedagogia institucional, temos a psicopedagogia clínica, a qual trabalha com as patologias referentes às dificuldades encontradas no processo da aprendizagem.

A clínica psicopedagógica utiliza-se de vários instrumentos avaliativos, porém o principal deles com certeza “é o olhar clínico” do profissional, o qual através deste unirá as peças do “quebra cabeça” e com isto organizará sua intervenção psicopedagógica.

Essa intervenção baseia-se antes de tudo, no planejamento das técnicas que serão utilizadas não apenas na avaliação em si, como também nos procedimentos utilizados nas sessões terapêuticas com os pacientes.

A família deve ser inserida nesse processo, assim como a escola, para juntos ao psicopedagogo clínico, traçarem o plano de ação para este trabalho que extrapola a clínica psicopedagógica, devido à aprendizagem ser um processo contínuo.

Todo diagnóstico psicopedagógico é em si uma investigação, porém temos que ter cuidado para não estigmatizarmos o paciente. Vale salientar que é fundamental as informações colhidas com a família com a escola e com os demais profissionais que também acompanhem o paciente, porém o psicopedagogo clínico precisa ter em sua “escuta” a maturidade de entender a fala de cada sujeito que faz parte da vida do paciente o qual ele acompanha naquele momento.

Observamos que cada vez mais os pais encontram-se fora do processo de aprendizagem de seus filhos, devido às cobranças da vida pós-moderna, muitos delegam a vida acadêmica das crianças a terceiros e ainda há os que permitem que a própria criança realize suas atividades sozinhas, sem o menor acompanhamento.

Na maior parte dos casos, isso tem como reflexo, problemas de aprendizagem que acarretam não apenas um baixo rendimento, mas também problemas emocionais que acometem todo processo de aprendizagem do aluno. O psicopedagogo tem que estar ciente de todas essas questões, para não realizar julgamentos a respeito da integridade cognitiva da criança.

Mas uma vez é salutar ressaltar o planejamento necessário para a atuação psicopedagógica, seja ela clínica ou institucional. Planejar as terapias psicopedagógicas, abrange não apenas verificar o nível cognitivo da criança ou sua hipótese diagnóstica, mas, sobretudo planejar as atividades propostas com objetivos específicos a serem alcançados durante as sessões clínicas.

Adotando uma abordagem sociointeracionista, ratifico a importância de o psicopedagogo clínico escolher uma abordagem psicopedagógica para nortear seu trabalho, guiar seus caminhos e traçar o perfil de seus atendimentos. Infelizmente ainda existem muitos profissionais que atuam de forma aleatória, utilizando testes e materiais lúdicos sem o

menor comprometimento de como realmente dar sentido a esses instrumentos interventivos.

A ludicidade da terapia psicopedagógica, representa a união da teoria, do olhar diagnóstico, da intervenção focada nas dificuldades apresentadas pelo paciente e o compromisso do terapeuta em que através do “brincar”, podemos não apenas tratar patologias e sim devolver a autoestima perdida por tantas crianças, as quais a incompreensão da escola e da família, muitas vezes gera dificuldades que comprometem não só o processo de ensino aprendizagem, mas a vida de toda uma família que se sente fracassada perante a vida escolar de seu filho.

CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto concluímos que a atuação do psicopedagogo tanto clínico quanto institucional, estabelece um elo entre a saúde e a educação, visto que a psicopedagogia necessita de conhecimentos de varias áreas, devido a seu objeto de estudo ser a aprendizagem humana.

O psicopedagogo deve sempre buscar “um olhar amplo” a respeito do processo avaliativo e interventivo, seja este na escola ou na clínica psicopedagógica. Diante da disponibilidade de um olhar atento e afetivo, espera-se que o encontro que deve ser estabelecido com o aluno ocorra de forma assertiva onde o psicopedagogo consiga internalizar a realidade observada, para poder refletir sobre a mesma e conseguir interpretá-la no intuito de promover a aprendizagem/crescimento despertando o aluno para o saber instigando-o a abrir os olhos também. Buscando compreender não apenas o processo de aprendizagem, mas o ser humano como um todo, fazendo uso de conhecimentos teóricos, mas também de uma atuação onde o respeito ao próximo e as suas dificuldades, é com certeza nosso maior instrumento de trabalho.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

GOMES, C. Necessidades educacionais especiais: concordância de professores quanto à inclusão escolar. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 14, n. 79, p. 23-31, 2005.

SÁNCHEZ, Manuel; Bonals Joan. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artimed, 2008.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar** – O problema Escolar e de Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulalia e cols. **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPÍTULO 6

A educação infantil inclusiva: da formação dos educadores a oportunidade de intervenção precoce da criança com deficiência

Liana da Costa Paiva

Márcia Paiva de Oliveira

Rivanberg Virgulino de Souza

Guilherme Paiva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Neste capítulo trataremos da inclusão escolar da criança com deficiência, já na Educação Infantil. Esse é um nível de ensino fundamental para as crianças, por promover o desenvolvimento de habilidades básicas para a aprendizagem no Ensino Fundamental.

A Educação infantil inclusiva é duplamente uma conquista para aqueles que conseguem vagas para seus filhos, especialmente se forem deficientes de qualquer natureza. O direito à educação infantil como política educacional é algo recente no Brasil, remonta às discussões e à aprovação de leis, tais como: a Constituição Federal em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394/96.

A nova configuração do atendimento à infância brasileira, de zero a cinco anos de idade, compõe, em conjunto com outras políticas sociais, avanços significativos no comprometimento do poder público na efetivação do direito à educação para

a infância brasileira. A instituição do direito à Educação Infantil como política pública educacional, vem demandando a realização de estudos na perspectiva da compreensão da problemática da infância no decorrer da nossa história e na sociedade atual. Isso contribui para identificar avanços e desafios no sentido de trilhar caminhos para efetivar a garantia desse direito, com qualidade, através de políticas de formação de educadores, de estudos científicos e da prática pedagógica qualificada socialmente.

1 TRILHANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Trilhar o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, e ressaltar a produção do conhecimento nessa área e seu processo de consolidação como campo do conhecimento específico, nos leva a refletir sobre as contribuições e os desafios que este campo do saber representa para educadores e pesquisadores da área.

Na década de 1940, as teorias psicanalíticas do desenvolvimento da criança, trazidas ao país após a Segunda Guerra Mundial, são consideradas as principais referências no olhar e na prática da Educação Infantil no Brasil. Com esse pensamento teórico, buscava-se compreender as necessidades afetivas da criança, a partir de estudos temáticos: ansiedade, agressividade, introspecção, etc. (SILVA; PINHEIRO, 2002).

Ja década de 1950 foram retomados os estudos fundamentados em Montessori, Decroly, Pestalozzi e Froebel, aproximando o campo educacional com o campo das ciências humanas. Nesse período, houve uma forte influência das teorias importadas no processo de produção do conhecimento científico na área da Educação Infantil no Brasil. Contudo, isso veio a fortalecer o movimento brasileiro de produção do conhecimento científico, próprio do universo infantil brasileiro,

sem, contudo, excluir o diálogo teórico com a produção em outros países. Ao contrário de ser algo negativo, isso instituiu um caráter próprio da Pedagogia da Infância no Brasil (SILVA; PINHEIRO, 2002).

Nos anos 1960, sofremos forte influência americana na nossa educação, em decorrência do convênio MEC/USAID, esse último um organismo americano, que passou a ditar como deveria ser a educação do país. Esse período é fortemente influenciado pelas chamadas teorias de privação cultural, oriundas das teorias norte-americanas em educação, as quais também direcionam as práticas educativas na Educação Infantil. Essa realidade perdurou por mais de uma década, e só passou a ser criticada somente no final dos anos de 1970 e 1980.

O resurgimento das discussões acerca da Educação Infantil, passam a povoar os diálogos e discussões de pesquisadores e educadores. Estávamos então em plena ditadura militar e todos os descontentamentos se davam de forma muito sutil. Nas universidades a Educação Infantil passa a ser campo de investigação científica, ao final década de 1970. Nesse contexto, as teorias de Maria Montessori, Jean Piaget e Lev S. Vygotsky foram muito investigadas, além de ser as mais utilizadas na prática pelas instituições de Educação Infantil.

Com a abertura democrática na década de 1980, tivemos no Brasil um processo importante de participação social, redemocratização da sociedade brasileira, retomada dos movimentos sociais, sindicatos e associações de classe e populares, fórum de discussões, criação de associações científicas e outros espaços institucionais de debates de estudos científicos. Essa foi uma década muito rica em mudanças para a nossa sociedade, pois passamos a eleger os nossos governantes, promulgamos uma nova constituição (chamada Constituição cidadã) e passamos a gestar a LDBEN no Congresso Nacional, tendo como texto, discussões de educadores organizados em suas entidades de classe e a sociedade civil.

Até os anos de 1990, as práticas e as pesquisas na área da Educação Infantil nos remetiam para um conjunto de problemas, de desafios e de fragilidades, pois as crianças nessa faixa etária eram atendidos no âmbito da filantropia e da assistência social, com ênfase apenas no cuidar, sem a preocupação com o desenvolvimento global desses indivíduos. Isso resultava em ações fragmentadas, sem um atendimento qualificado, no sentido de contemplar as especificidades da infância, sua historicidade, necessidades biológicas, fisiológicas, psicológicas, emocionais, afetivas e sociais. Mas, no campo acadêmico, a década de 90 revela uma importante produção sobre Educação Infantil, já iniciada na década de 1980, nos diversos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

A partir dos anos 90, as práticas e as pesquisas, na área da Educação Infantil, passaram a ser objeto permanente de debate e de implementações como políticas públicas. Para Rocha (1999, p. 6), a consolidação de uma “Pedagogia da Educação Infantil”, cujo objeto de estudo é a “própria relação educativa expressa nas ações pedagógicas”, desencadeia um “intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade e, em decorrência deste, na ciência”.

Nesse sentido, a produção do conhecimento na Educação Infantil, como campo particular específico na área da educação, é fruto do inter-relação de disciplinas de várias ciências, que tem a criança como campo de estudo. Portanto, a produção do conhecimento científico, na Educação Infantil, demanda a necessidade de se articularem diversos campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos que envolvem o desenvolvimento integral das crianças, enquanto seres sociais, sujeitos de direitos, a partir de concepções históricas, sociais, culturais, considerando a infância uma categoria histórica.

Muitas são as pesquisas na área da Educação Infantil que apontam para a necessidade da interdisciplinaridade, a partir do interrelação da pesquisa em educação com outras áreas das ciências humanas e sociais. No dizer de Rocha (1999), dessa forma se deu,

[...] uma acumulação de conhecimentos sobre a Educação Infantil que tem origem em diferentes campos científicos que, além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, ao qual venho denominando Pedagogia Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância. (ROCHA, 1999, p. 187).

Nas últimas décadas, a pesquisa na Educação Infantil vem recebendo outras contribuições de diversos campos da Ciência, a saber: Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Sociologia, Antropologia, Política, História, Serviço Social, Medicina, Direito, Artes, Lógica, Linguística, Economia Política etc. As Ciências Sociais e a Educação, relacionando o social o individual, enfatizando as dimensões cognitivas, culturais, afetivas, subjetivas, nutricionais, sociais, a partir do olhar inter-disciplinar entre diversas áreas do conhecimento.

De acordo com Arce (2004), o primeiro trabalho realizado na área de Educação Infantil, no Brasil, foi o de Sônia Kramer, intitulado “História e Política da Educação Pré-escolar no Brasil” – uma crítica à educação compensatória, na forma de dissertação de Mestrado (1981). No estudo, a autora traça a trajetória da educação de crianças de zero a seis anos de idade, no Brasil, desde a República Velha até os anos 80, a partir da concepção de infância como categoria histórica.

Em 1986, foi apresentada a tese de Doutorado de Tizuko Morchida Kishimoto, sob o título: “A Pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)”. Esses trabalhos foram fundamentais

na incorporação e na luta pela consolidação da instituição do atendimento às crianças de zero a seis anos, no Brasil, articulados ao debate e à aprovação da Constituição de 1988. (ARCE, 2004).

Assim, observamos que, no Brasil, a Educação Infantil é um campo educacional em que os pesquisadores se encontram estruturando uma produção teórico-metodológica nessa área do conhecimento científico.

A criação da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), em 1978, constitui um marco no processo de produção do conhecimento no âmbito da Educação brasileira. Mas, só a partir de 1981, foi instituído o Grupo Temático (GT) sobre Educação Infantil. Nesse sentido, destacamos o papel e a importância do GT Educação de Crianças de zero a seis anos da Anped, no processo de sistematização e constituição de um campo teórico-metodológico na educação infantil do Brasil. Esse GT constitui um dos principais espaços de divulgação e de debate sobre a produção do conhecimento e a prática pedagógica na Educação Infantil brasileira.

2 O DESAFIO DE EDUCAR E INCLUIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, discutiremos sobre a prática pedagógica na educação infantil, a partir da problematização da inclusão como um processo que perpassa todo o trajeto educativo. Nosso objetivo consiste em refletir como o processo educativo inclusivo é benéfico quando iniciado já na Educação Infantil. Esse tema é instigante e nos mobiliza a refletir sobre como vem se dando a prática pedagógica na Educação Infantil.

A luta pelo direito a Educação Infantil ainda continua, apesar da legislação que assegura vagas às crianças, a demanda ainda é muito grande para a oferta de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público. Nesse sentido, é ainda

mais complicado o acesso a Educação Infantil de crianças com alguma deficiência.

Nessa perspectiva, torna-se importante ressaltar que a escola inclusiva, é também um direito de cidadania, e deve ser configurada desde a Educação infantil, uma vez que a intervenção precoce com estimulações cognitivas e globais tende a favorecer o trabalho de desenvolvimento das crianças com deficiência, especialmente a intelectual.

Entretanto, o processo de formação de professores não prepara para a inclusão escolar do aluno com deficiência, muito menos para aqueles com tão pouca idade. Quanto o de intervenção pedagógica inclusiva, essas não podem se resumir apenas na qualidade de instrução, transmissão, reprodução; precisa brotar como espaço do saber criativo por meio da pesquisa em diversas áreas, que é referenciada por sua relevância educativa e científica.

Nesse aspecto, Demo (2007, p. 2) apresenta a concepção do “professor como pesquisador”, na capacidade de diálogo com a realidade, na perspectiva da criação e da elaboração científica, fundamentado no método, na teoria, na empiria e na prática. A pesquisa torna-se o instrumento principal do processo educativo inclusivo. O professor busca na teoria os respaldos para o seu fazer pedagógico cotidiano, ao mesmo tempo em que registra a sua prática e os fatos da empiria para leituras de outrem.

A inclusão escolar do aluno com deficiência é uma característica que deve aparecer em todo processo de escolarização, como princípio educativo, tendo por base uma proposta emancipatória. Nessa perspectiva, educar é desenvolver no estudante a criatividade própria de aprendente.

A característica emancipatória que tem na atualidade a educação escolar, exige, portanto, uma ação pedagógica que que leve os alunos a autoria de pensamento como seu método formativo, pela razão principal de que “somente um ambiente de sujeitos gesta sujeitos” (DEMO, 2007, p. 8).

Já na Educação Infantil deve-se primar pela construção do conhecimento pelo aprendente. Uma coisa é aprender pela imitação; outra, pela construção do conhecimento e pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimentos, é, sobretudo, aprender em sentido criativo.

Portanto, a competência pedagógica do professor da Educação Infantil, significa promover processo de formação do sujeito histórico, capaz de criar, de humanizar, de conviver com o outro, de ter auto confiança, entre outros.

Nesse sentido, a universidade constitui o *lócus* para formar essa competência profissional, formando sujeitos críticos, cidadãos, capaz de intervir com ética na sociedade. Quanto à educação, deve-se ter a perspectiva da construção do conhecimento científico inovador e transformador, para que os benefícios dos avanços científicos sejam usufruídos, de forma equitativa, por todos os cidadãos.

A criança pequena deve ser entendida como cidadã, não como futura cidadã. O educador competente e comprometido com a formação adequada dos alunos mantém o seu olhar pesquisador, estimula sempre a própria produção do aprendente.

Complementando o exposto, citamos Pedro Demo, que afirma:

A habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, um sujeito competente em termos formais. Argumentar, fundamentar, questionar com propriedade, propor e contrapor são iniciativas que supõem um sujeito capaz. (DEMO, 2007, p. 19).

No âmbito da Educação Infantil a pesquisa se dá de forma lúdica, como tudo que se promove nesse nível de ensino. Nesse sentido, vislumbra-se a pesquisa com as crianças na sua ludicidade, desde os primeiros anos de vida. Não deve haver a preocupação em se interromper as atividades educativas

lúdicas quando a criança entra no Ensino Fundamental, pois o lúdico é inerente à criança, apenas a natureza dos jogos e brincadeiras é que mudam.

No espaço lúdico infantil visualizamos atitudes de pesquisa e de indagações. Percebe-se isso ao verificarmos a forma curiosa em que a criança desmonta um brinquedo para conhecer as suas partes. Portanto, fomentar as crianças via processo educativo, ao jogo e brincadeira dirigida e mediada leva a construção do conhecimento na Educação Infantil.

Para tanto, desenvolver estudos e práticas que respeitem a capacidade criativa da criança, desde a mais tenra idade é salutar. O universo infantil é um estado permanente de descobertas e de criação, através dos questionamentos, da busca dos porquês, do desafio de criar soluções próprias. Tudo é uma aprendizagem constante, mas também é novo e estranho, exigindo da criança um constante aprendizado.

Na criança que, brincando, tudo quer saber, pergunta sem parar, mexe nas coisas, desmonta os brinquedos, aparece o mesmo espírito crítico [...] De fato, a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo. A escola, muitas vezes, atrapalha esta volúpia infantil, privilegiando em excesso disciplina, ordem, atenção subserviente, imitação do comportamento adulto [...] Um profissional competente não perderia a ocasião de aproveitar essa motivação lúdica para impulsionar ainda mais o questionamento reconstrutivo, fazendo dele processo tanto mais produtivo, provocativo, instigador e prazeroso. (DEMO, 2007, p. 11).

O espaço de aprendizagem, através do cotidiano escolar, significa um lugar de desenvolver a potencialidade da emancipação social, técnica e política dos estudantes. Deixa de ser um espaço apenas de transmissão formal do conhecimento, para ser um lugar de informação, de introdução de temas, onde

não existe espaço para cópia e decoreba. Portanto, o que torna o processo de aprendizagem criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendências reprodutivas, preconceituosas e estereotipadas.

A pesquisa no contexto escolar é benéfica em todos os níveis, cada um com suas peculiaridades. Se a pesquisa é a razão do ensino, o ensino é a razão da pesquisa. Reduzir o ensino à aula é reduzir a aprendizagem ao escutar. Por isso, é fundamental motivar o estudante para pesquisar, fazer seu próprio questionamento sobre a realidade, na perspectiva da elaboração própria. Esse processo deve ser motivado desde a mais tenra idade, a fim de se construir um novo sujeito social, para atuar de forma crítica, criativa na sociedade.

Nessa perspectiva do trabalho pedagógico com e através da pesquisa, os professores e crianças são convidados a colocarem suas vivências cotidianas, seus saberes populares. Desta forma, estão sendo recolhidos das suas experiências de vida e de trabalho, reelaborados com base no conhecimento crítico e científico da realidade, através das teorias postas e dos aprofundamentos desenvolvidos.

Desta feita, se estará desenvolvendo uma atitude dos envolvidos no processo educativo como sujeitos de si e da História, tanto no processo de formação e de produção do conhecimento científico, quanto na prática pedagógica.

Contudo, isso demanda a necessidade de constante atualização do conhecimento, que faz da pesquisa uma atitude cotidiana no seu fazer político-pedagógico. Todo professor tem dentro de si um pesquisador, uns com essa habilidade mais desenvolvida outros menos desenvolvidas. Vamos mais além à afirmação dizendo que, todo ser humano, o que inclui as crianças, mesmo que nem sempre tenha consciência, ou se dê conta da sua potencialidade, tem a curiosidade necessária ao pesquisador.

Portanto, uma das metas da educação é instigar a curiosidade natural dos indivíduos, provocando o interesse e a capacidade de elaboração própria, de autoria de pensamento. Esse tipo de educação promove o despertar do ator político, quando prepara os alunos para serem capazes de refletir criticamente a realidade social em que vivem, a realidade educacional mais ampla, a realidade escolar, política e econômica. Reflexões essas que devem ser acompanhadas de alternativas de soluções aos problemas. No caso específico da Educação Infantil, a apresentação de soluções, alternativas de melhorias na Educação Infantil e na vida social se daria de forma lúdica e através de diálogos no contexto da sala de aula.

Nesse contexto de formação na Educação Infantil todas as crianças interagem, participam de pesquisas, sempre com metodologias envolvendo as múltiplas linguagens, para que as crianças com deficiência cognitiva, ou outro tipo de déficit tenham a possibilidade de participação ativa.

3 A PRÁXIS INCLUSIVA NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar em formação de professores é falar na preparação para a prática pedagógica. Cada nível e modalidade de ensino implicam em práticas diferenciadas, que levem em consideração a faixa etária do corpo discente e a natureza dos componentes curriculares. Portanto, a formação inicial e continuada desses profissionais deve ser propícia à cada uma, o que implica em produções de conhecimentos diferenciadas.

A esse respeito, ou seja, sobre o processo de produção do conhecimento na Educação Infantil, é importante refletir sobre a *práxis* dessa formação, bem como a própria *práxis* educativa para esse nível de ensino. Isso implica em questionamentos específicos: Como os profissionais da Educação Infantil vêm relacionando a *práxis* na sua formação, na sua prática peda-

gógica e no campo da produção do conhecimento? Isso leva a outras indagações, tais como: Quais os desafios postos na efetivação da dialética teoria-prática no fazer educativo na Educação Infantil? Como o cotidiano escolar pode ser aproveitado como um grande laboratório de produção de conhecimentos? Quando a práxis se torna ciência?

Respaldando o exposto, Vázquez (1977), em sua obra “Filosofia da *práxis*”, apresenta como conceito de *práxis* toda atividade prática material do ser humano, que recria o mundo natural e social para transformá-lo em mundo humano. Segundo o referido pensador, há uma indissociabilidade entre teoria e prática, a partir da relação de autonomia e dependência mútuas. Trata-se de uma prática refletida e consequente, dialética, que pode modificar o que está posto como imutável.

Vázquez (1977) fala da *práxis* produtiva, enquanto transformação da natureza pelo trabalho humano; da *práxis* artística, que é produção ou criação de obras de arte de qualquer linguagem artística; da *práxis* científica, manifestada pela atuação do pesquisador sobre um objeto material, e da *práxis* social, que é a *práxis* política cotidiana – cuja forma mais elevada é a *práxis* revolucionária – de grupos ou classes sociais, visando à transformação da sociedade. Continua o autor supra citado afirmando textualmente que:

Até os nossos dias, o progresso do conhecimento teórico, inclusive as formas mais altas da atividade científica, aparece vinculado com as necessidades práticas dos homens [...] A dependência da teoria em relação à prática e a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciaram que a prática – concebida como uma *práxis* humana total – tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁZQUEZ, 1977, p. 234).

Como podemos perceber, Vázquez tem postura marxista, ele estuda quase todas as fontes de Marx, para problematizar a categoria *práxis na obra “Filosofia da práxis”*. Seus estudos constituem-se como fonte de inspiração para refletir a *práxis* pedagógica na Educação Infantil nesse texto. Essa opção se dá por entendermos que seu pensamento nos possibilita muitos questionamentos, inquietações, e constitui reflexões que passam toda a nossa existência de educadores. Os questionamentos podem ser feitos nesses termos: Quais os elementos da nossa prática que se aproximam da *práxis*? Há possibilidades de criação, de emancipação, de consciência em relação à liberdade humana? Ou a nossa prática tem sido mais um espaço de alienação?

Esses questionamentos cabem perfeitamente quando estamos refletindo a prática pedagógica do professor da Educação Infantil para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Refletir sobre os direitos desses indivíduos à Educação escolar e promovê-la de forma a efetivar o desenvolvimento desses é uma atitude político pedagógica de *práxis*. Implica em reflexão contínua das ações pedagógicas.

Fazer a escola inclusiva é uma atitude histórica, ação de compromisso com o outro. Segundo Marx ([S.d] *apud* VAZQUEZ, 1977, p. 422), a essência humana não é algo abstrato e imanente a cada indivíduo, consiste na natureza social, prática (produtora) e histórica do homem, que é um ser que produz socialmente e que, nesse processo, produz a si mesmo. Essa autoprodução – como processo no tempo – faz dele um ser histórico. Portanto, a essência humana é histórica num duplo sentido, na medida em que só se dá historicamente e ao mesmo tempo em que ela mesma é um produto histórico.

Nesse aspecto, a *práxis* pedagógica inclusiva é uma atividade teórico-prática, tem um lado ideal, teórico e, de outro, um lado material, propriamente prático. Apenas através de um processo de abstração podemos separar, isolar a prática

da ciência. Da mesma forma, a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é *práxis*, tampouco o é a atividade material do indivíduo. A atividade prática desenvolvida pelos professores é, ao mesmo tempo, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, do seu compromisso, dos seu ideal de educação e formação humana, e do seu saber prático e material, para se apropriar de instrumentos pedagógicos que auxiliam o processo educativo. O professor enquanto sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela.

Mesmo sob forma alienada, o homem está na *práxis* e na história; se uma e outra são o âmbito de sua negação, hão de ser também âmbito de sua conquista: na produção de um mundo humanizado – inclusive com o trabalho alienado – e na produção de novas relações, surge a possibilidade de “essencializar” a existência e de realizar essa possibilidade... Mas, inclusive na alienação, o homem, como ser social, desenvolve sua potencialidade prática, criadora, ao produzir um mundo de produtos que levam sua marca, ainda que seu lado humano não transpareça neles; da mesma maneira, os homens produzem sua própria história com sua atividade prática, social, ainda que, durante séculos, não tenham visto nela sua própria obra. (VÁZQUEZ, 1977, p. 425).

Na Educação Infantil, a produção do conhecimento científico é gestada a partir da experiência acumulada pelos educadores – profissionais dessa área educacional – e a partir do entorno social, cultural, em que se situam as instituições e os atores da Educação Infantil. A realidade concreta apresenta desafios à produção científica, objetivando o melhoramento da prática pedagógica, num processo de renovação e de recriação permanente, uma retroalimentação mútua entre teoria e prática. A questão da *práxis* dos educadores na Educação

Infantil nos remete, necessariamente, à questão do processo de formação dos profissionais dessa área educacional, especialmente quando envolve o processo de inclusão de crianças com deficiência.

Convém salientar que ainda existe uma linha tênue entre a teoria e a prática nos processos educacionais relativos à infância no Brasil, e essa linha é ainda mais forte quando se trata da educação inclusiva, embora haja um consenso entre educadores que essas duas dimensões da prática educativa sejam indissociáveis, teoria e prática, em qualquer que seja o tipo de educação, modalidade ou níveis.

A justificativa para isto é que a teoria é um conjunto de regras também práticas, e a prática não é um ato qualquer, mas uma ação que concretiza um objetivo pensado e definido a partir de princípios (KRAMER, 2005). Toda teoria tem seus pressupostos práticos.

Contudo, o que verificamos como algo comum no contexto da escola é que, muitos profissionais passam por processos de alienação, tornando-se um mero executor de tarefas e projetos pensado por outros, sobre os quais não detém autoria nem autonomia. Por isso é que é tão importante os pressupostos práticos na formação de professores. Desse modo, se constrói pontes entre a formação, as práticas pedagógicas e os estudos científicos da área.

Historicamente, nas práticas na Educação Infantil brasileira, observa-se uma fragmentação no atendimento à saúde, à assistência e à educação, embora as leis brasileiras e documentos já apontem, desde o final dos anos 80, para o fim dessa fragmentação. Segundo Kramer (2005), vivemos os efeitos da transição de uma cultura de subsistema para uma cultura de autonomia e de colaborações.

Com a LDBEN 9394/1996, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, passou a integrar o Sistema Municipal de Educação. Isso demanda o processo de transferência das

creches e das pré-escolas, vinculadas à assistência social, para as redes públicas e privadas da educação municipal.

A esse respeito, na Educação Infantil local, o atendimento de crianças de zero a seis anos, vinculado ao Sistema Estadual da Paraíba, até 2008, ainda se encontrava vinculado à Secretaria de Assistência Social desse Estado. Isso denota até uma falta de cumprimento da legislação vigente, que desde 1996 recomenda a passagem da Educação Infantil para o âmbito da Educação, preferencialmente nas redes municipais.

No nosso contexto, observa-se, ainda, uma fragmentação no processo de intervenção e compreensão da infância e da prática pedagógica desenvolvida. Nesse sentido, podemos citar algumas questões, tais como: a ausência de uma formação apropriada para os educadores e profissionais das instituições de Educação Infantil; o trabalho nessa área educacional, que demanda uma qualificação que contemple tanto aspectos do cuidar, quanto do educar, não é bem estruturado.

A esse respeito, Kramer (2005) chama a atenção para a hipótese de que o binômio educar e cuidar expressa e revela uma dicotomia: o divórcio entre corpo e mente, razão e emoção, cultura e natureza na sociedade ocidental, constituindo a base dessa cisão. Nesse sentido, a separação entre o cuidar e o educar inclui uma hierarquização no atendimento, pois essa dupla função que na educação infantil é realizada por profissionais diferentes: os professores se encarregam de educar (mente), e as auxiliares, de cuidar (do corpo). Corpo e mente separados no mesmo contexto.

Na atualidade brasileira, o cuidado tem sido pouco incorporado nas nossas práticas educativas. O cuidar no contexto da escola de ensino fundamental não tem valor algum, pois se considera que isso é próprio de creches. Na realidade, entendemos o cuidar não só no aspecto físico, mas no afetivo e intrapsicológico. Mas, “Como ter cuidado e aprender a cuidar numa sociedade que não cuida da natureza, das outras espé-

cies nem da própria espécie, que destrói em função dos objetivos do capital?” (KRAMER, 2005, p. 81).

Mas, existem outros fatores complicadores para a não valorização do cuidar do outro no âmbito escolar, como os processos neoliberais de precarização e fragmentação do trabalho do educador e da precariedade do conhecimento, produzido no âmbito dos cursos de formação de educadores. Nesse sentido, muitas vezes, a formação de professores e a prática pedagógica são desvinculadas da realidade do cotidiano das escolas e não consideram a realidade da comunidade escolar, bem como, a visão dos sujeitos do processo educativo.

Ao analisar o pensamento de Kramer (2005), verificamos que a autora refere-se ao cuidar como ato educativo de forma integrada, desmistificando o cuidar relacionado apenas à higiene, porquanto esse deve ser um processo integrado, que envolve aspectos relacionados à saúde, à afetividade e aos valores das crianças.

Com base no pensamento de Kramer (2005), que apresenta a urgente necessidade de se rearticularem as relações entre corpo e mente, razão e emoção, ser humano e natureza, acreditamos que a redefinição das ações educativas no contexto das instituições escolares e pré-escolares é uma das alternativas viáveis a mudança nas relações pedagógicas nesses âmbitos.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil desafiam claramente que as instituições desse nível de ensino devam desenvolverem, em suas propostas pedagógicas, “práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.” (1998, p. 10).

Para aprofundar essas discussões é necessário investigar uma série de questões referentes à Educação Infantil, a partir da própria escola, das crianças que lá estudam e de seus

educadores, que inclui não só a prática pedagógica, mas a própria formação.

Os estudos que analisam a infância na realidade brasileira e as práticas de educação infantil, sob a ótica dos adultos, acabam por construir uma representação ideal da criança, mas o real nem sempre corresponde. Como geralmente tal representação nem sempre corresponde à realidade das escolas, os educadores recém-formados se deparam, ao ingressar nas salas de aulas como profissionais, com um contexto diferenciado daquilo que é apresentado nos livros e estudos em geral, o que os leva a fazer uma desarticulação entre a teoria que foi estudada e a prática pedagógica correspondente à realidade encontrada, ou seja, os pressupostos práticos à aquela teoria não corresponde a realidade. (KRAMER, 2005).

Apesar da prática pedagógica ser muito importante, a teoria correspondente também o é. Nesse entendimento, teoria e prática estão no mesmo grau de importância, pois nada é mais essencial para uma teoria do que os pressupostos práticos correspondentes e vice-versa.

Nesse sentido, entende-se que os cursos de formação para professores precisam ser revistos, no sentido de reorganizarem os seus currículos, para que seja dado o mesmo valor para a prática e a teoria. Pois, “[...] não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática.” (DEMO, 2007, p. 27).

Esse repensar da formação dos educadores deve ser feito coletivamente, não só no interior das instituições formadoras. A esse respeito, Kramer (2005) diz que, se partirmos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva dos sujeitos sociais envolvidos na prática educativa, a teoria assumirá uma dimensão diferente, uma vez que o movimento da apropriação não se dirige apenas à teoria, mas à própria prática. Através de reflexões, os profissionais reconstruem

a teoria e se apropriam do seu fazer, tornando-se livres para agir com liberdade e consciência. Por meio da prática, o profissional reconstrói a teoria que, por outro lado, reinventa a prática.

Enfatizando o exposto a autora supra citada complementa dizendo:

A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja “aplicado” nestes, no caso da educação infantil, tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação (KRAMER, 2005, p. 153).

Portanto, é inegável que no processo de formação inicial dos educadores da educação infantil, se destine momentos relativos à prática pedagógica, especialmente levando-se em consideração que esses futuros profissionais lidarão com desafios como o trabalho educativo com crianças com deficiência. Mas, para que isso aconteça a contento, é preciso que a teoria esteja sempre em processo de recriação e recriação, vinculada à reformulação das práticas pedagógicas inclusivas.

Quanto à formação permanente dos educadores é fundamental que se criem condições para que esses profissionais reflitam, com seus pares, questões referentes à concepção de infância, de deficiência e de Educação Infantil. Nesse sentido, refletir: Como a criança é vista na nossa cultura? Como a criança com deficiência é percebida no contexto atual da sociedade brasileira? Em que lugar social e histórico a categoria infância é apreendida entre os profissionais da educação infantil? Quais saberes fundamentam a formação teórico-prática dos profissionais que atuam nesse nível de ensino?

Levando em consideração que a prática pedagógica do professor na educação infantil implica no cuidar e no educar, como já foi dito anteriormente, em se tratando da escola inclusiva isso fica ainda mais fortalecido. Pois, o cuidar e o educar envolve o corpo, a mente e os sentidos, os quais constituem-se em elementos fundamentais na Educação Infantil.

Como pode se perceber, os desafios na educação infantil são muitos e consistem em concretizar um processo educativo respaldado na realidade dos atores protagonistas desse nível de ensino, integrando a dimensão teórico-prática no fazer cotidiano e histórico dos educadores e educandos.

Contudo, vencer os desafios postos não é fácil, pois implica em iniciar pelo repensar da formação inicial e permanente dos educadores. Problematizar e mobilizar para a capacidade histórica do protagonismo social dos educadores para uma educação infantil inclusiva é o grande intuito, que traz novos questionamentos, mas, um se destaca:

- Como qualificar, na nossa formação inicial e continuada para a prática, a valiosa interação entre os aspectos teóricos e práticos do processo educacional inclusivo, referenciados pela *práxis*?

Entendemos que esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise de contextos sociais e culturais, produzindo, na ação político-pedagógica, um conjunto de valores, saberes e atitudes, potencializando a nossa condição histórica de seres criadores de uma nova existência, uma nova educação inclusiva para uma nova sociedade igualmente inclusiva.

Responder a esses desafios implica em repensar o cotidiano das instituições e buscar novas alternativas, que implica em empreender estudos e pesquisas que levem a novas práticas, como veremos a seguir.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Diante do que foi discutido anteriormente, refletiremos nesse item sobre a prática pedagógica e a pesquisa na Educação Infantil, no Brasil, e analisar as principais problemáticas apresentadas para a pesquisa nesse campo de intervenção.

Sabemos que a educação infantil e a socialização da infância, que foram historicamente assumidas pela família e pela assistência social, no contexto atual, passam a ser compartilhada por vários segmentos sociais, aumentando a demanda, a qual não foi acompanhada pela oferta, tanto qualitativamente quanto quantitativamente.

Esse problema se agrava pela não observância de outros condicionantes sociais. Pois, há uma complexidade na composição da questão social e educacional da infância brasileira: novos formatos de famílias, abuso e exploração sexual infantil, fatores ambientais, saúde ineficiente, violência doméstica, sexualidade precoce, pobreza extrema, negligência da família e do poder público, violência simbólica, entre outros fatores. Tudo isso demanda novos problemas para as instituições, bem como para os educadores e educadoras que lá trabalham. Isso implica em uma postura mais condizente com os novos desafios, e uma formação cada vez mais qualificada para se compreender esse novo universo da infância e da Educação Infantil no Brasil, para saber lidar educativamente com tudo isso.

Para que a prática pedagógica se efetive nesse sentido é preciso criar materiais pedagógicos que ampliem o campo da intervenção, a partir da realização de estudos teóricos e metodológicos que favoreçam a instituição de novos olhares e novas práticas, relacionando esse campo particular da infância à história, situando a problemática da vida e da educação da criança brasileira no contexto atual, que apesar de ser uma

sociedade neoliberal, globalizada e excludente, através das lutas sociais, novas políticas públicas inclusivas vêm sendo implementadas, entre elas a escola inclusiva.

Esses direitos caminham, titubeando entre a garantia (pelo menos na legislação) e a luta histórica da sociedade civil, de educadores, pesquisadores e organizações de classe para a efetivação desse direito, como política pública socialmente referenciada pelas demandas e pelos interesses dos setores protagonistas desse direito – as crianças, inclusive as com deficiência e as famílias.

Sendo assim, os estudos em torno da realidade e da prática pedagógica, na educação das crianças de zero a seis anos de idade, estão intrinsecamente relacionados às novas configurações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira na atualidade.

[...] necessidade de que seja realizado amplo e constante estado de arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas, discutir resultados e apontar tanto os avanços e as conquistas quanto (as muitas) lacunas existentes (KRAMER [s.d] *apud* ROCHA, 1999, p. 7).

Nesse sentido, as ações pedagógicas e científicas com as crianças são demarcadas por novas concepções de infância, novas tecnologias da informação e da comunicação, novas políticas educacionais, demandando a efetivação de novos saberes e fazeres, pois trata-se de uma nova sociedade que se descortina a cada momento, de forma dinâmica. Tudo isso implica em criação de novas políticas para fazer frente às novas realidades.

A esse respeito, há os desdobramentos da ampliação do FUNDEF para o FUNDEB, que inclui o funcionamento da educação infantil e do ensino médio, que, antes, só contemplava

o ensino fundamental. Portanto, essas mudanças vêm contribuindo para a implementação do direito à Educação de crianças de zero a seis anos no Brasil. Com essa medida se ampliou o atendimento a esse nível de ensino, o que implicou também na busca da qualidade desse atendimento.

Nessa perspectiva, Strenzel (2000) identificou um conjunto de estudos sobre as orientações da prática pedagógica na educação infantil: desenvolvimento infantil, teorias psicológicas, interação social, relações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças, brinquedos e brincadeiras, linguagem e afetividade, linguagem, leitura e alfabetização. Outras áreas temáticas constituem a História e a Política da Educação Infantil, a organização e a administração dos sistemas municipais de educação, legislação, qualidade da educação, identidade, formação profissional, formação em serviço. As pesquisas referentes ao ciclo completo da educação infantil (zero a seis) são poucas; a maioria se refere ou à pré-escola (quatro a seis anos), ou à creche (zero a três anos). Nesse período, podemos afirmar que houve uma consolidação da produção do conhecimento na Educação Infantil brasileira, especialmente no interior da educação, possibilitando identificar uma acumulação científica relativa à fundamentação das práticas pedagógicas e à definição de parâmetros para a formação dos profissionais da Educação Infantil. (STRENZEL, 2000).

Contudo, observa-se que nos estudos relativos à área da Educação Infantil, ainda permanecem como eixo central o Estado e as políticas educacionais, como também afirma Arce (2004). Mas, outro eixo relevante estudado é o Pensamento Educacional: seus intelectuais e sua difusão. Contudo, ressalta-se a falta de estudos referentes à história da Educação Infantil, anterior à década de 70, ficando uma lacuna da Educação Infantil nesse período. A mesma autora também observa um número pequeno de pesquisas sobre a história da profissão

docente para crianças de zero a seis anos e da infância, enquanto categoria histórica. Outra demanda diz respeito à produção regional uma vez que, no Brasil, a maioria dos estudos está centralizada na Região Sudeste. Há, segundo Arce (2004) a forte tendência de estudos voltados para a aplicação e o ideário pedagógico de Froebel, de Pestalozzi e de Montessori. Ela destaca a existência de apenas um trabalho sobre o estudo de educadores brasileiros que se dedicaram à consolidação da educação de crianças de zero a seis anos de idade no Brasil.

Há lacunas na realização de estudos com as crianças, assim como sobre a formação dos educadores em nível regional. A autora também aponta para a necessidade de maior diálogo entre os GTs da ANPED: Educação de Crianças de zero a seis anos e História da Educação.

A história da educação de crianças menores de 06 anos, suas práticas, seu pensamento educacional, sua formação docente, suas instituições educacionais, suas relações de gênero e etnia, seus intelectuais e sua memória ainda carecem de estudos detalhados e investigações que as tomem como constituintes de um campo de pesquisa que possa unir interdisciplinarmente essas duas áreas de produção. (ARCE, 2004, p. 13).

Foi a partir dos anos 90 que as questões relacionadas à qualidade do atendimento, aos currículos adotados, à formação dos professores e à organização interna dos serviços constituíram o alvo dos pesquisadores na educação infantil. Nesse mesmo período, surgem novas abordagens nessa área do conhecimento, assim como uma melhoria na organização interna da instituição infantil, no espaço físico, na relação creche/família, no processo de inserção das crianças nos espaços coletivos e nos estudos abrangendo deficiências, raça, grupos étnicos e gênero e alternativas de atendimento.

Nesse período no Brasil, o crescimento da Educação Infantil como uma área de estudo científico, sobretudo nos sistemas públicos de educação, assim como a presença dessa temática na política social, provocando um aprofundamento e a ampliação teórico-metodológica nessa área. Os estudos ocorreram nos sistemas municipais, privados e estaduais de educação, em todas as regiões brasileiras, destacando-se, contudo, as Regiões Sudeste e Sul. Esses fatores têm estabelecido uma influência na consolidação da produção do conhecimento na Educação Infantil dessas regiões.

Na trajetória da pesquisa no campo da infância brasileira, observa-se a predominância de um discurso ligado às dimensões estruturais de exclusão e do funcionamento da sociedade capitalista (FERREIRA, 1979; OLIVEIRA, 1989; MARTINS, 1993). Desenvolveu-se pouco espaço para analisar, teoricamente, os problemas relacionados à vida cotidiana e os processos de construção da subjetividade dos sujeitos vinculados a essas práticas sociais.

Portanto, a produção do conhecimento, na Educação Infantil, a partir dos anos 90, vem destacando o desafio de incorporar em suas pesquisas as dimensões macro e micro, manifestações das singularidades. O universo da vida cotidiana surge como elemento fundamental para a compreensão do ser humano na atualidade e seus processos sociais, educativos e culturais.

Atualmente, os estudos que tratam da Educação Infantil inclusiva têm sido também desenvolvidos para investigar o lugar social dos sujeitos sociais cidadãos de direitos e seu contexto histórico. Dessa forma, abrindo espaços para a introdução de novos formatos de investigação, dando vez, voz e visibilidade ao sentimento, à concepção dos sujeitos sociais investigados, ocorrendo uma inter-relação entre o cotidiano e seu tempo histórico, entre o conhecimento científico e o senso comum pedagógico.

Entretanto, é bem verdade que no contexto atual, a pesquisa em educação infantil inclusiva busca dar maior visibilidade às novas concepções e práticas pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive as com deficiência, buscando superar antigos conceitos e preconceitos e consolidar uma nova concepção de infância e de Educação infantil inclusiva, respaldada na política educacional brasileira atual, que preconiza a escola para todos, independente de sua condição.

Portanto, as conquistas e as mudanças na primeira década desse século são muitas, entretanto, as inovações conceituais e o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos, no Brasil, ainda encontram fragilidades, especialmente quando se trata da inclusão do aluno com deficiência nesse contexto.

Tanto no debate da agenda social, política e educacional brasileira, quanto no aprofundamento de questões teóricas e práticas próprias da Educação Infantil inclusiva, necessitam de novas pesquisas para dar mais sustentabilidade a escola de educação infantil inclusiva. Nesse sentido, o processo de formação dos educadores para a área da Educação Infantil deverá compreender não só a natureza infantil, que é a ludicidade, enquanto uma forma de liberdade, de prazer e do brincar, mas também construtos acerca das deficiências e das possíveis alternativas de trabalho com esse grupo etário específico.

Dessa forma, a profissionalização dos educadores infantis deverá se fundamentar na efetivação do atendimento às crianças com desenvolvimento típico e às crianças com deficiência, em suas necessidades essenciais, desde a sua mais tenra idade, em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Nesse sentido, a prática e a pesquisa em educação infantil têm se deparado com a insuficiência dos modelos teórico-metodológicos tradicionais, sobretudo nas análises das

seguintes questões: maternidade, sexualidade, subjetividade, novas tecnologias infantis, cultura, cultura infantil, entre outras. Assim, nas pesquisas mais recentes, observa-se uma preocupação com algumas peculiaridades, como a crítica ao modelo escolar, pautada em mecanismos cognitivos, e a necessidade de afirmar uma prática pedagógica que apresente a criança como sujeito social: ser peculiar em desenvolvimento, “com características específicas, questão da identidade social, direitos humanos e o acesso ao conhecimento, através de acesso a diferentes linguagens, experiências e formas de expressão” (STRENZEL, 2000, p. 7).

Vale ressaltar que a atuação, no campo da Educação Infantil inclusiva, demanda um olhar interdisciplinar, que favoreça o aprofundamento do fazer teórico e metodológico, em que a relação educacional constitui o objeto de estudo, envolvendo as dimensões médica, sexual, afetiva, social, cultural, cognitiva, nutricional, criativa, lúdica e expressiva. Portanto, enquanto prática social, a Educação Infantil inclusiva exige o desenvolvimento de pesquisas, cujos objetos sejam as relações educativas e pedagógicas própria para o âmbito das instituições de educação infantil.

Para melhor conhecer a criança, é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão no rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve sua história (MOREIRA [s.d] *apud* MASCIOLI, 2006, p. 105).

Isto dito, podemos considerar que durante os últimos anos, houve um aumento dos estudos sobre a Educação Infantil brasileira, embora se reconheça que, nesse campo do conhecimento há a necessidade de novos estudos que visibilizem as especificidades e a complexidade da infância e da educação infantil inclusiva para a sociedade brasileira. Bem

como, considerar a implementação desse direito educacional, assim como a precária instituição como direito universal e garantir a todas as crianças brasileiras o direito a uma educação infantil, com qualidade social.

Essa realidade deve se constituir como um subsídio orientador do fazer pedagógico na educação infantil inclusiva, assim como a necessária expansão da produção do conhecimento científico nessa área do conhecimento em constante expansão.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 05 out. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 27 julho. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, R. M. F. **Meninos de rua**: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1979.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MARTINS, J. S. (Org.). **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, M. L. B. **Infância e historicidade**. 1989. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – FAE/UNICAMP, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>> Acesso em: 12 set. 2013.

SILVA, E. F.; PINHEIRO, M. C. M. A educação infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a educação física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 15-38, jul./jun. 2002. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/fef/search/authors>>. Acesso em: 20 set. 2013.

STRENZEL, G. R. A produção científica sobre educação infantil nos programas de pós-graduação em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 7

Adaptações curriculares para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da Psicopedagogia

Djailma Silva da Costa
Márcia Paiva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como finalidade analisar a percepção dos profissionais da educação frente à adaptação curricular para o processo educativo do aluno com deficiência no contexto da escola inclusiva. É fato a importância da adaptação curricular para a inclusão, pois além da mesma proporcionar aos alunos oportunidades de aprender, constitui-se de possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem que cada um apresenta.

Portanto, a escolha por trabalhar o tema se deve à necessidade de investigar como esse fenômeno vem sendo percebido e realizado no contexto escolar. Nos dias atuais é enorme a preocupação que rodeia o mundo da inclusão no âmbito escolar, em especial a inquietação de muitos profissionais da educação frente à adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência na escola comum. Tendo em vista, que para a Educação Inclusiva o aluno com deficiência deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais da classe, mesmo que de

maneira diferente, cabendo ao educador fazer as necessárias adaptações.

O interesse em desenvolver uma pesquisa em torno da percepção dos profissionais docentes no que se refere as adaptações curriculares, cresceu devido aos diversos relatos e insatisfação dos mesmos, no que diz respeito à dificuldade de adaptar materiais e dá atenção especial a alunos com deficiências, com salas de aulas super lotadas. Sabendo-se, então, que não existe apenas uma adaptação curricular, mas várias, pois para cada caso é realizada uma adaptação diferente, de acordo com a necessidade do aluno, a sua identidade própria, considerando cada um como sujeitos singulares, independente de sua condição.

Desse modo, essa investigação, especificamente, pretendeu com esse estudo atingir alguns objetivos, tais como: **Objetivo geral** – Investigar como está se dando a adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência, a partir das contribuições da Psicopedagogia. **Objetivos específicos** – Identificar, a partir das experiências dos profissionais, se está e como está acontecendo à adaptação curricular para inclusão escolar do aluno com deficiência; Analisar quais os fundamentos teórico prático estão norteando a adaptação curricular no contexto da escola campo de pesquisa; Compreender nas práticas e falas dos profissionais sujeitos da pesquisa, o sentido da inclusão e do currículo adaptado.

O problema de pesquisa foi respaldado nas seguintes considerações: A inclusão de alunos com deficiência na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, propendendo à flexibilidade do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. Diante disso, perguntamos: Quais as competências e percepções dos professores e demais educadores da equipe técnica pedagógica acerca da adaptação curricular no contexto da escola inclusiva?

Sendo assim, acredita-se que esse é um tema proeminente, tendo em vista que as adaptações curriculares se referem à eliminação de barreiras metodológicas, que servem de pré-requisitos para que o aluno com deficiência possa frequentar a escola regular com autonomia e participar das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos.

Como podemos perceber, as adaptações curriculares para inclusão de alunos com deficiência ainda é um tema controverso e com entendimentos dúbios e até equivocados, como veremos nos itens seguintes.

1 APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Historicamente, é facilmente possível encontrar na literatura autores que abordem a importância da adaptação curricular frente à inclusão efetiva do educando que possui deficiência para seu processo educativo, e assim o necessário trabalho e contribuições da atuação psicopedagógica em torno deste tema. Discutir a relação de ambos é uma forma de reflexão sobre a ação psicopedagógica no ambiente educacional inclusivo.

1.1 CONCEITUANDO E HISTORICIZANDO O CURRÍCULO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Adaptar um currículo para muitos pode ser representado por uma forma de reorganizar conteúdos e metodologias a serem vivenciados com aprendentes que apresentam alguma deficiência, tendo como objetivo não predeterminar se o sujeito tem ou não condições de aprender. (COSTA, 2009).

O currículo da escola é de grande importância para nortear o fazer educativo no contexto escolar. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatiza que “a aprendi-

zagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e as ações docentes”. O currículo é uma ferramenta útil, que pode ser adequado de acordo com cada necessidade, beneficiando assim, tanto o desenvolvimento pessoal como social dos alunos. Desta maneira, pensar em adaptação curricular, significa ponderar o cotidiano das escolas, levando-se em consideração as necessidades e capacidades dos seus educandos e os valores que orientam a prática pedagógica. (MEC, 1998).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que adaptação curricular são modificações nos recursos pedagógicos, espaciais, materiais e de comunicação que vão contribuir para que os alunos com deficiência possam desenvolver suas potencialidades, facilitando de maneira positiva o aprender. (CRÓ, 2009).

Entretanto, de acordo com Sá (2008), as propostas de adaptações curriculares apresentadas pelo MEC, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial propõem a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar, baseando nos seguintes aspectos:

1. Atitude aderente da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
2. Identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
3. Adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículos;

4. Flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos;

5. Possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional.

Desse modo, conforme tais diretrizes, os critérios de adaptação curricular indicam o que os estudantes devem aprender, de como e quando aprender, dos distintos estilos de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com evidência na necessidade de fornecimento de recursos e apoio adequados. (SÁ, 2008).

O currículo adaptado implica compreender situações diferenciadas, maneiras diversificadas de apresentar conteúdos que facilitem a compreensão. Nunca será permitida a adaptação do currículo com a intenção de selecionar quais conteúdos o aprendente com deficiência terá condições ou não de aprender. Seria um equívoco pesar adaptação de currículo neste formato. (COSTA, 2009).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) destaca que “[...] as adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno”. Realizam-se em três níveis:

- no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar) – tem como finalidade focalizar em especial a organização da escola e os serviços de apoio, assim como as condições estruturais.

- no currículo desenvolvido na sala de aula – são realizadas pelo professor, destinando-se principalmente, a programação das atividades realizadas em sala de aula, visando assim, tornar possível a participação da aprendizagem do aluno em sala de aula. Nesse nível, o professor pode contar com a orientação do psicopedagogo.
- no nível individual – atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno com deficiência.

Portanto, a adaptação curricular está relacionada “a formação de sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir deles, atuarem criticamente na realidade que os cerca”. Sendo assim, a finalidade é favorecer a construção de um currículo que promova a inclusão e garanta aos educandos o acesso e permanência com qualidade na escola, a partir das necessidades, experiências e vivências próprias de cada fase do desenvolvimento humano. (PEREIRA; MOURA, 2005).

2 RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Nos últimos tempos, a pauta para o processo de inclusão para os educandos com deficiência, tem causado nos profissionais da educação e nos ambientes escolares, grandes preocupações, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas às adaptações curriculares, tendo em vista que cada escola deve construir possibilidades educacionais a partir da necessidade dos seus alunos e que assim, eles possam participar integralmente, em ambiente rico de oportunidades que proporcionem inteiramente a aprendizagem.

Desse modo, tornar real as adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Identificar essas necessidades requer que os sistemas educacionais transformem não apenas as suas atitudes e expectativas a esses alunos, mas, especificamente, que se estabeleçam para construir uma escola real para todos, que dê conta dessas especificidades.

Neste aspecto, vale ressaltar que o conceito da Escola Inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), sugere uma nova atitude da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, atos que beneficiem a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. No entanto, a escola torna-se responsável por capacitar, preparar, organizar e adaptar seus professores para oferecer uma educação de qualidade para todos, inclusive, para os alunos com deficiência.

2.1 A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Atualmente o processo de inclusão vem sendo um dos assuntos mais discutidos e pautados mundialmente, em especificidade pelos profissionais do ramo da educação, que todos os dias promulgam suas diversas ideias, causando grandes controversas sobre o seu verdadeiro favorecimento para o desenvolvimento do aluno deficiente.

Sendo assim, pode-se destacar que ao mesmo tempo em que a inclusão é atribuída pelo sistema educativo, este não proporciona a menor estrutura para que esse processo seja realmente eficaz. Com isto, tanto os professores como os alunos com deficiência, tendem a se desencontrar, ocasionando uma aprendizagem não efetiva, e os alunos continuando sendo atendidos improvisadamente e precisando buscar por si só

respostas para os problemas encontrados durante a trajetória. (SENO, 2009).

Assim, o Referencial Curricular Nacional (200), define a inclusão, “por um sistema educacional modificado, organizado e estruturado para atender as necessidades específicas, interesses e habilidades de cada aluno”. A inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os alunos com deficiência na escola regular, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor, a equipe e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Desse modo, Frias e Menezes (2008) destacam que é um enorme desafio, fazer com que a Inclusão aconteça, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o progresso na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do sujeito com deficiência. Vale ainda ressaltar que a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, alimentada em que as escolas, enquanto identidades educativas devem atender as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem seus atributos pessoais, psicológicas ou sociais, independente de ter ou não deficiência. (SÁNCHEZ, 2005).

Neste aspecto, o autor enfatiza que “todos os alunos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente valioso e em tempo completo, como membros de uma classe escolar e de acordo com sua idade.” Ainda destaca que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como uma forma de assegurar que os educandos, que expõem alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular (SÁNCHEZ, 2005).

Desta maneira, segundo Seno (2009), o aluno deficiente dentro de uma sala de aula, que não esteja agregado aos de-

mais, começa tendo suas limitações destacadas de forma que suas diversidades pareçam acentuar-se ainda mais, representando um prejuízo para todos.

Assim, Frias e Menezes (2008) destacam que:

A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com deficiência tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, é necessário e urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar essas matrículas, assegurem também à permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino.

Portanto, a garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, uma dimensão da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Para Frias e Menezes (2008) “[...] respeitar a diferença e manter a ação pedagógica torna-se um desafio no desenvolvimento do trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência”.

Nesta visão, do ponto de vista de Seno (2009), o sucesso do processo da inclusão, está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa as ignorar, isso não significa depositar crianças com deficiência na sala de aula regular e aguardar que elas aprendam pela proximidade com seus companheiros da mesma idade. Respeitar as diferenças é dá oportunidades aos recursos necessários para que a indivíduo aprenda. Desse modo, a inclusão de educandos com deficiência na escola comum provém das possibilidades de se conseguir avanços

significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adaptação das técnicas pedagógicas à diferença dos aprendizes.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA A INCLUSÃO

De acordo com a história, a trajetória da Psicopedagogia no Brasil comprova que desde o início de tudo, a sua maior inquietação encontra-se voltada para a inclusão. Assim, percebe-se que esta afirmação é presumível pelo fato de entendermos que, ao optar cuidar de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, a Psicopedagogia atuou e ainda atua com abordagem inclusiva. (BEAUCLAIR, 2006).

Neste aspecto, o ator ainda ressalta que a abordagem inclusiva se dá pela ocorrência de buscas por referenciais à prática psicopedagógica, nunca perdendo de vista a edificação de processos de apreciação das dinâmicas familiares, escolares e institucionais e suas concernentes importâncias na formação e desenvolvimento do sujeito aprendente.

Desse modo, é importante destacar-se que psicopedagogia trata-se de uma “ciência que estuda o processo de aprendizagem humana, sendo o seu objeto de estudo o ser em processo de construção e reconstrução do conhecimento”. Tendo, como principal objetivo analisar e investigar respectivos problemas dos sujeitos, como também destacar as potencialidades para favorecer a superação dos fatores que prejudicam a aprendizagem. Ao psicopedagogo cabe entender a individualidade do sujeito e suas características próprias, ou seja, a sujeitos que estão inseridos em um contexto amplo, complexo e embora comum, muito peculiar. (SOARES; SENA, 2012).

Corroborando o exposto Diniz (2011) enfatiza que:

Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diver-

sas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender, como interferem os sistemas e métodos educativos; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo educativo. (DINIZ, 2011).

Desta maneira, segundo Bossa, “enquanto psicopedagogos aprendemos sobre como os outros sujeitos aprendem e também sobre como nós aprendemos”. Para Alicia Fernández (1991, *apud* DINIZ, 2011), todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios condições e limites para conhecer. Sendo assim, cada ser humano é uma criação única, que possui uma série de habilidades, competências e maneiras de aprender.

Sendo assim, para Soares e Sena (2012), pensar criticamente sobre a importância do psicopedagogo no processo de inclusão nos faz acordar para a necessidade de se buscar uma educação de qualidade e consciente, de que os sujeitos aprendem de maneiras distintas e que assim, se faz necessário um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

No entanto, Bossa (2000) enfatiza que o psicopedagogo pode, através de seus conhecimentos, ajudar a escola a responder questões fundamentais como: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Pode ajudar o professor a entender e perceber quando a sua forma de ensinar não é apropriada à forma do aluno aprender; pode orientar professores no acompanhamento do aluno com deficiência, entre outros. (FERREIRA, 2002).

Nesta perspectiva, Júnior (2012) enfatiza a necessidade de um olhar diferenciado da psicopedagogia no processo de

ensino-aprendizagem do sujeito com deficiência. Assim, o trabalho psicopedagógico deve ir além da ideia genérica da inclusão, ampliando sua proposta e permitindo seu apoio essencial e contínuo a esse sujeito na vida educacional e social.

Portanto, do ponto de vista de Beauclair (2006), é imprescindível à participação efetiva do psicopedagogo na busca pela escola inclusiva, por causa da necessidade do mesmo em conduzir o sujeito com deficiência a uma formação social e educacional entre o aprender e o compreender, isto é, dando possibilidades a um atendimento e conhecimento em vista daquilo que está sendo mais relevante para ela em seu meio de convívio social. O autor ressalta que é necessário vivenciar o processo de inclusão no cotidiano dos ambientes escolares, pensando assim em novas potenciais e buscando novas maneiras de pensar e agir, tornando possível sonhar, desejar, criar e realizar uma eficaz inclusão do aluno com deficiência.

3 COMO SE DEU A PESQUISA ACERCA DO FENÔMENO

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

A amostra foi constituída por uma população específica, que está diretamente ligada ao processo educativo do aluno com deficiência. Trabalhamos especificamente com professores, psicopedagogo e supervisores da rede pública de ensino, da cidade de João Pessoa-PB, tendo em vista que são esses os profissionais responsáveis por devidas adaptações para a inclusão do educando com deficiência em uma sala de aula comum e no contexto escolar mais amplo.

Foi utilizada como instrumento a técnica de interrogação, mas especificamente a entrevista estruturada, ao qual visa um objetivo específico a partir de uma atividade pré-estabelecida, tendo como finalidade de obter as respostas daquele indivíduo, e analisá-las mediante a situação colocada. No entanto, a entrevista ainda tem a vantagem de possibilitar a obtenção de

dados a partir da visão dos pesquisados, frente ao que sabem, pensam, esperam e deseja, ela ainda possibilita auxílio ao entrevistado que sente dificuldade de responder, assim como a análise do seu comportamento não verbal. (GIL, 2002, p. 115).

A coleta de dados aconteceu da seguinte forma: primeiramente se buscou o contato com a escola para autorização de acesso ao espaço; em seguida foi passado para a equipe pedagógica e a população em questão do que se trata amostra da pesquisa. Conseqüentemente, após a autorização de ambos, começamos a aplicação do instrumento acima destacado. Foi disponibilizado aos participantes um Termo livre, esclarecendo e enfatizando que a participação no estudo é voluntária e, portanto, não serão obrigados a fornecerem as informações ou colaborarem com as atividades solicitadas pelo pesquisador.

As sessões de entrevistas foram gravadas para melhor coleta e análise de dados. Feito a coleta de dados, apresentamos a análise e a interpretação dos mesmos aos sujeitos do estudo.

Os dados foram analisados qualitativamente, tendo em vista que para o seu processo consideramos vários procedimentos que os permeavam, como: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. No entanto, a análise dos dados foi um processo indutivo, que teve como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos no contexto escolar. Pois, é a partir da análise qualitativa dos dados que perceberemos o caráter multidimensional dos fenômenos em suas manifestações naturais, como a percepção dos educadores acerca da readaptação curricular.

4 OS ACHADOS DO ESTUDO

Os achados do estudo são compatíveis com o referencial teórico pesquisado, onde são abordados os pontos cruciais desta investigação. Isso denota a importância que cerca o tema, que no caso desse estudo, apresentou os seguintes dados qualitativos:

- Compreensão dos sujeitos sobre as práticas dos profissionais da educação frente à adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência;
- Predisposição dos sujeitos em contribuir para a resolução de problemas efetivos que cerca o processo de inclusão;
- O reconhecimento pelos sujeitos da necessidade de fortalecer o processo de inclusão, a partir da adaptação curricular.

CONCLUSÃO

Ficou evidente com esse estudo a necessidade de maior aprofundamento acerca das adaptações curriculares para que se efetive a contento a inclusão escolar dos indivíduos com deficiência. Tanto os educadores da escola como os formadores de educadores necessitam familiarizar-se com esse processo, inclusive tornando-o um construto com pressupostos teóricos e práticos.

Nesse sentido, o estudo que se relata aqui contribuiu com o referido construto, à medida que buscou atender a uma necessidade efetiva da população da pesquisa, no que se refere a novas sugestões à inclusão e adaptação do currículo, bem como, buscamos o aprofundamento teórico.

Contribuir para melhoria da inclusão escolar dos sujeitos com deficiência do Município de João Pessoa – PB é, certamente, o que de melhor coletamos desse estudo.

REFERÊNCIA

BEAUCLAIR, J. Psicopedagogia e Educação Inclusiva: saberes e sentidos nas estratégias de formação. **Revista ABPP**, v. 7, n. 7, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

COSTA, V. F. **Inclusão, sem risco de excluir**. Olinda, PE: Babeco, 2009.

CRÓ, M. D. L. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE): formação no ensino superior. **Reflexão & Ação**, v. 17, n. 1, p. 140-163, 2009.

DINIZ, M. M. F. **Epistemologia da Psicopedagogia**. 2011. 17 p. – Artigo para apresentação na turma de graduação em psicopedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

FERREIRA, Renata Tereza da Silva. **A importância da psicopedagogia no ensino fundamental** – 1ª a 4ª séries. São Paulo: Vozes, 2002.

FRIAS, E. M. A; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino Regular. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> Acesso em: 20 Ago. 2013.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Ed. Atlas, 2002. Pg. 115.

JÚNIOR, C. B. A. O psicopedagogo na Educação Especial. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 2, n. 1, p. 01-10, 2012.

PRERIRA, M. Z. C.; MOURA, A. P. (Orgs). **Políticas e Práticas Curriculares**: Impasses, Tendência e Perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2005.

SÁ, E. D. **Adaptações Curriculares:** diretrizes nacionais para a educação especial. 2008. Disponível em: < <http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm> > Acesso em: 28 Ago. 2013.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva:** um meio de construir escolas para todos no século XXI. SUMÁRIO OUTUBRO 2005, p. 7, 2005.

SENO, M. P. A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 376-387.

SOARES, M; SENA, C. C. B. Abri. 2012. **A Contribuição do Psicopedagogo no Contexto Escolar.** Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/126.pdf> > Acesso em: 13 ago. 2013.

CAPÍTULO 8

Inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual: a sala de AEE como lócus de atuação psicopedagógica

Gilliano Paiva de Oliveira

Márcia Paiva de Oliveira

Rosilene Moreira Pantoja

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como foco analisar a importância da intervenção psicopedagógica no contexto da sala de atendimento educativo especializado, junto às crianças com deficiência intelectual de escolas públicas do município de Cabedelo.

É consenso a importância do trabalho psicopedagógico no desenvolvimento da criança com dificuldades de aprendizagem, decorrentes ou não de deficiências. Contudo nos detemos a analisar o atendimento educativo especializado em crianças com deficiência intelectual, explorando as múltiplas formas e instrumentos de intervenções viáveis para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento desses alunos.

A opção por trabalhar o tema da análise do impacto das intervenções psicopedagógicas no contexto da sala do AEE se deve ao estágio supervisionado em instituição escolar, que levou a reflexão desse fenômeno naqueles contextos. Nesse âmbito, buscamos analisar não só o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual, mas na própria intervenção psicopedagógica para esse fim.

Portanto, pretende-se investigar a importância do trabalho psicopedagógico no desenvolvimento do aluno com deficiência na sala do AEE. Acredita-se que esse é um tema relevante, e trará dados para novas pesquisas, não só na área da Psicopedagogia e Educação, mas em outras áreas do campo das Ciências Humanas.

O objetivo geral do estudo foi analisar a sala de atendimento educativo especializado (AEE) como locus de trabalho psicopedagógico para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência. Para viabilizar o estudo, os objetivos específicos foram: Analisar a dinâmica psicopedagógica da sala do AEE; Identificar os impactos da sala do AEE na inclusão escolar do aluno com deficiência; Observar o nível dos professores envolvidos na sala do AEE; Observar o qualitativo dos recursos materiais e tecnológicos da sala do AEE.

A realidade mostra que a instituição de ensino não está preparada para incluir os alunos com deficiência e nem de dar atendimento adequado a essa demanda. Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas, porém precisam estar preparados ou especializados para essa área com conhecimento nos recursos materiais e tecnológicos, diante disso pergunta-se:

- Até que ponto as atividades na sala do AEE têm influenciado no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com deficiência?
- Porque é relevante saber dos recursos materiais e tecnológico na inclusão escolar e para os professores?
- Como a dinâmica dos professores pode influenciar numa aprendizagem prazerosa e significativa na vida dos aprendentes?

- Como as práticas de avaliação e intervenção psicopedagógica trabalham para desenvolver a aprendizagem na educação inclusiva?

1 A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular tem sido um tema mundial e amplamente discutido na área da educação. No Brasil o assunto iniciou-se com a Declaração de Salamanca (1994), sendo um marco do movimento pela inclusão.

Sabemos o quanto ainda é polêmico o processo de inclusão do indivíduo com deficiência no contexto escolar. Apesar de ser um dado já posto em lei, ainda não acontece a contento, apesar do empenho de muitos educadores que têm buscado caminhos para realizar aquilo que se encontra na Lei e que é um direito inquestionável desses cidadãos com deficiência.

A educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas. Isso é consenso entre todos: poder público, legisladores, educadores e sociedade civil em geral. Mesmo assim, sendo hoje a inclusão escolar um fato previsto em lei, como foi dito anteriormente, percebemos que muitas crianças ainda estão em sala de aula com atividades limitadas e limitadoras, principalmente pela dificuldade que o professor tem de planejar conteúdos e de comunicar-se com o aluno com alguma deficiência.

A inclusão no meio escolar tem causado entre pais, alunos e professores muitas dúvidas de como lidar com a questão. Embora a escola trabalhe com o aluno com deficiência e as crianças convivam normalmente no meio escolar, o professor ainda tem dificuldade em preparar uma aula inclusiva.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 21 e 25),

[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. [...] O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educativas apropriadas, ferramentas e técnicas especializadas, das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços dos quais necessitam, mas em ambiente integrado, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades.

Levando em conta esta definição de ensino inclusivo e partindo da premissa que nossa sociedade é composta por uma variedade de seres humanos e que a escola é um contexto social, não tem como não contemplar em seus espaços a diversidade. A escola não pode permanecer como um espaço social que não reflete o que realmente é a sociedade, pois é dentro dela que se dá grande parte das aprendizagens humanas e como não aprender dentro dela, a convivência com as diferenças.

A razão mais importante para a inclusão é o valor social; é a criança sentir-se integrada no seu grupo, com todas as condições de aprendizagem, apesar da diferença. O desejo está justamente em como atender a inclusão e facilitar seu aprendizado. A arte de facilitar a inclusão envolve criatividade, desejo de mudanças, elevação da auto-estima do educando, redimensionamento de ações e de vencer os medos que provocam os limites. (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 22).

Stainback e Stainback (1999, p. 23) apresentam um levantamento dos ganhos que cada segmento da comunidade escolar tem com a inclusão dos alunos com deficiência na

escola regular. Afirmam que todos os alunos se beneficiam do processo de inclusão, pois desenvolvem atitudes positivas mutuamente, que são ganhos em habilidades acadêmicas e sociais de preparação para a vida em comunidade.

Os benefícios da inclusão para os professores também são levantados por esses autores supra referidos, ressaltando a necessidade e a possibilidade das habilidades destes profissionais, o que serve como um impulso ao desenvolvimento de uma atmosfera de coleguismo, colaboração e apoio entre os profissionais a fim de promoverem, com a participação de todos, o aperfeiçoamento necessário.

Quanto à complexidade do processo educativo inclusivo, tornam-se necessárias reflexões constantes, a fim de garantir profissionais mais críticos e capazes de trabalhar tanto individual, quanto coletivamente, superando barreiras e criando cidadania.

Existem, indiscutivelmente, benefícios para a sociedade, onde estão inseridos os membros da comunidade escolar, que aprendem que, apesar das diferenças existentes entre os cidadãos, estes têm direitos iguais dentro da sociedade.

Com vistas a promover esses direitos efetivamente, criou-se o AEE, que é o atendimento educativo especializado dentro do contexto da própria escola. Só assim aconteceria a equidade, indispensável ao processo inclusivo, como veremos no item a seguir.

2 A SALA DO AEE COMO LÓCUS DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO À CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Historicamente temos testemunhado um processo de produção teórica que relata a influência da Psicopedagogia no atendimento às dificuldades de aprendizagem de alunos com

deficiência. Entretanto, a própria história da Psicopedagogia enquanto área de conhecimento é relativamente recente.

Na atualidade, no âmbito da instituição escolar, o atendimento psicopedagógico ficou facilitado com a implantação das salas de AEE. As salas do Atendimento Educativo Especializado – AEE, também conhecidas como sala de recursos são ricas em jogos, brinquedos e outros recursos pedagógicos para o desenvolvimento da criança, que vem implicando no desenvolvimento cognitivo, no letramento e na ampliação da linguagem dos infantes, bem como no desenvolvimento global.

Portanto, a principal ferramenta da intervenção psicopedagógica na sala do AEE é a lúdica. Falar no lúdico como instrumento de aplicação da Psicopedagogia para o desenvolvimento da criança requer um conhecimento múltiplo nas diversas áreas, pois para entender esse processo implica em compreender a infância como momento de transição na vida de todo ser humano.

O AEE dar-se em uma sala específica, bem equipada e com estrutura adequada ao desenvolvimento dos aprendentes. Mas, o mais importante não é o espaço físico ou os recursos, mas os profissionais que lá trabalham em prol do desenvolvimento da criança, entre esses o Psicopedagogo. Esses profissionais identificam as necessidades de alunos com deficiência, com altas habilidades e com transtornos gerais do desenvolvimento; elaboram plano de atuação dos atendimentos, propondo serviços e recursos de acessibilidade curricular material e física de acordo com as necessidades dos alunos.

Os psicopedagogos também produzem materiais didáticos e instrumentos para auxiliar o aluno com deficiência nas suas necessidades curriculares do dia a dia. Adquire e identifica matérias que possam auxiliar os alunos das suas atividades, como software, recursos e equipamentos tecno-

lógicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e demais equipamentos.

Além disso, os profissionais do AEE acompanha o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular frequentado pelo aluno, verifica a funcionalidade e aplicabilidade, os efeitos, as possibilidades, os limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e na casa do aluno. O AEE orienta também os professores do ensino regular e a família dos alunos a utilizar os materiais e recursos de uma maneira que beneficie o deficiente, além de fornecer formação continuada aos professores.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO AEE

Para Piaget, “o desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido como a aquisição sucessiva de estruturas lógicas, cada vez mais complexas” (CARRETERO, 1997: 22). Para compreendermos esta definição é fundamental que saibamos o que é uma estrutura lógica. Ora, uma estrutura lógica é uma condição virtual para resolvermos problemas e adquirirmos conhecimento.

No ponto de vista de Piaget, o desenvolvimento da cognição está atrelado ao desenvolvimento da linguagem, e é um processo ativo e depende da interação entre o indivíduo e o ambiente. As crianças não possuem um conjunto pré-definido de habilidades mentais e nem são recipientes passivo de estímulos do ambiente. A partir da infância, o movimento cada vez mais dá lugar ao pensamento e o aprendizado continua a ser um processo interativo. (WEYTEN, 2002).

Vigotsky, em formação social da mente (1984), diz que a infância é um período do desenvolvimento do indivíduo, período esse com características próprias, mas que tem

variações de acordo com o contexto sócio cultural do indivíduo. Entretanto o ser humano não nasce pronto, ele é um contínuo de avanços e retrocessos, onde o desenvolvimento leva em conta fatores genéticos e sócio-culturais, onde a língua e a linguagem são influenciadas pelo meio e influenciam o ser em formação e, por conseguinte, a sua cognição.

A atenção é uma das funções da criança com deficiência intelectual mais comprometida, e esta é uma das funções cognitivas mais importantes envolvidas no ato de aprender. Selecionando tudo que é significativo e relevante, o aprendente faz um filtro dentre os vários estímulos o qual será exposto cotidianamente, quer seja na escola ou na vida social e familiar.

Por ser perpassada pelas emoções, a atenção tanto pode ser “fortalecida” ou “enfraquecida” por elas. Para que o aprendente mantenha o foco da atenção num determinado estímulo, é preciso que esse estímulo tenha despertado um real interesse no indivíduo.

Tudo que é apreendido pela ótica da atenção se destaca na mente do aprendente e irradia significados, abrindo se portas para o ato de aprender, ou seja, para a construção do conhecimento que se dá em forma de rede de saberes.

A linguagem como elemento importante do desenvolvimento cognitivo, é definida como a expansão gradual, em complexidade e significado, dos símbolos e sons conforme percebidos e interpretados pelo indivíduo através do processo de maturação e aprendizagem. A linguagem se traduz na própria fala, e [...] “a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação [...]”. (VYGOTSKY, 1984, *apud* REGO, 1995, p. 64). Essa comunicação e interlocução cotidiana enriquece a construção dos saberes, sejam esses científicos ou cotidianos, gerando o desenvolvimento cognitivo.

O dito acima pode ser exemplificado e ilustrado com a figura explicativa que se segue.

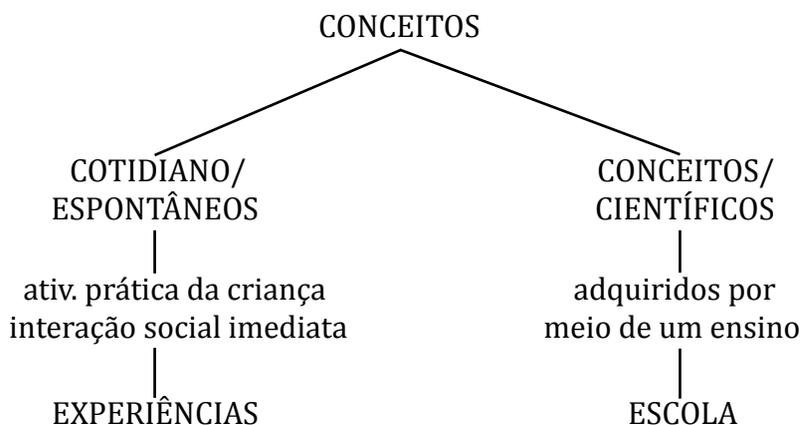


FIGURA 1

FONTE: <http://para-gostardeler.blogspot.com.br/2011/08/piaget-vygotsky-wallon-teorias.html>

Como explicitado na figura, para Vygotsky (1984, *apud* REGO, 1995, p. 65), na medida em que o indivíduo em formação “[...] interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação”. Continua argumentando que:

[...] Nesse momento o pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional. [...] É interessante analisar com mais detalhe as explicações de Vygotsky sobre o processo de conquista da utilização da linguagem como instrumento de pensamento, que evidencia o modo pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural. (VYGOTSKY, 1984, *apud* REGO, 1995, p. 65).

Esse processo, portanto, se inicia na infância e vai se ampliando ao longo da vida dos indivíduos. Em se tratando do indivíduo com deficiência intelectual, privá-lo de um convívio social com interações ricas em várias linguagens, prejudicaria muito o desenvolvimento cognitivo.

No próximo item traçaremos os caminhos a serem percorrido nesse estudo, de modo a trazer reais contribuições ao campo de pesquisa e acadêmico.

3 OS ACHADOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, que prima por descrever como está se dando o processo inclusivo no contexto da escola regular pública, mas especificamente escolar do município de Cabedelo na grande João Pessoa. Bem como, verificamos como esse processo inclusivo está se dando após a implantação das salas de AEE e se está acontecendo contribuições do psicopedagogo nesse processo.

A amostra foi construída através da técnica de amostragem probabilística por conveniência simples, pois trabalharemos com professores do Ensino Fundamental que têm alunos com deficiência intelectual, cuja escola tem sala de AEE. Esta técnica foi escolhida considerando que se tem acesso a toda população e sendo ela homogênea, todos possuem a mesma chance de fazerem parte da amostra.

A coleta dos dados foi realizada da seguinte maneira: inicialmente buscamos a direção da escola para a devida autorização; em seguida analisamos as fichas dos alunos para detectar os que tem diagnóstico de deficiência intelectual; contatamos os professores desses alunos, enviando-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido atestando que aceita participar do estudo; já de posse do termo de consentimento livre e esclarecido, procedemos a observação

no cotidiano escolar, para em seguida iniciarmos as entrevistas com os professores e psicopedagogos.

O termo de consentimento autoriza os pesquisadores a publicações em eventos, livros, periódicos e revistas científicas. Este termo garante ao participante o sigilo da identidade dos participantes, a certeza de que a pesquisa não causará qualquer dano ou desconforto físico e/ou psicológico e a informação de que se trata de uma participação absolutamente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento. (RESOLUÇÃO 196/96).

Utilizamos um diário de campo para registrar as observações feitas junto às crianças. Após a análise do observado, procedemos às entrevistas. Com base nos resultados fizemos uma análise criteriosa dos achados. Portanto, uma vez feita a coleta de dados, passamos à análise qualitativa destes, e à interpretação dos resultados. Os dados foram avaliados de forma descritiva e inferencial. A análise tem como propósito organizar e sumarizar os dados, de modo que se possam visualizar as respostas ao problema proposto para investigação; a interpretação, por sua vez, teve como objetivo buscar o sentido mais amplo das respostas, a partir da ligação de cada uma com o todo e vice-versa, embasando este olhar para os dados à luz da teoria, verificando-se as possíveis relações entre as diversas variáveis.

CONCLUSÃO

De acordo com o levantamento teórico já realizado à luz da exploração das concepções de consagrados estudiosos, foi possível antever o potencial educativo que as salas do AEE possuem e suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, na qual, de forma lúdica e concreta, as crianças desenvolvem também algumas concepções de relevante importância para a vida em

sociedade, como por exemplo, a noção das regras e também dos papéis sociais.

Nesse contexto, também podemos contar com a especializada contribuição do psicopedagogo para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos aprendentes com deficiência intelectual e outras tantas deficiências. Portanto, acreditamos no potencial dos atendimentos psicopedagógicos no contexto das salas de AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, em Jomtien, Tailândia. Brasília: MEC/SEESP, 1990.

BRASIL. **O Estatuto da Criança e Adolescente** – ECA, Lei nº 8.069. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. In: **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Convenção da Guatemala**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo, cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Saraiva, 2000.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Política Nacional para a integração do portador de necessidades educativas especiais** – Decreto 3298/99. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 02, de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Convenção Internacional para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência**. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GROPPO, Luiz Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em educação**, 2ª edição, Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Paiva et al. **Elaboração de TCC: orientações e normas**. João Pessoa: UNIPÊ, 2009.

PIAGET, Jean. **Problema de Psicologia Genética**. Série Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1978.

PIGNATARI, D. **Informação, Linguagem, Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHAFF, Adam. **Linguagem e Conhecimento**. Portugal, Coimbra: Almedina, 1974.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 9

A educação inclusiva e o atendimento educacional especializado (AEE): do ideal ao real

Maria Genilva Santos de Souza
Márcia Paiva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esse estudo versa sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, especificamente no município do Conde, no Estado da Paraíba, enfatizando-se o papel das salas de AEE para viabilizar o processo inclusivo. Portanto, essa investigação tem por objetivo compreender como se dá o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, especificamente as unidades de ensino da rede pública do município de Conde, tendo como pano de fundo o Atendimento Educativo Especializado.

Trabalharemos aqui a noção de inclusão na perspectiva da diversidade e não da multiplicidade, ou seja, teremos como parâmetros de análise a primeira perspectiva. Entretanto, para além das questões de cidadania implícitas na perspectiva da diversidade, podemos destacar que uma das pessoas mais inclusivas da história foi Jesus Cristo. Como nos diz Gadotti (2005), Cristo, do ponto de vista pedagógico, foi um grande educador, popular e bem sucedido, pois, “Seus ensinamentos ligavam-se essencialmente à vida.” A Pedagogia de Jesus era concreta. Suas palavras advinham do “calor dos fatos”, moti-

vadas por suas numerosas andanças pela Palestina. É notório o que diz Gadotti, já que Jesus foi o primeiro a incluir no mesmo *status* social a mulher, a criança, o cego, o deficiente físico e os que estavam à margem da sociedade, integrando romanos, judeus e bárbaros, antecipando-se a movimentos que só surgiriam efetivamente a partir do século XX. Nele, estavam os primeiros sinais da verdadeira educação inclusiva.

Os resultados dos achados nos mostram que ainda há um caminho muito longo a percorrer em se tratando de inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar, pois nesse município as escolas não possuem estrutura física adequada, apenas os professores das salas de recursos estão sendo capacitados e os demais profissionais encontram-se em processo de adaptação. Para se chegar a esses dados, metodologicamente, adotamos o método qualitativo descritivo, com ênfase em pesquisa de campo.

No fazer do estudo empírico, procuramos delimitar as dificuldades e possibilidades vivenciadas pelos professores e equipe técnica para realizar esse processo de inclusão dos alunos com deficiência. Para delimitar o campo de pesquisa, aplicamos a pesquisa nas escolas que recentemente foram contempladas com as salas de recursos, as quais aplicam o atendimento educativo especializado (AEE), e as que receberam verbas para a acessibilidade. Decidimos investigar se realmente essas escolas compreendem o processo de inclusão, de que forma os recursos estão sendo utilizados e se os profissionais envolvidos estão capacitados para atenderem aos alunos com deficiência.

Portanto, este trabalho pretende gerar uma reflexão sobre a importância da escola regular e seus educadores estarem preparados para atender pedagogicamente aos alunos com deficiência. Para isso, apresentaremos os resultados da referida pesquisa sobre a prática da inclusão de alunos com deficiência em quatro escolas contempladas com as classes de

Atendimento Educacional Especializado (AEE), todas situadas no município de Conde, localizado no litoral sul do Estado da Paraíba.

No levantamento teórico desse estudo expomos alguns pressupostos legais, bem como, conceituamos o que é a inclusão e qual a proposta do MEC a respeito desse tema tão discutido e abordado nos últimos anos. Falamos também, sinteticamente, da inclusão no Brasil. Analisamos, mesmo que sinteticamente, como tem ocorrido o processo de inclusão nas escolas regulares do município citado, uma vez que pretendemos aprofundar com estudos posteriores.

Nessa pesquisa, pretendemos trazer uma pequena contribuição para que a inclusão da do aluno com deficiência se efetive a contento no contexto escolar. Para tanto buscamos traçar um levantamento teórico, para dar respaldo a pesquisa empírica, assim definido: Apresentamos a história da inclusão no Brasil e os pressupostos legais, a fim de compreendermos os avanços e desafios atuais; bem como, buscamos nas falas dos teóricos que tratam da temática, pressupostos da prática da inclusão para melhor entendimento e para termos um parâmetro comparativo. Além disso, situamos a inclusão dos alunos nas classes regulares de ensino no município de Conde – PB, destacando algumas referências com relação à legislação que garantem os avanços ao atendimento educacional especializado.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Durante muitos Séculos as pessoas com deficiências foram excluídas do meio social e colocadas à parte desse convívio. Eram tratadas, muitas vezes, como loucos ou doentes. Com o passar do tempo, houve algumas evoluções e foram criados espaços onde essas pessoas eram atendidas e, em alguns casos,

reabilitadas à sociedade, era a chamada Educação Especial, que mais segregava que ensinava, pois, na maioria das vezes, os conhecimentos acumulados pela humanidade não eram trabalhados junto aos usuários desses centros de Educação Especial, por não se acreditar no potencial desses. Enquanto eram atendidas somente nas instituições especializadas, elas poderiam ter a possibilidade de conviver e aprender com outras pessoas que vivenciavam as mesmas “dificuldades”, mas sem se dar ênfase ao desenvolvimento global destes.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência enquanto fato político acontece em processo histórico que evolui do formato da educação especial (EE). No século XIX, inspirado em alguns serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos na Europa e nos Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram a tomada de providência no sentido de promover a educação e atender a esses indivíduos, seja como política governamental oficial ou iniciativa de particulares, sensíveis à problemática dos deficientes.

Em âmbito internacional, há notícias de que o médico Jean Marc Itard (1777-1838) iniciou o atendimento educacional para crianças com deficiência, ao atuar pedagogicamente, de forma intensiva, durante alguns anos, na educação de uma criança com cerca de 11 ou 12 anos, encontrada vagando pelos bosques de Aveyon (França) e que ficou privada do contato social por muito tempo. Tal criança havia sido considerada como “idiota incurável” e ficou conhecido como “O menino selvagem de Aveyon.” (MAZZOTTA, 1996).

Contudo, só no século XX, segundo Mazzotta (1996), algumas instituições educativas começam a multiplicar-se, mais isoladas do sistema geral de ensino. Dessa forma, os educandos que tinham alguma deficiência, participavam em uma pedagogia diferente, uma educação institucionalizada.

Podemos destacar como a fase embrionária da Educação Especial no Brasil a fundação do Imperial Instituto dos Me-

inhos Cegos, no Rio de Janeiro no dia 12 de setembro de 1854 por D. Pedro II, e graças á iniciativa e a luta de um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudava no Instituto dos Jovens Cegos de Paris. (GLATT, 1998).

Ainda no dizer da referida autora, no Período Imperial houve a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no final de 1855 através dos esforços de Ernesto Huet e seu irmão, cidadão francês que apresenta proposta ao imperador visando a criação do referido instituto, contudo em 1957 através da lei nº. 3199 de 06 de julho daquele ano passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Esta instituição escola especializada era caracterizada pela ênfase no aspecto literário e o ensino profissionalizante na tentativa de oferecer uma atividade profissional a meninos na faixa etária de 7 a 14 anos. Destaca-se nesses institutos a presença de oficinas instaladas para o desenvolvimento de atividades práticas de ofícios exigidos pela época, tais como tipografia e encadernação para os meninos cegos e tricô para as meninas. As atividades profissionais para os meninos surdos constavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração de livros.

Outra modalidade de deficiência atendida, ainda com base Glatt (1998), foi a dos cegos, que por volta de 1890, já no período republicano, o Instituto dos Meninos Cegos tem seu nome alterado para Instituto Nacional dos Cegos e seu regulamento é modificado e em 1891 através do Decreto nº. 1320, a escola passou a chamar-se Instituto Benjamim Constant.

Percebemos com base no que foi estudado que, as ações nesse período em relação à Educação Especial são isoladas, apresentando apenas atos de cunho político em relação ao tratamento dispensado a Educação Especial.

Portanto, a disseminação da Educação Especial no Brasil foi realizada através de ações isoladas do governo ou através

de mobilização de pais e responsáveis por deficientes que passaram a criar associações, visando atender as necessidades educativas de seus filhos. Nesse contexto de movimentação popular, destacamos a criação das APAES, especialmente em 1954 no Rio de Janeiro, sendo a primeira associação formada visando atender as necessidades educativas do excepcional.

A história da EE no Brasil é marcada por um grande descompasso do governo com relação aos interesses das pessoas com deficiência e ao próprio interesse demonstrado por essa modalidade de ensino (EE), destacando-se, em primeiro lugar, a falta de uma política educacional que favorecesse o atendimento qualitativo às pessoas com deficiência na sociedade brasileira e neste sentido, observa-se que as leis de ensino presente nos períodos de 1950 a 1970 pouco destaque deram a educação especial.

Aproximadamente nos anos 1940 a 1950, iniciaram-se os questionamentos que deram origem constitucional da deficiência, fortalecendo-se as posições ambientalistas e condutivas, dominantes no campo da psicologia. Paralelamente, as escolas especiais continuaram se expandindo, com o objetivo de uma atenção educacional mais individualizada. No entanto, essa conduta de diagnosticar, etiquetar e inserir o deficiente nas instituições especializadas contribuiu para a exclusão e segregação dos mesmos.

Até então, era comum encontrar pessoas com deficiências nas clínicas especializadas, que tratavam das pessoas através de terapias de acordo com suas concepções de normalidade ou anormalidade. Muito raramente, pessoas com alguma deficiência eram educadas em escolas de ensino regular.

Nos anos de 1960 em diante, os movimentos sociais e ONGs surgem na história do atendimento à pessoa com deficiência como entidades fortes, com espaço nos discursos oficiais, confundindo-se com o próprio atendimento público, perante a população referida, devido à gratuidade de alguns

serviços. Os movimentos sociais organizados traziam consigo uma mudança de foco: se até nos anos 1960 o foco estava com problemas no indivíduo e suas condições, a partir de tais dificuldades o foco passou para a necessidade de modificação das próprias instituições sociais e escolares, de forma para que possam atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais. (MARCHESI, 2004).

A partir dos anos de 1960, em diferentes países, a exemplo do Brasil, se começou a construir um importante movimento favorável à integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais, com base em critérios de justiça e igualdade. No Brasil esse fato vem a acontecer por volta dos anos de 1970, após a promulgação da Lei 5.692/71, que regulamentava a Educação brasileira de então.

A partir desse período, novos conceitos e práticas começaram a ser introduzidos no âmbito das respostas educativas a dar às crianças e jovens em situação de deficiência. A grande mobilidade das pessoas, o alargamento da escolaridade obrigatória e a consequente diversidade do seu público trouxeram para a discussão educativa o papel e as funções da escola. Nesse período histórico, o assistencialismo e a visão da aceitação dos deficientes como forma de caridade ainda estava presentes nas instituições chamadas especiais, que a princípio constituíram-se com clínicas, denominaram os educandos de clientes e acomodaram-se às deficiências destes.

É justamente na década de 80, diante das transformações sociais e políticas no Brasil, que o atendimento educativo para a inclusão passa a ser visto com mais ênfase democraticamente, mesmo que de forma teórica. Assim, a inclusão visa desde o início não deixar ninguém excluído do ensino regular. E podemos dizer que vai muito mais além da medida em que, pressupõe uma mudança: não se trata mais de ajudar somente os alunos integrados que apresentem dificuldades; a

ênfase é ampliada de modo a se considerarem as necessidades de suporte de cada membro da escola.

Entretanto, por volta do final da década de 1980, começou-se a falar de “inclusão”, como decorrência das discussões para a elaboração da LDB, que já encontrava-se em estudos elaborativos naquela ocasião. Sem se dar conta da complexidade do processo de inclusão da pessoa com deficiência, no âmbito das produções acadêmicas e teóricas virou uma febre. Muitos foram os professores que queriam participar desse processo inclusivo, sem analisar os pressupostos práticos que envolve o trabalho com pessoas com deficiência e as vezes, muitas pessoas com essa condição na mesma sala de aula. Diante do dito, fazemos o seguinte questionamento: será que a inclusão da pessoa com deficiência tem ocorrido satisfatoriamente nas escolas regulares?

2 A LEGISLAÇÃO PARA A PROTEÇÃO E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sabemos que a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular é um fato irreversível. Atualmente, muitas são as leis que tratam dessa temática. A própria LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação (9.394/96), que é a nossa Lei maior para a Educação, em seu artigo. 58, cap. V, afirma que: Educação Especial como modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A referida Lei também estabelece que: [...] os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer “pessoa especial” em sala de aula. Esse item da lei ainda não se dá a contento no âmbito da formação inicial e permanente de professores. Esse documento legal ainda admite também que: [...] nos casos em que necessidades especiais do aluno impeçam que se desenvolva

satisfatoriamente nas classes existentes, este teria direito de ser educado em classe ou serviço especializado. Mas, sem que esses alunos deixem de frequentar a escola regular em um dos turnos.

Sendo assim, com base no texto legal, podemos perceber que para que haja inclusão não é necessário apenas “abrir as portas” das escolas e deixar o aluno “ocupar” uma cadeira. As escolas, assim como seus profissionais, precisam estar preparados para receber os alunos com ou sem deficiência.

Um grande marco para a EE foi, sem dúvida, a nossa constituição cidadã de 1988, que proclamou a educação como um direito de todos os cidadãos, independente de sua condição física, cognitiva, social ou econômica, não só estabelecido pela Constituição Federal do Brasil, mas, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96. Apesar de no Artigo 58 da constituição definir que a educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, até 1997, os documentos oficiais, encaminhados às escolas pelo MEC/SEESP, fundamentavam a Educação Especial na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Declaração de Salamanca e, do ponto de vista legal, no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal. De acordo com o documento MEC/SEESP (1995, p. 10), assim definido no texto legal:

[...] a Educação Especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhes oferecendo todos os meios para desenvolvê-los ao máximo [...].

Como se pode ver no texto supracitado, a EE continuaria sendo, naquela ocasião, considerada uma modalidade usual de atendimento às pessoas com deficiência.

Contudo, revendo a questão da EE no Brasil, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em documento de 2004, analisou os aspectos jurídicos relacionados á inclusão, presentes em documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto Presidencial n. 3.956/2001. Ela reafirma que devem frequentar a educação básica todas as pessoas com deficiência, na idade legalmente prevista para cada ano escolar, e a Educação Inclusiva não pode ser substituída pela EE. Sendo assim, a EE é considerada nesse parecer como um complemento da Educação Básica ou Superior.

O reconhecimento dos direitos á educação regular por parte das pessoas com deficiência não é algo muito consensual. Ao contrário, a proposta de inclusão gerou polêmicas no Brasil, logo após a promulgação da LDBEN. Alguns educadores e teóricos questionavam se ela não seria uma utopia, de difícil execução no contexto escolar:

A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante á utopia do socialismo: a cada um de acordo com as possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A ideia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados. (GLATT, 1998, P.28).

Nessa perspectiva, fica claro que não havia a intenção clara de fazer acontecer, a contento, a educação inclusiva. Tais questionamentos da citação supra, que são de natureza pragmática e operacional e não teórico-ideológica, destaca-se a necessidade de recursos e situações dos quais até hoje não dispomos, de modo adequado e com a constância necessária, tais como: formação permanente dos professores, reorganização e reestruturação da escola, melhoria na dinâ-

mica da escola para receber os alunos com deficiência, recursos pedagógicos adequados e mobiliários adaptados.

Na atualidade a Política Nacional de Educação Especial procura seguir a legislação específica, dando prioridade para o atendimento de todas as pessoas com deficiência, independente do agravamento da condição do deficiente, seja mental, visual, auditiva, física, múltipla, além dos indivíduos com condutas típicas e das pessoas superdotadas, na rede regular ensino comum, embora com o apoio da EE em turno oposto ao escolar.

Outro marco da educação inclusiva no Brasil e no mundo foi a Declaração de Salamanca, realizada em 7 a 10 de junho de 1994, na Espanha. Essa declaração tem sido o grande instrumento norteador da própria legislação dos países participantes. Os países assumiram a importância que tem a EE, e o compromisso firmado pela Conferência Mundial de Educação Especial, estando representada por 88 governos e 25 organizações internacionais, no intuito de discutir e propor reformas favoráveis à participação das pessoas com deficiência dentro do sistema de ensino regular.

A Declaração de Salamanca fundamenta-se nos princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aponta para o direito fundamental à educação do indivíduo com deficiência, para os quais os sistemas de ensino devem promover oportunidades de acesso à escola regular. Segundo esse documento norteador de legislação e políticas públicas, é dever de todos os governos darem prioridade política e financeira ao processo de melhoria de seus sistemas educacionais, voltados a incluir as crianças “Portadoras de Necessidades Educativas Especiais”, através de educação inclusiva e o desenvolvimento de projetos educativos que visem contemplar o direito em relação à educação escolar.

Muitos teóricos e pensadores da EE analisaram a Declaração de Salamanca, a exemplo de Mazzotta (1996), que destaca as diferenças culturais e sociais entre os países,

reafirmando o compromisso assumido na Declaração de Salamanca (1994). Ele afirma a necessidade de se assumir um compromisso com a mudança na forma de promover a educação da pessoa com deficiência e acrescenta que as escolas inclusivas não aparecem só pela força da lei, mas vão se configurando mediante um longo processo. Portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e do tipo de estratégia que se deve implantar.

Outras pesquisas vêm ocorrendo no decorrer dos anos, mas não foram suficientes para programar práticas mais produtivas e efetivas relacionadas à escolarização das pessoas com deficiência. Embora, com o passar dos anos as reflexões acerca dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência vêm surtindo mais efeito na sociedade civil.

Da procura de respostas para as situações de deficiência à necessidade de promover o sucesso para todos os alunos da escola regulares, um longo e difícil caminho está sendo e a ser percorrido, com respectivas tomadas de posição, ou pela perspectiva da diversidade ou a da multiplicidade, essa última que abre as portas da escola para a pessoa com deficiência, mas não promove a educação inclusiva comprometida com o desenvolvimento global desses alunos deficientes.

Mas, a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência é um fato dado, uma vez que o conjunto de legislações para esse fim é bastante consistente. Embora, a aceitação social do outro não seja só uma questão legal. Pois, com a desenfreada busca pelo padrão de beleza e de perfeição humana, por meio da mídia, as pessoas com deficiência foram levadas a se defrontar, talvez com o momento mais tortuoso de suas vidas: a exclusão social no sentido de suas aparências.

Os próprios termos excepcionais, ou pessoas portadoras de necessidades especiais, ou ainda pessoas portadoras de deficiência trazem em si um fardo negativo, que os deficientes são obrigados a carregar, embora tenha sido adotada uma nova

terminologia para designar esses indivíduos: Pessoas com deficiência.

Diante do exposto, fica claro que o novo paradigma que se descreve no processo de inserção é o rompimento com o modelo de deficiência, entendendo-se que a integração das pessoas com deficiência na escola e na sociedade mais ampla deve ser efetivada no sentido dela mudar suas atitudes, seus espaços físicos e práticas sociais favoráveis à presença dessas pessoas nos diversos locais em que ele pode ter acesso. Especialmente a remoção de barreiras arquitetônicas constituiu-se como uma grande conquista para efetivação das pessoas com deficiência na sociedade.

Para que as palavras/expressões não sejam usadas aleatoriamente, ou despidas do significado que esteve na origem da sua utilização educativa, procedeu-se aqui a sua definição e contextualização, segundo as perspectivas divulgadas mais recentemente.

3 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Muitos são os desafios para a inclusão escolar das pessoas com deficiências. Mas, para entender esses desafios precisamos antes, entender o que é inclusão escolar (IE) da pessoa com deficiência, que perspectiva adotar e como se dá esse processo no chão da escola.

Inclusão, como nós entendemos, é o acesso, ingresso e permanência dos alunos nas escolas, com o objetivo de aprender com sucesso e não de ocupar mais um espaço na sala de aula regular. É fazer com que eles sejam parte integrante junto aos demais colegas, vivenciando todas as experiências educativas.

No tocante à terminologia, adotaremos o termo “alunos com deficiência” ou “pessoas com deficiência”, pois o termo

“portadores de deficiência” não é mais usual devido a sua inadequação conceitual, pois portar é levar algo consigo que pode ser descartado ou esquecido em algum lugar, mas a deficiência é permanente; além disso, considerava-se o termo como mais um fardo que as pessoas com deficiência teria que carregar, por estar portando.

Mas, ainda hoje se costuma utilizar o termo “portadores de necessidades especiais” para as pessoas com deficiências. Mas o que é mesmo ser especial nesse contexto da deficiência? Que sentido real se dar a esse termo? Rosita Edler (1999), fazendo uma crítica a utilização dessa terminologia afirma que, “Especiais devem ser considerados as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso, especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem”.

Na verdade, especiais somos todos, porque somos diferentes em nossa singularidade. Especial deve ser toda a educação que forma cidadãos. Mas, a escola inclusiva para a diversidade, especialmente a que promove a inclusão da pessoa com deficiência, requer ações educativas especiais. Nesse sentido, não podemos esperar apenas do professor no sentido da adoção de práticas pedagógicas inclusivas, mas por todos que fazem parte do sistema educacional, garantindo uma boa formação e um desejo de contribuir para a concretização, de fato, dessa escola inclusiva.

Contudo, sabemos que as lutas ainda serão muitas, o caminho a percorrer é longo, no que se refere à teoria e, principalmente, a prática pedagógica e educativa. Pois, o fazer pedagógico inclusivo não é fácil para quem não foi preparado para ele, uma vez que não basta apenas aceitar a criança com deficiência na escola, é necessário uma equipe focada e em condições teórico prática de desempenhar a função de construtores de uma escola realmente inclusiva.

Mas, a escola ainda impõe barreiras ao acesso e permanência do aluno com deficiência, a exemplo da própria sociedade, que ainda é muito preconceituosa e, muitas vezes, confundem as limitações da pessoa deficiente com sua capacidade de fazer, de construir, de produzir. Se levarmos em consideração que todos nós temos limites e limitações, mas, também somos capazes de grandes produções em algumas áreas.

Nos dias atuais, existe um crescente consenso de que a escola é um privilegiado espaço, onde se articula a produção do conhecimento com o compromisso da cidadania, capaz de cumprir a mais elevada destinação social do saber. Entende-se, assim, que todos os educandos possuem o direito à educação, independente de suas limitações ou necessidades educacionais. Documentos relevantes, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Declaração de Salamanca, foram importantes marcos para essa mudança.

As políticas públicas de educação inclusiva (PPEI) de nosso país reconhecem o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo. Entretanto, devem promover a viabilização dessa escola, em todos os seus aspectos, sejam da adequação dos prédios escolares e mobiliários, seja na formação permanente dos professores e demais educadores da escola. Uma vez que as PPEI devem buscar o fornecimento de suporte de serviços por intermédio da formação e da atuação dos seus professores, mas também no tocante à acessibilidade.

Mas, ainda são grandes os desafios que se apresentam, especialmente na prática da EI e nas políticas públicas de EI. As instituições carecem de estruturas adequadas, como por exemplo, banheiros adaptados para cadeiras de rodas, mesas com adaptação de acordo com cada deficiência, como podemos visualizar na figura a seguir:



Fotografia apresentada e analisada pela professora
Márcia Paiva de Oliveira.

Como podemos perceber na ilustração, trata-se da fotografia de uma cena de sala de aula, onde temos carteiras adaptadas para crianças com Paralisia cerebral (PC), patologia que se apresenta com graus e comprometimentos distintos dos indivíduos acometidos. Com relação a criança de camiseta vermelha, o apoio da carteira se aproxima mais dos olhos da criança, uma vez que essa tem um comprometimento maior da visão, ou seja, visão subnormal. Com relação à criança com a camisa branca, o comprometimento de visão não é tão grande, mas tem uma atrofia muscular maior, provocando o encurtamento das pernas, por isso a carteira tem um suporte de apoio para os membros inferiores. (PAIVA OLIVEIRA, 2012, [em mímeo]).

Portanto, se considerarmos que educar para a diversidade é inserir ideias distintas, características e modos de ser em nosso trabalho, percebendo o biológico do social, o afetivo do racional de todos nós, estaremos, dessa forma, ampliando o nosso olhar, facultando uma práxis pedagógica inclusiva.

1.1 DEFININDO EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Muitos educadores e pessoas leigas da sociedade civil têm o entendimento de que a educação inclusiva e a educação especial são sinônimos, ou seja, tem o mesmo sentido prático. Entretanto, essas têm conceitos distintos, embora complementares no contexto atual.

A Educação Especial

A Educação Especial (EE) é uma modalidade de ensino, ou seja, é o ramo da educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como: Centro de atendimentos de múltiplas deficiências, escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual (DI).

No Brasil a EE é feita fora do sistema regular de ensino. Embora na ótica da complementariedade. Dependendo do país, a EE pode ser realizada dentro ou fora da rede regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas, como por exemplo, crianças com transtornos típicos de aprendizagem.

A EE é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas deficiências e muitas vezes apenas atende a usuários com uma única deficiência. Entretanto, existem centros de atendimentos de EE que são multidisciplinares, não só na diversidade de profissionais que atendem aos deficientes, mas no sentido do atendimento a muitas deficiências no mesmo espaço físico, embora separado por setores específicos. Como podemos exemplificar com a FUNAD, em João Pessoa. Portanto, algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a várias deficiências.

A maior falha da EE é não promover o convívio da criança deficiente com outras com desenvolvimento típico. O ensino especial tem sido alvo de críticas por esse motivo, mas se reconhece a complementariedade desta à educação inclusiva, para promover o atendimento educacional especializado (AEE) para crianças especiais, mais difícil de se ter na escola regular, mesmo que inclusiva. Pois, a escola direcionada para a EE conta com materiais, equipamentos e professores especializados, além de outros profissionais, tais como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, entre outros.

Segundo Mazzotta (1996), o termo “educação especial” denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. Historicamente, a EE vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, inclui-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A EE no Brasil é uma modalidade de ensino, como está prevista na legislação, como também o é a Educação de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais.

Na prática, a EE lida com fenômenos de ensino e aprendizagem difícil para a escola regular. Ou seja, não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva.

A Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um processo no qual se amplia a participação de todos os alunos na escola regular. Tem implicações de mudança de paradigmas educacionais, pois

trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanista, mas também democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

No caso do Brasil, tem-se uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências. Entretanto, o sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma realmente inclusiva.

De acordo com o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium*), sobre a educação inclusiva, realizado em março de 1998 em Agra, na Índia, um sistema educacional só pode ser considerado inclusivo quando abrange a definição ampla deste conceito inclusivo, nos seguintes termos:

- Aceita que todas as crianças podem aprender, independente de suas deficiências ou limitações;
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência, inabilidade, classe social, estado de saúde ou qualquer outra condição;
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de **todas as crianças**;
- Faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva;
- É um processo dinâmico que está em evolução constante;

- Não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas, nem por falta de recursos materiais, nem por profissionais mal formados ou inabilitados.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Em documentos sobre a inclusão no Brasil, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC/ SEESP 2001), encontramos um breve histórico sobre as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. A partir desse levantamento do MEC/SEESP, tomamos conhecimento das fases pela qual a Educação Especial (EE) brasileira começou a evoluir, partindo-se da exclusão dos alunos com deficiência em instituições especializadas de cunho eminentemente terapêutico, até chegarmos aos dias atuais, e como esta modalidade educacional está se chocando com as propostas de uma escola para todos, única, aberta às diferenças e, em consequência, inclusiva.

O supra referido documento faz a seguinte análise evolutiva das Políticas Públicas de Educação para a pessoa com deficiência:

- Em 1854 – Durante o período imperial, o governo criou o atendimento às pessoas com deficiência com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, Rio de Janeiro.
- Em 1857 – Foi fundado o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro.
- Em 1926 – No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

- Em 1945 – Foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Anfipoff.
- Em 1954 – Foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.
- Em 1961 – O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A LDB dessa época expressava um sonho que parecia muito longe da realidade da época, no qual a repressão e o autoritarismo reinavam na sala de aula, sem falar que a escola era para os privilegiados.
- Em 1971 – A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os “superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.
- Em 1973 – Foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

- Em 1988 – A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, com um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).
- Em 1994 – Foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.
- Em 1996 – A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos Currículo, métodos, recursos

e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

- Em 1999 – O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. O Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
- Em 2001 – Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, os sistemas de ensino

devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, as segurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

- Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em cada organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Em 2003, foi posto em execução pelo MEC o programa “Educação Inclusiva: direito a diversidade”, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com um amplo processo de formação de gestores e educadores dos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional e à garantia da acessibilidade.
- Em 2007 o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), enfatiza a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com necessidades especiais na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada.

Assim, para a implantação do PDE. É publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e da permanência do ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90, as pessoas com deficiência têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns, Movimentos Sociais e Congressos, a exemplo do VI Congresso Sobre Síndrome de Down, de 11 a 13 de outubro de 2012, em Olinda – PE. Essas iniciativas visam assegurar, de alguma forma, os direitos que conquistaram, de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas.

Esses movimentos de inclusão da pessoa com deficiência estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, ao transporte coletivo, a arquitetura, ao urbanismo, a segurança, a previdência social, a acessibilidade de uma forma geral.

Como outras vozes das minorias, as pessoas com deficiência buscam afirmação e querem ser ouvidas, pois precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos no nosso país. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos. Mesmo tendo clareza do que se deseja como trabalho educacional inclusivo, esses anseios esbarram na falta de competência técnica dos educadores em realizar a escola inclusiva, bem como, da própria falta de compromisso político com essa parte da população.

A própria política de formação inicial e permanente de educadores para a escola inclusiva tem sido incipiente, inadequada, insuficiente. Um outro norte deve tomar as referidas políticas de formação de pessoal para atuarem nas escolas inclusivas prescritas na legislação pertinente.

É necessário ter outro olhar sobre as necessidades existentes nas escolas na atualidade. É importante olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura física, emocional e social. Contudo, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na construção da sua própria autonomia.

Destacaremos que a Educação Especial recebeu atenção na LDB nº 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Há na lei a valorização da educação inclusiva, pois expressa que a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, manifestando o propósito de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais (termo utilizado no texto legal), sempre que possível, nas classes comuns do ensino regular. Todavia, o texto deixa claro no § 1º que o atendimento educacional especializado deverá ser oferecido à parte, quando não for possível integrá-lo nas classes comuns, devendo ser ministrado em horário distinto das aulas regulares para não restringir o acesso do aluno ao Ensino Fundamental, garantido pela Constituição Federal e pela LDB como obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria.

O texto salienta, no artigo 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar ao educando com necessidades educacionais especiais os recursos necessários para seu aprendizado e consequente inclusão, o que requer currículos, métodos e técnicas adequadas; recursos e organização; professores especializados e capacitados para a integração do aluno na vida em sociedade, inclusive dando-lhe condições, sempre que possível, à capacitação para o trabalho.

Entretanto, sabemos que, para a instituição de ensino atender esses propósitos, deverá possuir adequação e organização concernentes à diversidade discente. Não somente isso, mas em relação ao quadro docente, deverá ela conceder as condições essenciais de trabalho e possibilitar a constante atualização dos seus profissionais. Caso contrário, os resultados podem não ser tão positivos. Todavia, o que fica claro é o imperativo do aluno frequentar a classe regular e fazer parte da diversidade. Além disso, ainda que esteja em uma escola especial, deve ter acesso à escola comum com apoio dos serviços especializados.

5 A INCLUSÃO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE CONDE

A Educação Especial é uma modalidade educacional voltada especificamente para as pessoas com deficiência, sejam elas: deficiência auditiva, visual, física, sensorial, intelectual, múltiplas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, em escolas específicas para os referidos atendimentos. No município do conde não temos escolas especiais com esses atendimentos específicos.

Contudo, o município vem adotando novas posturas de atendimento às pessoas com deficiência em escolas regulares, nos moldes da escola inclusiva. Esse atendimento ainda é tímido, atingindo apenas quatro escolas da rede de ensino regular. Para que as pessoas com deficiência sejam realmente desenvolvidas globalmente é importante a participação das mesmas nas salas regulares de ensino e instituições especializadas, paralelamente. Para que de fato ocorra a inclusão com qualidade, a escola precisa propiciar um espaço e condições adequadas às necessidades individuais e coletivas dos alunos com deficiência.

O município de Conde vem procurando adotar a política do MEC/SEE, a respeito da educação inclusiva. Nesta perspectiva, o MEC/SEE, apresenta a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A Secretaria de Educação do Município de Conde – PB, atendendo ao Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que trata

dos planos e metas e o compromisso de todos pela educação, além do PDE, que é uma política pública de desenvolvimento da escola, sem restrições do público, onde todos têm o direito de tê-la, cumprindo-se, portanto, o que trás o artigo 2º da Constituição Federal do Brasil: XI – garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Encontramos também na resolução CNE 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as modalidades de deficiência. Para que os decretos e as leis sejam um suporte para realizar e garantir os direitos dos alunos com deficiências no tocante ao acesso e permanência na escola regular, é necessário ter conhecimento das mesmas. De acordo com o artigo 5º,

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em centros de Atendimentos Educacionais Especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Assim sendo, a Secretaria de Educação do Município de Conde – PB recebeu nos últimos anos do MEC, 04 (quatro) salas de recursos multifuncionais para atender crianças e jovens em idade escolar, como também materiais e livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE ESPECIAL.

Com base nas Diretrizes Administrativas e Pedagógicas da Secretaria de Educação (SEED), no uso de suas atribuições para o ano letivo de 2012, referente a Divisão de Educação Especial, no capítulo V resolve:

Art. 14 – O encaminhamento dos alunos do ensino regular com necessidades especiais para a Divisão de Educação Especial ocorrerá mediante o resultado do estudo de caso das fichas de observação do aluno, realizado pelo professor da sala de regular e supervisora da escola, através de exercícios escritos e orais quanto ao processo de aprendizagem do aluno.

Parágrafo único – Constatada a necessidade, o aluno será encaminhado a sala da Divisão de Educação Especial mais próxima a sua residência.

Art. 15 – Em classes regulares e a matrícula para alunos com necessidades educativas especiais deverá ser limitada em três alunos por turma.

Art. 16 – A sala regular que inclui alunos com necessidades educacionais especiais deverá receber no máximo três alunos que sejam da mesma área de deficiência.

Art. 17 – O encaminhamento do aluno com necessidades educativas especiais para Divisão de Educação Especial ocorrerá mediante avaliação psicopedagógica realizada por equipe multifuncional da escola e Divisão de Educação Especial.

Art. 18 – As classes que atendem alunos portadores de necessidades educativas especiais receberão assessoramento pedagógico pela equipe multifuncional.

Art. 19 – O professor para atuar nas classes especiais deverá participar de um aperfeiçoamento específico com apoio da equipe de educação especial.

Art. 35 – A presente Norma e Orientação entram em vigor a partir de 02 de janeiro de 2012.

Ressaltamos que o termo usado aos portadores de deficiência ou portadores de necessidades especiais, foi substituído para Pessoa com deficiência, pelo fato de que portamos objetos ou coisas e não deficiências.

5.1 O REAL QUADRO DAS ESCOLAS DE CONDE COM SALAS DE RECURSOS

Passaremos a analisar o contexto das escolas que desenvolvem trabalhos compatíveis com o modelo da escola inclusiva, as quais possuem salas de recursos para o atendimento do aluno com deficiência. Nomearemos de EMA, BEM, EMC e EMD, para designar as quatro escolas analisadas, para não caracterizá-las respeitando-se o código de ética em pesquisa.

EMA

A escola está localizada no centro da cidade de Conde – PB. No momento, são atendidas 10 crianças com deficiência, sendo 07 (sete) crianças com laudo médico e 03 (três) crianças sem laudo médico, distribuídas em horário oposto a aula regular e no anexo da escola, chamado de Cenáculo (porque a escola não tem espaço físico para as atividades).

O atendimento é de 40 minutos para cada criança e um dia para os trabalhos em grupo. A professora que acompanha os alunos nessa escola é habilitada na área e tem muita experiência com crianças com deficiências.

O que nos chama atenção nessa instituição é a falta de condições adequadas e de acessibilidade. Não há como realizar um trabalho individual, pois no espaço para o atendimento também funciona a secretaria e sala de professores da dire-

tora e dos supervisores, como também o laboratório de informática e sala de vídeo. Ou seja, é impossível fazer um atendimento especializado nesse ambiente.

Entretanto, alguns atendimentos são feitos no anexo da escola, onde há um espaço para atender as crianças, porém esse prédio foi cedido pela igreja católica para o município e também atende a comunidade local.

Podemos concluir que, mesmo que tenha o profissional especializado e os recursos que são enviados pelo MEC, se não há espaço físico de qualidade, as dificuldades aumentam ainda mais na questão da inclusão. Vale lembrar que o MEC também disponibilizou a verba para construção da sala, mas não tem espaço dentro do prédio da escola para construção. Existe uma sugestão para dividir a sala citada, que agrega diversas atividades e pessoas, ou trabalhar só no anexo da escola, que também não é tão adequado, mas é espaçoso.

Para efeito de conhecimento apresentaremos em anexo o quadro com as deficiências, o laudo, as séries e as idades dos alunos atendidos nessa escola. Por questões éticas e para respeitar a privacidade do aluno, não revelaremos a identidade dos mesmos.

EMB

A escola está localizada no centro da cidade de Conde – PB. Nela são atendidas 28 (vinte e oito crianças). Destas, apenas 08 (oito) apresentam laudo médico, as outras passaram por uma avaliação pedagógica feita pela professora e estão em fase de encaminhamento externo.

São realizados atendimentos no contra turno das aulas, nas terças e quintas (manhã e tarde), com 40 (quarenta) minutos cada aula e 01 (um) dia é reservado para trabalhos em grupo. A professora é habilitada e tem muita experiência com crianças com deficiências.

A sala de recurso foi construída, mas ainda não está pronta para receber os alunos. No período dessa pesquisa, ela havia sido ocupada para atender uma “emergência” da escola, onde foi exposto que uma das salas trazia ameaças físicas para os alunos da sala regular e, portanto, os alunos com deficiências continuam sendo atendidas na sala da supervisão. Mesmo não sendo o local adequado, o atendimento está sendo feito. O material enviado pelo MEC encontra-se na Secretaria de Educação e na própria escola.

Foi nos informado que a professora não deixa as fichas dos alunos na escola por não ter espaço e por achar mais seguro levá-los para sua residência. O objetivo de vermos as fichas era para sabermos qual a deficiências dos alunos, mas segundo a professora, não existem essas fichas com os laudos médicos e que os pais não costumam levar os laudos para a escola. Esse documento, no município de Conde, é dado pela FUNAD situada em João Pessoa. Naquele período, foi sugerida uma reunião com os pais para falarem da importância da escola ter o laudo para um melhor acompanhamento das crianças, mas não foi feita em virtude da professora não ter localizado os pais naquela ocasião.

EMC

A escola está situada na zona rural de Conde – PB, numa comunidade chamada Salsa. São atendidas 07 (sete) crianças da escola e 03 (três) da comunidade. Mesmo sem sala nem material, a professora realiza seus trabalhos. Essa talvez seja a professora que mais se dedica em seu trabalho, porque busca fazê-lo com amor e dedicação. Inclusive é uma das únicas que faz LIBRAS na FUNAD.

Existe uma necessidade de atendimento nas comunidades vizinhas (Frei Anastácio e Capim Açú), mas não é tão próximo da escola e necessita de transporte para o deslocamento das crianças. Como não há essa disponibilidade de

transporte, as crianças das comunidades citadas ficam sem atendimento especializado.

O espaço reservado para a sala de recursos não foi ainda concluído e a previsão para entrega seria no segundo semestre e até agora não foi cumprido. Enquanto isso, a sala é utilizada para aulas de vídeo e aulas de leitura.

EMD

A escola fica localizada em Jacumã e tem muito espaço físico. Porém, a acessibilidade não é de boa qualidade, tendo em vista que a escola fica numa ladeira, muito íngreme e, portanto, dentro da escola há muitos degraus altos. Só existe uma rampa, que dá acesso a Diretoria da escola.

A sala para o atendimento especializado não está completamente concluída, até o período dessa pesquisa. Essa foi a escola que mais demorou a encontrar um profissional para atender na AEE.

Alguns materiais que foram enviados pelo MEC para essa escola ainda encontram-se na Secretaria de Educação e outros já foram enviados para a mesma, porém muitos deles já foram extraviados. Inclusive, segundo relatório da diretora, na escola havia computadores enviados para as salas de recursos, mas houve um roubo e todos foram levados, como consta em boletim de ocorrência. A professora que já foi designada para a sala de AEE é da própria escola e não tem nenhuma experiência na área da EE, ou com atendimento educativo para alunos com deficiência.

5.2 O IDEAL PARA A ESCOLA INCLUSIVA

Segundo orienta o MEC, o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo,

constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e não só o acesso à escola.

O atendimento educacional especializado (AEE) constitui parte diversificada do currículo dos alunos com deficiência, organizando institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no AEE em salas de recursos se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Os professores das Salas Multifuncionais atuam de forma colaborativa com o professor da classe comum, para definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno.

Na Sala de Recursos Multifuncionais são atendidos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este atendimento é realizado no turno oposto da classe comum com atendimentos de 45 minutos à 1 hora (individual) e 1 hora a 10 minutos (grupo).

O objetivo geral do programa é: Apoiar os professores que têm na sala regular alunos com necessidades educacionais especiais, bem como atender esses na sala para aprimorar o seu processo de ensino, aprendizagem, sanando dificuldades das séries anteriores. Já os objetivos específicos são:

- Auxiliar os professores em busca de alternativas para realizar um bom trabalho aos alunos com NEE.
- Atender individualmente os alunos com NEE para melhorar o seu desempenho em sala de aula.
- Identificar as potencialidades de cada aluno.

- Realizar um trabalho coletivo com todo grupo escolar para que se efetive a inclusão.
- Produzir recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos.
- Promover ações educativas com vários setores.
- Para o ingresso de alunos com deficiência na Sala Multifuncional ou sala de Atendimento Educacional Especializado, o aluno deve:
- Está matriculado e frequentando o Ensino Fundamental, na classe regular das séries iniciais e finais, podendo o serviço estender-se a alunos de escolas próximas nas quais ainda não exista esse atendimento.
- Ter sido submetido à avaliação psicoeducacional no contexto escolar; realizada inicialmente pelo professor da classe regular, com apoio do professor especializado e/ou da equipe pedagógica da escola e, complementada por psicólogos e outros profissionais (neurologistas ou psiquiatra).
- Quando o aluno da Sala Multifuncional frequentar a classe comum em outro estabelecimento deverá apresentar relatório da avaliação pedagógica e declaração de matrícula deste.

Como pudemos constatar na pesquisa realizada, o real, ou seja, o campo de pesquisa parece estar um pouco aquém do ideal, daquilo que é proclamado como sendo a escola inclusiva para alunos com deficiência ou superdotação. Existem muitos contrastes entre o que se vê e o que se espera que seja feito.

A questão da inclusão nos leva a romper as barreiras da discriminação e das dificuldades de aprendizagem de alu-

nos com deficiência. Incluir é preciso e necessário para que tenhamos uma sociedade mais igualitária e humana. Portanto, necessitamos de professores preparados para atuar nesse contexto, e de profissionais de apoio técnico para dar o suporte necessário a esses professores, na árdua atribuição de promover aprendizagem de alunos com dificuldades para tanto.

5.3 QUANTO À EQUIPE TÉCNICA

As crianças do município de Conde – PB que tinham alguma deficiência eram encaminhadas para a Divisão Especial, que não fica no mesmo prédio da Secretaria de Educação, e lá essas crianças eram atendidas pelos profissionais especializados: Psicólogo, Psicopedagogo, Pedagogo e Fonoaudiólogo. Na Divisão, os profissionais encaminham as mesmas para a FUNAD, que diagnostica a deficiência da criança e emite um laudo médico. O que pode ser feito na Divisão Especial é feito, sempre com o acompanhamento de alguém da escola e dos pais.

Foram detectadas algumas escolas que tinham mais crianças com deficiência e a Secretaria inscreveu essas escolas no programa das Salas de recursos. As mesmas receberam verbas para construção ou adaptação de salas para atenderem essas crianças e das comunidades vizinhas.

Surge então, a necessidade de enviar para as escolas os pedagogos que atuavam na Divisão Especial e, consequentemente, uma supervisora que pudesse fazer um trabalho de monitoramento e acompanhamento pedagógico das salas e dos profissionais envolvidos. Essa pessoa tem desempenhado um bom trabalho, dentro das suas possibilidades, pois duas dessas escolas ficam em lugares distantes, tendo a necessidade de deslocamento. Mas, nem sempre isso é possível a locomoção, pois o transporte nesse município também é um grande problema.

Mesmo não tendo nenhuma formação na área da EE, a supervisora tem buscado aprofundar-se nos temas relacionados e está fazendo um curso que é oferecido pela FUNAD, anualmente, que discute temas pertinentes a Educação Inclusiva.

Portanto, mesmo ainda não desenvolvendo um trabalho educativo realmente inclusivo, as iniciativas feitas pelos gestores do município do Conde – PB vem demonstrado a vontade política de se fazer algo pela educação das pessoas com deficiência. Mas, isso é um processo em construção. Sendo assim, o município continua no seu trabalho de tentar incluir os alunos, mesmo que muitas vezes exclua muito mais por não adotar a perspectiva da diversidade e sim a da multiplicidade.

CONCLUSÃO

Temos muitas vezes a ideia distorcida de que incluir é simplesmente matricular o aluno na escola e deixá-lo lá “passando tempo”. Isso é apenas queima do tempo curricular. A escola precisa preparar-se para receber TODOS os alunos. Não só promovendo o acesso da pessoa com deficiência, mas a sua permanência com sucesso escolar, na medida do possível. O que temos presenciado é um jogo de empurra: alguns professores colocam a responsabilidade sob os professores que fazem o atendimento especializado e acham que não precisam fazer nada mais, levando em consideração que esse acompanhamento também está bastante defasado.

O que podemos perceber, e que está muito claro nos relatórios citados, é que existem muitas questões a serem ajustados quanto às salas, os profissionais, os recursos, enfim, a inclusão nesse município está muito longe de acontecer a contento. A boa vontade e interesse são grandes, por parte de

alguns, mas só isso não resolve as barreiras. O real do ideal ainda estão muito distantes, longe de acontecer, e o mais chocante é perceber que muitos não estão muito interessados na necessidade de mudança.

Mesmo que de forma precária, o trabalho está sendo realizado e algumas crianças estão sendo atendidas. Mas que tipo de crescimento estão tendo essas crianças? O que poderia ser feito para que pudéssemos melhorar esses atendimentos? Que profissionais estão atuando nesse trabalho? Esses questionamentos não foram inteiramente respondidos nesse estudo, uma vez que pretendemos empreender novos estudos acerca dessa temática.

O primeiro passo já foi dado, mesmo que de forma equivocada, a inclusão não pode continuar só no papel, não há como retroceder, as dificuldades continuarão a existir, mas as mudanças devem e vão acontecer por parte de todos os profissionais da educação. Necessitamos de uma mudança radical a começar pelos currículos escolares, que precisam está adaptado com todas as realidades, assim como a preparação profissional, principalmente para os professores que já estão em sala de aula há mais tempo.

Nesse sentido a palavra de ordem é: “formação permanente”. Capacitar os professores para essa nova realidade é indispensável. Necessitamos renovar os conhecimentos, se as portas da escola estão “abertas” e o corpo dela não está preparado para receber os alunos, como poderá ocorrer a inclusão escolar?

Por outro lado, essas ações vão além da escola, pois, se considerarmos que o “pedagógico” é mais amplo que o “escolar”, poderemos aceitar que a educação pode e deve formar profissionais, possuindo a docência como eixo, para a escola e para além da escola, em um trabalho constante de construção e reconstrução, ratificando o direito de educação para todos.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Portanto, o problema de inadequação das escolas regulares para se tornarem escolas inclusivas não é um problema só do município do Conde, ao contrário, é um problema comum a muitos municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (Coleção Psicologia e Educação/dirigida por Lino de Macedo).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Congresso. **Estatuto da criança e do adolescente Juiz de Fora**. Brasília: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1990.

BRASIL. Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02/07/2011 14h50min

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Inclusão no Brasil**. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2001.

CARTOLANO, Maria Teresa. **Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial.** In: Caderno CEDE nº. 46 – Setembro, 1998. UNICAMP/ Campinas, São Paulo.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni. **Educação Inclusiva em Perspectiva: Reflexões para a Formação de professores.** São Paulo: EDITORA CRV, 2009.

EDLER, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 1999.

GADOTTI, Moacir. 2005.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

LIMA, Priscila Augusta, VIEIRA, Therezinha. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MAZZOTTA, Marco José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, Luiz Carlos (org). **Professores: Formação e Profissão.** Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo, SP: NUPES, 1996. (Coleção Formação de professores).

MARTINS, Lúcia de Araújo; PIRES, José Gláucia Nascimento. **Política e Práticas Inclusivas.** Natal/RN: EDUFRRN, 2008.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Exclusão, Inclusão e Diversidade.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. 316p.

SITES CONSULTADOS

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010. Acesso em: 17/08/2012, 10h00min.

Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu25.pdf>. Acesso em: 02/07/2011, 14h30min.

Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6518>. Acesso em: 15/09/2012 22hmin.

Disponível em: <http://educadoraespecial.blogspot.com.br/2010/05/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao.html>. Acesso em: 05/06/2012, 09h50min.

CAPÍTULO 10

Atuação psicopedagógica de orientação viabilizadora de um currículo adaptado para a educação inclusiva

*Margarete Costa Silva
Márcia Paiva de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo analisar o impacto da intervenção psicopedagógica na formação continuada de professores para a educação inclusiva. Essa atuação terá como primeiros passos realizar um diagnóstico, buscando compreender a realidade escolar, para conhecer as redes de circulações e a identidade dessa instituição para melhor caracterizá-la.

A opção por trabalhar com tema se deu a partir de uma inquietação surgida ao ouvirmos relatos de muitos professores sobre as formações continuadas que lhes são oferecidas. Essa formação é um meio que o professor tem para se atualizar, no entanto, percebe-se, através dos próprios professores, que isso não está acontecendo.

Priorizamos como objetivo geral avaliar o processo de readaptação curricular para a inclusão escolar de alunos com deficiência, tendo o psicopedagogo como agente de orientação. Como objetivos específicos: identificar como vem sendo construída a readaptação curricular na rede regular de ensino para o aprimoramento do uso de metodologias de ensino inclusivo; analisar a ação do psicopedagogo como agente de

orientação docente para a promoção da inclusão escolar; verificar a percepção dos professores acerca da formação continuada para a inclusão de alunos com deficiência.

Diante do exposto, buscamos desenvolver essa pesquisa, com o intuito de construir conhecimentos nessa área e, dessa forma, descobrir novos caminhos pelos quais os educadores poderão fazer a inclusão escolar de alunos com deficiência acontecer com propriedade. Desenvolvemos, através dessa pesquisa, possíveis alternativas de soluções ou minimização para os problemas decorrentes do desafio de fazer as adaptações curriculares no contexto da escola inclusiva.

1 AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL E INCLUSÃO

O trabalho do psicopedagogo institucional busca estabelecer uma ação preventiva que amenize ou impeça as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Contudo, a inclusão escolar de crianças com deficiência acabou trazendo novas atribuições aos educadores, entre eles o psicopedagogo, que portanto, passou a dar uma orientação viabilizadora de um currículo adaptado, articulando uma postura de diálogos e contribuindo para que as mudanças possam acontecer na comunidade escolar.

A aprendizagem e suas dificuldades são o foco do fazer psicopedagógico. Durante várias décadas, a aprendizagem escolar foi vista como algo distante do prazer e imposta, atualmente o desafio é despertar no educando o desejo de sentir prazer em aprender. Portanto, como a psicopedagogia estuda a área do processo ensino/aprendizagem ela pode contribuir com a escola quanto ao resgate do prazer no ato de aprender e tornar a aprendizagem um processo prazeroso.

Contudo, o trabalho do psicopedagogo é amplo e complexo, porque no coletivo, busca trabalhar com outros temas que

direta ou indiretamente causam problemas na aprendizagem dos alunos. Ao entrar em um ambiente escolar, nos deparamos com inúmeros problemas como: dificuldade de aprendizagem, evasão, indisciplina, desestímulo docente e discente, crianças com algumas síndromes sem um acompanhamento adequado, entre outros. Disso advém a importância da formação em serviço de professores e atuação psicopedagógica de orientação viabilizadora, para juntos adaptar um currículo e trabalhar na educação inclusiva.

Diante dessa situação, muitos acreditam que o psicopedagogo veio para solucionar todos esses problemas. Entretanto, engana-se quem pensa assim. Sozinho o psicopedagogo será mais um profissional promovendo o fracasso escolar. Mas, se a atuação se der em parceria com todos que fazem parte da instituição (gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família) ele será de grande importância, pois entra na escola para ver o “todo” da instituição: É o trabalho coletivo, que certamente favorecerá no fazer da escola inclusiva.

1.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A propósito da contribuição da Psicopedagogia para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, vamos falar um pouco sobre um problema que aparece hoje como o mais discutido e estudado nessa área, a dificuldade de aprendizagem. Essa é o principal objeto de estudo da Psicopedagogia.

Portanto, como é foco da Psicopedagogia trabalhar com os processos de aprendizagem, quando há um caso específico de aprendentes com deficiência que não se desenvolve, surge logo questionamentos e indagações: de quem será a culpa da dificuldade de aprendizagem? Será do professor que não está

preparado para ensinar aos alunos com deficiência? Será dos educandos com deficiência, que pelas suas limitações físicas, cognitivas e sensoriais não consegue aprender? Da família por não dar apoio e ajudar o trabalho na escola? Dos governantes que propõe leis de inclusão, mas não dão o devido apoio estratégico e material? Afinal de quem será essa culpabilidade? Pode ser que esteja no imaginário de quem se culpa ou coloca no outro.

Vejamos o seguinte as instâncias que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos com deficiência: a sociedade, a família e a escola.

A sociedade busca cada vez mais o êxito profissional a qualquer custo e a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição podem sofrer com um problema de aprendizagem. A busca incansável e imediata pela perfeição leva a rotulação daqueles que não se encaixam nos parâmetros impostos. (BOSSA 1992).

A família, por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinamentos e as atitudes destes diante das emergências de autoria do aprendiz, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos. (FERNÁNDEZ, 2001).

É assim que se tornam comuns os problemas de aprendizagem. Por exemplo, uma criança disléxica, hiperativa, agressiva, etc. e quando não atendida em suas especificidades causa problemas maiores. O grande desafio da escola junto à esses indivíduos com qualquer tipo de deficiência é promover a equidade e, acima de tudo, despertar o desejo de aprender.

Escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horá-

rios, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE 1999).

A escola inclusiva deve ser um ambiente acolhedor, incentivador, enriquecedor, respeitador, enfim como diz Paulo Freire, “[...] escola não se trata só de prédios, salas, quadros [...]” e sim de um ambiente agradável que envolva a todos independente de cor, raça, e do tipo de deficiência que têm os alunos. Deve-se incluir a todos sem distinção.

Diante desse problema surge a investigação: Qual o papel da psicopedagogia na construção da escola inclusiva? A psicopedagogia surgiu para auxiliar na intervenção e a prevenção dos problemas de aprendizagem. Por ser um estudo ainda novo, é vista por muitos profissionais de outros campos com desconfiança. Mas a psicopedagogia tem um caráter interdisciplinar e amplitude de atendimento, pois abrange todo o processo de aprendizagem com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. É um campo de atuação que integra educação e saúde, e por isso, tem um marcante diferencial com relação a outras áreas profissionais.

O profissional psicopedagogo deve ser observador, investigador e pesquisador. Quando se deparar com um problema de aprendizagem de indivíduos com deficiência em uma instituição escolar inclusiva, por exemplo, muitas coisas devem ser levada em conta, como desorganização curricular e ambiental, falta de compromisso por parte do gestor, profissionais poucos envolvidos, professores desmotivados e despreparados para trabalhar pedagogicamente com as diferenças, entre outros fatores observáveis.

Portanto, cabe ao psicopedagogo levantar um diagnóstico situacional e não só fazer a avaliação psicopedagógica do indivíduo de forma descontextualizada. Feito o quadro diagnóstico, coletivamente com os profissionais da instituição, buscar uma solução. Como colocado anteriormente, sozinho o psicopedagogo será apenas mais um profissional, mas em parceria com todos que fazem parte da instituição (gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família), a comunidade escolar, ele será de grande importância na busca de resolução de problemas diagnosticados cotidianamente na escola inclusiva.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Reconhecer as diferenças, trabalhar com a diversidade, planejar incluindo os diferentes são incumbências que cabe à escola. Pois, criar condições para que os alunos com deficiência tenham oportunidades de integrar-se na sociedade é ponto fundamental na escola inclusiva. Mas, para que isso aconteça, é preciso que haja um ambiente comum a todos os alunos, e que toda a comunidade escolar esteja comprometida com a inclusão dos alunos com deficiência.

O preconceito, a desinformação o desrespeito e a falta de cuidado, contribuem para a prática da inclusão irresponsável, ou seja, aquela que não tem compromisso real com o

desenvolvimento dos alunos com deficiência. Na escola a criança constrói mais do que o conhecimento acadêmico, constrói valores sociais e afetivos importantes para seu desenvolvimento. Entretanto, para que isso aconteça a sociedade precisa evoluir culturalmente, desenvolver valores comprometidos com a inclusão para que a escola seja verdadeiramente um espaço para todos.

É na escola que as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo. A escola é o segundo grupo social depois da família; é lá onde os pais depositam toda confiança em deixar seus filhos nas mãos de profissionais que acreditam ser o melhor para suas crianças com desenvolvimento típico ou com deficiência.

Portanto, a escola precisa realmente estar aberta e preparada para todos e livre de preconceitos. É a escola que forma o cidadão para a sociedade. A sociedade precisa evoluir muito e se integrar realmente nos valores culturais, comprometida e aceitando a diversidade. Independente de suas dificuldades, a escola deve incluir a todos igualmente, mas respeitando o tempo de cada um, pois, os diferentes e os com desenvolvimento típico têm o seu tempo e diversas maneiras de aprender. Mas, o mais importante em tudo isso é que, com o ser dessemelhante se aprende a aceitação do outro diferente.

A instituição escolar vem desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual. Esta vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central nesse âmbito: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos educandos.

O educador precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios das novas gerações, que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. Outro desafio é a dificuldade de aprendizagem, além das crianças com deficiência, que muitas vezes são colocados em escolas de ensino regulares sem

nenhum acompanhamento de outros profissionais. O professor, portanto, tem uma função complexa e precisa de apoios especializados, pois muitas vezes ele não está preparado para o enfrentamento dessas mudanças.

Durante várias décadas a escola foi vista como algo distante do de um ambiente inclusivo. Atualmente, nesses novos tempos de inclusão em que vivemos, seu desafio é despertar nos educando e educadores o desejo de acolher o outro diferente. No entanto, não é isso que observamos ao entrar nos corredores de qualquer ambiente escolar público ou privado, mesmo aquelas que têm grandes projetos pedagógicos para os alunos com desenvolvimento típico. Se não existe um projeto de educação inclusiva, inúmeros problemas de aprendizagem ocorrerão e, conseqüentemente de inclusão social. Diante disso, levantamos as seguintes indagações:

- Como será que está acontecendo a inclusão nas escolas das redes pública regulares de ensino?
- Como será a formação continuada para esses professores na rede de ensino regular e até que ponto essa formação contribui para o aprimoramento no uso de metodologia no processo de aprendizagem da educação inclusiva?
- Será que no ambiente escolar têm profissionais que orientem e contribuam para amenizar os inúmeros problemas na dificuldade de aprendizagem e inclusão escolar?
- Como serão as ações dos profissionais do magistério das redes de ensinos regulares públicas em relação à inclusão no contexto escolar?

São muitos os problemas decorrentes da inclusão escolar dos alunos com deficiência, mas também inúmeras as

soluções que os pensadores da educação, os educadores e o mundo acadêmico em geral buscam. Para empreender esse estudo buscamos fazer um apanhado do pensamento teórico dos principais pensadores da área, que envolve o fenômeno da inclusão escolar, bem como do papel do psicopedagogo institucional como agente facilitador desse processo, como veremos a seguir.

2.1 CONCEITO E HISTORICIDADE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Falar em inclusão escolar é falar do engajamento de todos os alunos que têm direito à escola, independente de raça, religião, deficiência, entre outras tantas diferenças. A inclusão implica não só o educando que está contido na escola, mas, participar daquilo que o sistema educacional oferece, usufruindo dos projetos e programações da instituição, com a efetivação da equidade.

Segundo o “Aurélio” o verbo incluir apresenta vários significados, todos eles com o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais, aos quais se juntou. Mas também não quer dizer que devemos agregar uma pessoa e deixar isolado das outras. Ao falar de uma sociedade inclusiva implica na valorização da diversidade humana, das diferenças individuais. Desta forma, também se está favorecendo os alunos com desenvolvimento típico, a medida que, aprendendo a conviver com as diferenças, seja capaz de contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades para todos.

A educação inclusiva difere muito da Educação Especial, apesar das duas estarem voltadas aos interesses do aluno com deficiência. A esse respeito, Fontes esclarece que:

A Educação Especial é considerada como uma modalidade de ensino e traz como diretriz a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito a educação, comum a todas as pessoas, e o direito a receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas “regulares”. (FONTES, 2003, p. 38).

Entretanto, nas escolas regulares é importante não só o acolhimento dos alunos com deficiência, mas um trabalho efetivo que possibilite o desenvolvimento dos mesmos. No convívio harmonioso em sociedade cada um é responsável pela própria postura frente ao outro diferente, principalmente quando esse outro tem suas limitações e suas funções básicas comprometidas, seja física, sensorial ou cognitiva.

Nas escolas de ensino regulares é comum ouvir de alguns profissionais que as crianças com deficiência são culpadas por seus problemas de aprendizagem, culpando até mesmo a família, que muitas vezes nem chega a questionar o sistema escolar. Devemos ter a consciência de que a dificuldade de aprendizagem do indivíduo com deficiência, apesar de ser inerente à pessoa, a sua minimização é dever de todos os profissionais envolvidos na escola, não só do professor.

A escola tem um papel fundamental na mudança de qualidade de vida das pessoas com deficiência, principalmente pela socialização que promove. Contudo, quando não ocorre a aprendizagem e o sucesso escolar, mesmo que relativo, ocorre a queda na autoestima. É na escola que o educando constrói mais que conhecimento, constrói laços afetivos e valores sociais.

Mas, a escola sozinha não pode fazer muita coisa. Entretanto, “[...] é possível identificar a necessidade de orientar sistematicamente o envolvimento da família e da comunidade

no processo de construção da inclusão social da pessoa com deficiência”. (CORRE, 2003, p. 19).

Segundo aponta Miner e Bates (1997, *apud* CORRE, 2003, p. 19), diversos autores têm criado métodos de planejamento para a vida futura de um sujeito com deficiência, Corre complementa, ainda, que “[...] existem muitos pontos em comum entre esses diferentes métodos [...] é a prioridade de conceder à pessoa com deficiência e à sua família o poder de assumir o direcionamento da sua própria vida”. (2003, p. 19).

Na atualidade, em pleno século XXI, em que desfrutamos uma revolução de novas tecnologias em um mundo globalizado e interconectado por redes digitais, as informações invadem a todo o momento nosso cotidiano, mesmo assim, a luta ainda é grande para efetivar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, imagine séculos para trás.

Na antiga Grécia as crianças que nasciam com algumas deficiências, eram vistas pela sociedade como uma deformação e abominação. Eram jogados em lugares inabitados, ou seja, abandonados para a morte.

No Império Romano as crianças eram abandonados pela família e pelo Estado, por isso se submetia a ser ridicularizado conhecido como “bobos da corte”. Na idade média, esses deficientes viviam em asilos, conventos e albergues. Um bom exemplo para isso é o retratado na temática abordada no filme “O Corcunda de Notre Dame”. Em que um rapaz com sua deficiência dava-se na coluna, afetando também os membros inferiores, além de uma deformação no rosto que causava espanto às pessoas, mas, no entanto, era uma pessoa doce, sensível e que só queria uma oportunidade para as pessoas aceitarem a sua deficiência e assim poder mostrar suas qualidades e viver em sociedade.

No século XVI, começam a aparecer explicações naturalistas para o comportamento dos deficientes. Esses estudos permitiram verificar que muitas deficiências eram resultan-

tes de lesões e disfunções no organismo, foi assim que a medicina ganhou destaque e as pessoas com deficiência passaram a ser pesquisados e estudados em sua totalidade e a receber tratamento médico para aliviar a sobrecarga da família.

Com a revolução industrial, essa concepção de deficiência muda, pois com as transformações econômicas e sociais, caracterizado pelo processo produtivo, passa-se a requerer a escolarização em massa dos trabalhadores. Foi aí percebido a dificuldade no aprendizado de pessoas com deficiência, passando essas a serem considerados menos eficientes, ou seja, deficientes, aqueles que não conseguiam aprender conforme as normas escolares instituídas.

Em 1900-1940 foram as pessoas com deficiência caracterizadas por testes e outros instrumentos científicos para classificar a deficiência desses indivíduos.

Em 1948, divulga-se a primeira diretriz da nova visão, Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito à educação”, ficando conhecida como Era da Simpatia. E por fim, chegamos à Era dos Direitos e Aceitação 1958-1981 quando a Educação Especial no Brasil tem o seu espaço na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A lei 4.024 de 1961 determina que a educação das pessoas com deficiência deva ser incluída no Sistema Geral de Educação. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as pessoas deficientes advertindo o ensino de escola regular a todos. No Brasil, a Constituição de 1988, garante no Artigo 208, inciso. Com a LDB de 1996 a função da escola no atendimento aos alunos com deficiência foi melhor delineada. Contudo, só na primeira década deste século é que surge uma diretriz específica para a educação de alunos com deficiência.

2.1.1 Sala de Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino

Segundo Heller, “a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (*apud* PERANZONI; FREITAS, 2000). A vida cotidiana na escola para os alunos com deficiência é muito difícil, não só para esses, mas para os educadores que têm a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento desses aprendentes, mas não encontram os meios, os modos operantes e até mesmo o ambiente físico adequado. Surge então uma nova aliada para esse trabalho educativo: A sala do AEE (Atendimento Educativo Especializado).

Cada deficiência tem suas peculiaridades e cada indivíduo tem também as suas especificidades e individualidades. Esse “ser particular”, um ser único, necessita de um atendimento individualizado, além do atendimento coletivo junto aos demais alunos.

No âmbito da instituição escolar esse atendimento ficou facilitado com a implantação das salas de AEE. As salas do Atendimento Educativo Especializado – AEE, também conhecidas como sala de recursos são ricas em jogos, brinquedos e outros recursos pedagógicos para o desenvolvimento da criança, que vem implicando no desenvolvimento cognitivo, no letramento e na ampliação da linguagem dos infantes, bem como no desenvolvimento global.

Portanto, as salas de AEE são ricas em recursos pedagógicos, psicopedagógicos e lúdicos. Essa também é lócus de atuação da psicopedagogia junto aos alunos com deficiência. A principal ferramenta da intervenção psicopedagógica na sala do AEE é a lúdica. Falar no lúdico como instrumento de aplicação da Psicopedagogia para o desenvolvimento da criança requer um conhecimento múltiplo nas diversas áreas,

pois para entender esse processo implica em compreender a infância como momento de transição na vida de todo ser humano.

3 READAPTAÇÃO CURRICULAR PARA POSSIBILITAR A EQUIDADE

A readaptação curricular também é função da psicopedagogia. O trabalho de planejamento curricular geral de uma turma ou disciplina é função do pedagogo com habilitação em Supervisão Escolar. Contudo, a ressignificação desse currículo, planejado para as crianças com desenvolvimento típico, deve ser coordenada pelo psicopedagogo com o professor da turma/disciplina, para adaptar ao nível de desenvolvimento do aluno com deficiência.

Para cada estudante com deficiência se procede uma readaptação de acordo com as limitações do aprendente. Portanto, para cada disciplina cursada pelo aluno com deficiência se faz uma readaptação. É um processo bastante trabalhoso, mas necessário a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

4 METODOLOGIA ADOTADA NO ESTUDO EMPIRICO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse estudo se caracteriza por ser um estudo de campo, do tipo levantamento de dados com característica exploratória e descritiva. A amostra foi construída através da técnica de amostragem probabilística por conveniência simples, pois trabalhamos com professores do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública do município de João Pessoa, que tinham crianças com deficiências matriculados em sua turma. Trabalhamos com uma amostra formada por 10 professores, 01 supervisor, 2 gestores escolares e 01 psicopedagogo.

A coleta dos dados foi realizada da seguinte maneira: inicialmente buscamos contato com a direção da instituição escolar para a devida autorização para se realizar o estudo; em seguida analisamos as fichas dos alunos para detectar os que têm deficiência diagnosticada e em quais turmas estão matriculados; contatamos os professores desses alunos, enviando-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido; bem como, enviamos o termo para os demais sujeitos da pesquisa (supervisor, gestores e psicopedagogo). Já de posse do termo de consentimento livre e esclarecido, procedemos a observação das ações de planejamento, ensino e orientações de readaptação curricular.

O termo de consentimento autoriza a pesquisadora a apresentar os resultados em eventos da área da Educação, Psicopedagogia ou afins e publicações em periódicos e revistas científicas. Este termo garante ao participante o sigilo da identidade dos participantes, a certeza de que a pesquisa não causará qualquer dano ou desconforto físico e/ou psicológico e a informação de que se trata de uma participação absolutamente voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento. (RESOLUÇÃO 196/96).

Utilizamos um diário de campo para registrar as observações feitas junto aos sujeitos. Após a análise do observado ampliamos o estudo. Utilizamos também um roteiro de entrevista semi-estruturada, para conhecer melhor o campo empírico à luz das representações dos sujeitos do estudo.

Uma vez feita a coleta dos dados, passamos à análise qualitativa destes, e à interpretação dos resultados. Os dados foram avaliados de forma descritiva e inferencial. A análise tem como propósito organizar e sumarizar os dados, de modo que se possam visualizar as respostas ao problema proposto para investigação. A interpretação, por sua vez, teve como objetivo buscar o sentido mais amplo das respostas, a partir da ligação de cada uma com o todo e vice-versa, embasando este

olhar para os dados à luz da teoria, verificando-se as possíveis relações entre as diversas variáveis do estudo.

CONCLUSÃO

Acreditamos que esse é um tema relevante, e trará dados para novas pesquisas, não só na área da Psicopedagogia e Educação, mas em outras áreas do campo das Ciências Humanas. Esperamos com esse estudo contribuir para a educação inclusiva de qualidade social efetiva, com a atuação psicopedagógica de orientação viabilizadora de um currículo adaptado, através da orientação cotidiana.

Sabemos que a formação inicial dos professores não prepara para a atuação na escola inclusiva, como foi bem descrito na fundamentação teórica. Por essa razão, acreditamos que a falta de preparação para a realização da readaptação curricular, tarefa tão complexa e importante como a promoção da educação de alunos com deficiência, pode ser superada com orientações cotidianas. A ação orientadora do psicopedagogo, certamente, pode ser uma saída para os problemas posto.

REFERÊNCIA

PORTO, Olivia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, pratica e assessoramento psicopedagógico. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social**: construindo uma nova comunidade. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 124 p. (saúde & sociedade)

PERANZONI, Vaneza. FREITAS, Soraia. **A evolução do (pre) conceito de deficiência** Cadernos: edição: 2000 - Nº 16 > Editorial.

PONTES, Idalina. Revista Psicopedagogia. versão ISSN 0103-8486.
Rev. psicopedag. vol. 27, no. 84, São Paulo, 2010.

Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G., orgs.

Tecnologias digitais na educação. [online]. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7.

PEREIRA, Ligia; PEQUENO, Robson. **Novas tecnologias e pessoas com deficiências:** a informática na construção da sociedade inclusiva.

CAPÍTULO 11

O exercício da docência e a escola inclusiva: desafios e perspectivas

Márcia Paiva de Oliveira
Fabíola Marinho Gomes da Costa
Guilherme Paiva de Oliveira
Juvaildo Gomes de Oliveira
Danielli Cristina de Lima da Silva

INTRODUÇÃO

Esse ensaio reflete o exercício da docência e os desafios atuais frente a inclusão escolar do aluno com deficiência. Visto que o exercício da docência não se reduz a uma mera aplicação de modelos previamente estabelecidos, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Nesse contexto, a formação dos professores é fator preponderante para prepará-los para os desafios de uma docência com saberes e fazeres inclusivos. Isso passa pela formação do educador pesquisador, como analisaremos no decorrer desses escritos.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A formação e a atuação do professor-pesquisador para a educação inclusiva requer a incorporação de novos construtos teóricos práticos, que prepare a docência para a difícil incumbência de incluir, com possibilidades de sucesso escolar, as crianças e adolescentes com deficiência. Essa formação

ocorre a partir da constituição do graduando como sujeito ativo, participativo, crítico e criativo, capaz de recriar informações e teorias, saindo de uma atitude passiva de mero receptor do conhecimento, produzido pelos autores, para reelaborar e recriar novos conhecimentos.

Isto se justifica porque o processo educativo não ocorre apenas através da transmissão e assimilação do conhecimento, mas da sua construção, que deverá ser realizada por meio da pesquisa. A preparação do professor, que por sua vez, preparará os alunos da escola básica para a pesquisa, deverá ser pautada no desenvolvimento dessa habilidade e competência, que são básicas para a construção da escola inclusiva, que se dá, não pelo simples ingresso na escola do aluno com deficiência, mas na possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem desses indivíduos, que ocorre no cotidiano escolar de forma ativa e reflexiva, constituindo-se em práxis.

Nesses contextos dos cursos de formação de professores, o desenvolvimento dos futuros educadores na habilidade de pesquisador, se dá também através dos grupos de pesquisas de forma integrada, articulada, mas também no próprio processo de ensino. Pois, o educador para a educação básica precisa se instrumentalizar para observar, questionar e redimensionar sua prática político-pedagógica. Esse processo de formação ocorre através do permanente diálogo entre prática-teoria-prática.

O próprio cotidiano da escola inclusiva implica em reflexões constantes, que parte da realidade para a busca de respostas na teoria e o retorna a aquela, com subsídios teóricos para fazer frente aos problemas que surgem no dia-a-dia.

Corroborando o exposto, buscamos em Esteban e Zaccur (2002) que afirmam:

A prática sinaliza questões, e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em no-

vas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21).

No sentido posto pelos autores supracitados, o ponto de partida e a finalidade da pesquisa é a prática, porque, a partir dela, emergem as questões, as necessidades e as possibilidades. A prática esboça caminhos a serem trilhados no processo educativo, pois partimos dos problemas concretos, aprofundamos esse real com base nas teorias, buscamos a superação dos limites encontrados através da análise do real de apresentação de propostas a serem implementadas na prática.

Na perspectiva suprarreferida há uma nova qualidade à medida que, no movimento prática pedagógica X teoria X prática pedagógica ressignificada, geram-se transformações, possibilitando avanços em direção à melhoria qualitativa da prática educativa. Nessa dinâmica, a fragmentação entre o pensar e o fazer dá lugar à percepção da complexidade do processo pedagógico inclusivo, em que educadores assumem o papel de pensar e fazer coletivamente o cotidiano da escola inclusiva, com base na realidade posta, que é mutável ano a ano.

Essas proposições feitas por Esteban e Zaccur não são meras sugestões, mas atendem às reais necessidades presentes no cotidiano da educação básica inclusiva, para a qual não há receitas prontas, mas se produz a cada dia e de acordo com a realidade dos atores do processo educativo. A figura que se segue busca ilustrar esse pensamento.

FIGURA 1 – Movimento teoria X prática

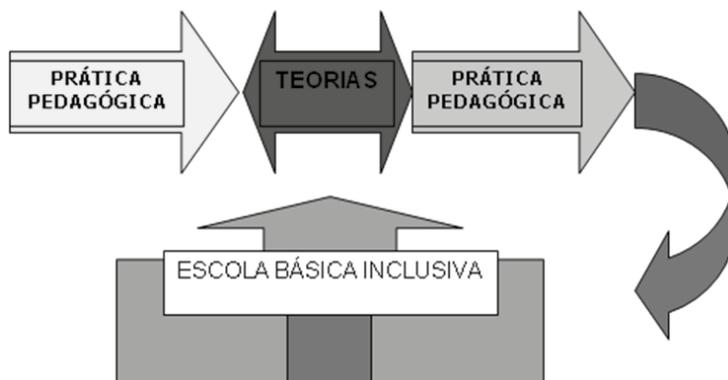


FIGURA 1: Elaboração ilustrativa própria.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva é o *lócus* do questionamento e da reflexão cotidiana. Do mesmo modo, é o objeto desse questionamento, sempre mediado pela teoria. Nesse sentido, a prática se transforma em *práxis*, na síntese teoria-prática. Partimos da prática para voltar a ela, porém, no retorno, voltamos com novos olhos, novas lentes de compreensão da realidade posta.

No movimento entre prática pedagógica inclusiva e teoria, os educadores ampliam os conhecimentos que têm acerca da sua própria atuação pedagógica e dos seus pares, além de ampliar conhecimentos acerca das síndromes e transtornos de aprendizagem que seus alunos têm, bem como a perceber os aprendentes, com deficiência ou desenvolvimento típico, como sujeitos históricos que, coletivamente, constroem, desconstroem e reconstroem conhecimentos.

Para Fazenda, Isso possibilita ao professor pesquisador um contato tão profundo com o próprio eu que o faz perceber a dimensão do seu papel no mundo e do papel dos outros sujeitos sociais com quem atua coletivamente no contexto escolar. (FAZENDA, 2006).

Respaldando o expostos, citamos Corazza (2002), que afirma:

O problema da pesquisa – ensino [...] É tramado, unidos os fios da teoria e da prática com a insubmissão contra aquilo que está instituído, aceito e realizado. Para o/a educador/a-pesquisador/a, o mais importante é interrogar-se se tudo o que, até então, disse sobre a educação, a pedagogia, o currículo, a escola, os/as alunos/as, o si mesmo/a, é tudo o que pode ser dito; e se tudo o que viu, até agora, é, de fato, tudo o que pode ser visto (CORAZZA, 2002, p. 63).

Sendo assim, as ações da pesquisa, tanto na formação como na atuação pedagógica do professor para/na a educação básica, possibilitará um aprimoramento constante do saber e do fazer na educação inclusiva, desdobrando-se em quebra de paradigmas, mudanças e melhorias na ação político-pedagógica.

Portanto, a proposta de formação e atuação docente que defendemos consiste em tornar a formação do educador da educação básica cada vez mais um exercício de pesquisa, como um meio de ensino que possibilite uma maior vinculação entre a teoria com a prática, do refletir com o fazer, contribuindo para que os futuros profissionais da educação básica observem a realidade, reflitam sobre ela, dialoguem com ela e ajam sobre ela. Dessa forma, na formação de professores o estudante vai sendo aprendiz, pesquisador educador, através da produção de estudos, textos e relatos de experiências que aprofundem a relação infância, deficiências, educação inclusiva e sociedade.

Nesse contexto, partimos do princípio de que, em cada futuro professor há um saber e uma vivência que são valiosamente considerados no processo de formação. Mas, para colocar isso em prática, é preciso mobilizar suas capacidades de elaboração própria, de posicionamento diante das questões

atuais da infância e da educação inclusiva no Brasil, a partir de reflexões, argumentos teórico-práticos, seja através das leituras desenvolvidas e reelaboradas, seja através das próprias práticas. Assim, o espírito científico permeia o tempo todo, a formação, a atuação e a produção do conhecimento científico dos futuros professores da educação básica.

Certamente, uma formação com esses preceitos preparará bem para a ação docente inclusiva. Mas, para fazer acontecer a inclusão só o acesso do aluno com deficiência à escola não a torna inclusiva, pois alguns desafios devem ser enfrentados, que aqui colocamos como questionamentos, tais como: como envolver as famílias e a comunidade escolar nesse movimento de instituir a pesquisa no cotidiano da instituição escolar inclusiva? Como integrar as crianças com desenvolvimento típico e com deficiência nesse processo de pesquisa? Como explorar o campo da prática através de pesquisas relacionadas ao universo das deficiências e da expressão das potencialidades das crianças com deficiência? Como pode ser desenvolvida com as crianças com desenvolvimento típico a noção de solidariedade e de respeito pelo outro diferente?

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Há a necessidade de retomamos a discussão sobre os saberes epistemológicos e pedagógicos que fundamentam os processos educativos da educação inclusiva na atualidade, para falarmos da prática pedagógica para a inclusão.

Para fazermos acontecer a educação que não exclua, que trabalhe adequadamente com todos os alunos, precisamos romper a fragmentação entre a teoria e a prática, para que a prática pedagógica deixe de ser considerada um mero campo onde são aplicadas as teorias, e que essas teorias não tenham de ser produzidas, unicamente, no mundo acadêmico. Precisamos reafir-

mar a prática como espaço/tempo de produção de saberes e fazeres que se renovam infinitamente. Portanto, também nos cotidianos das instituições escolares podemos e devemos produzir saberes.

As propostas pedagógicas das Instituições de educação básica, ao reconhecer os alunos como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente, de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo, assim, com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Nesse sentido, a prática pedagógica e a pesquisa na educação básica inclusiva são *lócus* também de transformação, de construção de saberes e de fazeres que possam fortalecer a constituição de sujeitos sociais capazes de intervir na sua vida, na sociedade e no mundo, de forma ecológica, afetiva, ética, humana e solidária.

Isso leva a outro questionamento: como é que a prática e a pesquisa em educação inclusiva se articulam a outras ações, vislumbrando a construção de uma nova sociedade mais igualitária? Nesse sentido, enxergamos os limites da educação como prática de liberdade, pois a educação é modelada pela sociedade capitalista, segundo os interesses dos que detêm o poder, e, sozinha, ela não tem força para fazer uma sociedade inclusiva. Respalgando o dito, citamos Freire que enfatiza que, embora a educação não seja a “alavanca da transformação social”, a transformação plena da sociedade, não obstante, é um processo educacional, é um processo colaborador da mudança. “Sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Estou incum-

bido de uma dessas tarefas. Sou um humilde agente da tarefa global de transformação. Muito bem, descubro isso, proclamo isso, verbalizo minha opção” (FREIRE, 2001, p. 60). Pois,

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar... É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos... Como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 2001, p. 42).

Freire (1998) apresenta diversos saberes imprescindíveis à ação educativa, dos quais destacamos três, que consideramos fundamentais na constituição de uma educação inclusiva referenciada pelas demandas sociais. “É o saber da História como possibilidade, e não, como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” Outro saber é o de que, como experiência designadamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. É o saber de que o fazer político-pedagógico exige estética e ética, pois, na ação educativo-científica, exige sempre do educador uma escolha, uma intenção, uma valoração das suas ações, dos seus projetos.

Esses fazeres trazem novas exigências ao professor pesquisador, pois, exige destes um tempo próprio de maturação, uma forma própria de reorganizar a ação pedagógica, e, sobretudo, exige de cada um o compromisso com o desvelamento de uma ética própria que determinou seu próprio modo de ser – o que o marca, o distingue, o personaliza como ser único, habitante e construtor de uma forma própria de educar: o eu de cada professor.

3 O PROFESSOR PESQUISADOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os fazeres pedagógicos na educação inclusiva são como uma pesquisa-ação, que tem que estar constantemente vinculadas às teorias. Não há receitas para a inclusão, há sim pressupostos que necessitam estar sendo experienciados e medidos na sua eficácia. Isso implica em um olhar pesquisador do professor, bem como de metodologias próprias da pesquisa, como o registro de tudo em um diário. Esse registro deve ter um tratamento ético.

No texto *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com as crianças*, Kramer (2002) nos remete ao debate sobre a questão da ética, no tocante à utilização dos nomes, das imagens e das falas das crianças vinculadas às pesquisas, bem como a respeito da questão da autorização sobre a circulação dessas informações, quem é o responsável e como garantir o processo ético em todas as etapas da pesquisa com crianças.

Entretanto, nos seus estudos Kramer (2002) se recusa a usar códigos tais como números, iniciais dos nomes para se referir às crianças, pois esse procedimento nega a condição de sujeitos da pesquisa, desconsidera suas identidades, relega a criança a um anonimato incoerente com as concepções de infância e de pesquisa qualitativa.

Todavia, a autora faz usos de nomes fictícios quando esses dados trazem à tona, nos seus depoimentos, críticas às instituições, aos professores, denúncias graves vividas pelas crianças no contexto social e familiar. E nesse caso, a identificação dos nomes torna-se um risco para elas. Inclusive, em alguns casos, as próprias crianças escolhem seus nomes fictícios.

Kramer (2002) chama a atenção para dois aspectos da divulgação dessas imagens nas pesquisas com as crianças. A preocupação refere-se ao uso abusivo de imagens de crianças

de forma indiscriminada. Ao mesmo tempo, Kramer (2002) questiona como a criança pode ser sujeito de uma pesquisa que não lhe dá nome, não mostra suas imagens. Nessa perspectiva, a autora apresenta, como possível a utilização de imagens, quando essa não denigra nem comprometa.

Enfim, na ação educativa e científica com as crianças, buscamos partir do princípio da infância como categoria histórica e social, sujeitos de direitos, criativos, produtores da cultura e da história, ao mesmo tempo em que são produzidas pela cultura e história, portanto, também autoras desse processo, mas também sabemos que esse processo de autoria demanda cuidados éticos e humanos.

Nessa perspectiva, como realizar uma pesquisa com as crianças com deficiências e síndromes, apresentar contribuições e compartilhar os dados, evitando que elas sejam violadas na sua condição de seres peculiares em desenvolvimento? Como, então, socializar essas informações, esses conhecimentos sem expor as crianças em situações vexatórias, inclusive de risco?

Essas questões constituem um dilema e um impasse ético-político, no âmbito da pesquisa com as crianças. Nosso desafio consiste em partir dessa concepção de infância, socializar os resultados dos estudos e as proposições das pesquisas com as crianças – com ou sem deficiência, instituições escolares, educadores, famílias, poder público, sociedade civil, garantindo um norte ético em todo esse processo.

Diante de uma população expropriada, excluída, mantida no silêncio, as vozes que esses pesquisadores escutam e registram precisam ser ouvidas, divulgadas, sobre isso não há dúvida. A pergunta que se faz é: como denunciar sem expor as populações? Elas precisam falar, mas nossa indignação e ousadia da escrita não podem aumentar o risco de vida que correm (KRAMER, 2002, p. 39).

Concluindo a discussão, apresentamos alguns artigos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente sobre o papel da criança na sociedade e os devidos cuidados éticos de garantia de ações sociais, educativas e científicas que respeitem sua condição de sujeito da história e de ser peculiar em desenvolvimento.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (Art. 15).

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Art. 17).

É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (Art. 18). (BRASIL/ECA, 1990, p. 10).

CONCLUSÃO

Conforme podemos perceber nesse ensaio, o importante é proporcionar à criança com deficiência ou com desenvolvimento típico uma educação de qualidade social, que traga consequências positivas para os sujeitos aprendentes, mas que também traga novos saberes para serem incorporados à prática pedagógica. Para que isso aconteça a contento, é inegável a importância da autoavaliação para a produção do conhecimento em educação inclusiva.

Trata-se do cuidado com a própria coerência lógica da pesquisa-ação, que busca articular os fios invisíveis do trabalho pedagógico inclusivo, unindo-os em prol de uma configuração metodológica que mostra se a ação pedagógica deu conta ou não daquilo a que se prestou: a inclusão escolar de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. B. F. A busca do reencantamento do professor. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2006.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 27 set. 2013.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEVES, V. V. A prática pedagógica na formação de professores. Disponível em: <<http://labirintodeletrasvinilocomelo.blogspot.com/2010/11/pratica-pedagogica-na-formacao-de.html>>. Acesso em: 29 set. 2013.

FAZENDA, I. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul., 2006. Disponível em: <http://www.Pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_1_dez_2005/ivanifazenda_artigo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

FREIRE, P. Direitos humanos e educação libertadora. In: ARAÚJO FREIRE, A. M. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de formação: registro de um percurso**. [S.n.t.].

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, J. E. D.; ALLAIN, L. R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9,

n. 2, p. 269-282, 2006. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista92_artigo04.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mito e possibilidades. **Contrapontos**. V. 5, n. 1, jan./abr. Itajaí, 2005. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/802/654>. Acesso em: 29 set. 2013.

SCHUMACHER, A. A.; NOJIMOTO, T. Etapas de pesquisa: esboço de roteiro flexível. **Cadernos de Formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. Disponível em <<https://www.unesp.br/pedagogiacidada/pdf/cadernos/metodologia.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

CAPÍTULO 12

Jogo educativo de matemática: proposta de intervenção psicopedagógica na educação infantil

*Holanda Daniel Neves Evangelista
Márcia Paiva de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como eixo central analisar o impacto da intervenção psicopedagógica com o uso de jogo de matemática junto às crianças na Educação Infantil. Portanto, o jogo educativo que desenvolve o raciocínio lógico matemático, como proposta de intervenção psicopedagógica na Educação Infantil, será tanto o fenômeno de estudo como a ferramenta/instrumento a ser utilizado nessa pesquisa.

É possível perceber facilmente, ao observar qualquer contexto onde interaja crianças, que estas vão estar sempre desvendando e aprendendo coisas novas pela vivência com o lúdico. Especialmente na Educação Infantil, é inconcebível qualquer tipo de intervenção que vise ao desenvolvimento da criança sem a utilização do lúdico. Pois, esse faz parte da essência da infância.

O estudo teve como universo crianças matriculadas na Educação Infantil de creches da rede municipal de ensino de João Pessoa; e, como amostra, foi trabalhado em um CREI – Centro de Referência em Educação Infantil da rede pública de João Pessoa, e a amostra foi construída através da técnica de amostragem probabilística por conveniência simples sendo os sujeitos pertencentes à faixa etária de 04 a 05 anos.

A opção por trabalhar o tema da análise do embate da intervenção psicopedagógica através do jogo de desenvolvimento do raciocínio lógico matemático se deve ao estudo de caso desenvolvido em um CREI – Centro de Referência em Educação Infantil. Nesse âmbito, as atividades lúdicas são ferramentas primordiais e indispensável, não só para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas na própria intervenção pedagógica e psicopedagógica.

Logo, o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a análise da importância das interações infantis nos jogos educativos para o desenvolvimento da aprendizagem, foi crescendo através da verificação da existência de dificuldade de inoculação de jogos, brinquedos e brincadeiras como instrumento pedagógico, especialmente no CREI em que desenvolvi um estudo de caso.

Portanto, o interesse em delinear esse estudo se deu através da observação do cotidiano, quando se constatou que as crianças estão assumindo novas linguagens e posturas lúdicas, próprias do contexto sócio cultural e histórico, mas que os educadores não têm feito uso adequado da ferramenta lúdica.

Diante do relato, pretende-se averiguar o jogo educativo de matemática como ferramenta de avaliação e intervenção psicopedagógica na educação infantil. Acreditamos que esse é um tema valioso, e trará dados para novas pesquisas, não só na área da Psicopedagogia e Educação, mas em outras áreas do campo das Ciências Humanas.

Para empreender a pesquisa optamos como objetivo geral: Analisar os impactos da intervenção psicopedagógica com a utilização de jogos de matemática para a aprendizagem de crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos: Identificar a influência dos jogos na aprendizagem de matemática na educação infantil; Aplicar instrumentos lúdicos que favoreçam a construção dos números, das operações numé-

ricas e das noções espaciais como ferramentas necessárias à vida cotidiana; Levantar construtos teóricos sobre o lúdico, de modo a levar a compreensão de que o jogo amplia o quadro inicial de referenciais lógico matemáticas.

O lúdico é comprovado como de eficácia na construção do conhecimento pela criança, como afirmam muitos autores renomados da área. Mesmo com essa evidência, muitos professores não se apropriam das benesses de jogos pedagógicos. Diante do exposto questionamos: Porque os professores da Educação Infantil não utilizam jogos educativos para estimular a aprendizagem da matemática nesse nível de ensino?

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITO E HISTORICIDADE

Sabemos que a educação Infantil antes de ser um direito da criança é também um dever do poder público e da família. Contudo a EI como um direito da criança posto em lei é algo novo. Historicamente, só as crianças de famílias que podiam pagar pela escola infantil tinha essa oportunidade, além de poucos que conseguiam uma vaga na rede publica.

Como surgiu então a Educação Infantil? Friedrich Froebel é considerado o pai da EI, pois, em 1840 fundou o primeiro “Jardim de Infância” para crianças de até sete anos de idade. Mas, isso não garantiu que as crianças da classe popular tivesse a oportunidade se beneficiar com essas escolas. Contudo, como iniciativa, foi muito bom para as futuras construções, inclusive até hoje temos a influência da nomenclatura “jardim” quando tratamos da educação infantil.

Maria Montessori e outra precursora da Educação Infantil. Em 1910 ela cria a casa Dei Bambini. Seu método estimula o conhecimento de longitude, de superfície, volumes e cores, que facilitam o desenvolvimento das percepções. O método Montessori é mais programado que o de Froebel, pois, o deste

pensador estimula mais a fantasia e não abordava a linguagem e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. (OLIVEIRA, 1997).

A Educação Infantil, historicamente, caracterizou-se como o ambiente natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos e outros se dá prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica agradável, inerentes a diferentes tipos de jogos, têm servido de justificativa para fortalecer a concepção, segundo a qual aprende-se Matemática brincando com as ferramentas lúdicas. No item seguinte aprofundaremos essa relação.

2 O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO ATRAVÉS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No campo educacional, muitos profissionais ainda não empregam o jogo como aliado ao processo ensino-aprendizagem da matemática, e sim como atividade de passar o tempo curricular. Isso é sobrecarregado pela carência de oportunidades que muitas crianças das classes populares têm de vivenciar domesticamente as atividades lúdicas que proporcionam o desenvolvimento infantil.

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Na perspectiva lúdica, a aprendizagem advém por meio da prática de jogos, brinquedos e brincadeiras, destinando a promover o desenvolvimento integral da criança. Muitos estudiosos se preocuparam com a pesquisa teórica sobre o lúdico, o que hoje nos ajudam a entender melhor os aspectos históricos acerca dos jogos e brincadeiras.

Almeida (2000) realizou um estudo sobre o aspecto histórico dos jogos e brincadeiras e seus grandes estudiosos nas diferentes épocas.

A educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos [...] no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como nas demais áreas do conhecimento. (ALMEIDA, 2000, p.31).

O jogo tornou-se objeto de benefício de psicólogos, psicopedagogos, educadores e pesquisadores como consequência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que colabora para o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos.

Respalhando o exposto, Negrini diz que:

[...] o brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento. (NEGRINE, 1994, pág. 48).

Para Gomes (2004) a ludicidade é um aspecto da linguagem humana, que motiva a expressividade do sujeito criador que se torna capacitado para dar significados à sua existência, ressignificar e modificar o mundo.

Complementando o exposto buscamos em Vygotsky (1989) que ressalta que:

[...] No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é

difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos. [...] O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado “cavalo” de um cavalo real). A criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real. A debilidade da criança está no fato de que, para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um “cavalo-de-pau” como pivô. Nesse ponto crucial a estrutura básica determinante da relação da criança com a realidade está radicalmente mudada, porque muda a estrutura de sua percepção.” (p. 65).

Portanto, os impactos do lúdico na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento infantil são tidos como efetivo por muitos pensadores. Na intervenção psicopedagógica isso também vem sendo percebido, como tentaremos comprovar nesse estudo com relação à Matemática.

3 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM A FERRAMENTA LÚDICA

Conforme a afirmação de Piaget (1974), que mostra abertamente em suas obras, os jogos não são exclusivamente um desafio ou divertimento para gastar energias das crianças, pois são meios que colaboram e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

O jogo vem sendo utilizado por várias áreas, inclusive pela Psicopedagogia, como já foi frisado no item anterior.

A psicopedagogia é um campo de estudo que propende conhecer e interagir com os sujeitos mediante os processos

de ensino e aprendizagem, levando em consideração as particularidades, e observando o indivíduo como componente importante para a aquisição dos saberes. De acordo com Sampaio (2004) a Psicopedagogia:

[...] estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. Terapeuticamente a psicopedagogia deve identificar analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento. (pág. 01).

Portanto, com a intervenção psicopedagógica utilizando-se do lúdico como ferramenta e instrumento para promover o desenvolvimento proximal dos aprendentes em atendimento, é possível obtermos sucesso na ação psicopedagógica, à medida que os alunos também alcançam os objetivos propostos,

4 O ESTUDO EMPÍRICO

Este foi um estudo de campo, com características descritivas, pois apenas nos interessou descrever o campo de pesquisa, seus sujeitos e os fenômenos de interesse desse estudo. Não nos interessou explicar o porquê dos fenômenos.

O universo trabalhado foi um CREI – Centro de Referência em Educação Infantil da rede pública de João Pessoa, a amostra foi construída através da técnica de amostragem probabilística por conveniência simples, sendo os sujeitos pertencentes à faixa etária de 04 a 06 anos. Trabalhamos com uma amostra formada por 15 crianças. Esta técnica foi esco-

lhida argumentando que se tem acesso a toda população e sendo ela semelhante todos possuem a mesma chance de fazerem parte da amostra.

A coleta dos dados foi procedida do seguinte modo: inicialmente buscamos a direção da escola para a devida autorização; em seguida analisaremos as fichas dos alunos para detectar os que estão dentro da faixa etária desejada; contataremos os pais ou responsáveis por esses alunos, enviando-lhes o termo de consentimento livre e esclarecido; já de posse do TCLE, procedemos à observação das crianças na sua ação lúdica no cotidiano escolar, em seguida iniciarmos a avaliação e intervenção psicopedagógica através dos jogos, brinquedos e brincadeiras infantis.

Utilizamos um diário de campo para registrar as observações feitas junto às crianças. Após a análise do observado, procedemos a avaliação psicopedagógica através da utilização das provas operatórias de Piaget. Com base nos resultados da avaliação, planejamos as intervenções psicopedagógicas com os instrumentos lúdicos, ou seja, com os jogos, brinquedos e brincadeiras infantis.

Uma vez feita a coleta de dados, passamos à análise qualitativa destes, e à interpretação dos resultados. Os dados foram avaliados de forma descritiva e inferencial. A interpretação, por sua vez, teve como objetivo buscar o sentido mais amplo das respostas, a partir da ligação de cada uma com o todo e vice-versa, embasando este olhar para os dados à luz da teoria, verificando-se as possíveis relações entre as diversas variáveis.

CONCLUSÃO

De acordo com a investigação teórica já realizada à respeito da exploração dos princípios de consagrados estudos, é possível prever o potencial educativo que os jogos

de Matemática possuem e suas contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, no qual, através dos jogos as crianças desenvolvem também alguns princípios de imprescindível importância para a vida em sociedade, como por exemplo, a noção das regras e também dos papéis sociais. Verificamos no estudo que as crianças constroem conhecimentos através das atividades lúdicas. Portanto, acreditamos no potencial dos jogos educativos como instrumentos adequados para a intervenção psicopedagógica em Matemática, por comprovar que as crianças constroem conhecimentos através de atividades lúdicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GROPPO, Luiz Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em educação**, 2ª edição, Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 172 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Márcia Paiva et al. **Elaboração de TCC: orientações e normas**. João Pessoa: UNIPÊ, 2009.

_____. **O lúdico e a construção do conhecimento pela criança na Educação Pré-Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Pré-Escolar. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1997.

PIAGET, Jean. **Problema de Psicologia Genética**. Série Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita, 1978.

PIGNATARI, D. **Informação, Linguagem, Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Simaia (2004). **Sobre a Psicopedagogia**. Todos os direitos reservados. Disponível em: http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/a_psicopedagogia.htm. Acessado em: 15/04/13.

SAMPAIO, Simaia (2004). Diagnóstico Psicopedagógico: O Desafio de Montar um Quebra-Cabeça. **Psicopedagogia Online Educação e Saúde**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=489>>. Acessado em: 20/07/2013.

SAMPAIO, Simaia. Um Pouco da História da Psicopedagogia. **Psicopedagogia Online Educação e Saúde**. 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=422>>. Acessado em: 07/07/13.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SCHAFF, Adam. **Linguagem e Conhecimento**. Portugal, Coimbra: Almedina, 1974.

TELES, Maria Luiza S. **Psicodinâmica do Desenvolvimento Humano**. 9 ed. Rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WEYTEN, Wayne. **Introdução à Psicologia**: temas e variações. 4 ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 13

Ressignificação curricular na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência

Gian Márcio Paiva de Oliveira
José Pereira de Oliveira
Márcia Paiva de Oliveira
Maria Celeste Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Construir uma escola democrática que contemple as políticas públicas, inclusive as políticas públicas de inclusão, tem sido o desafio dos educadores comprometidos com a transformação social e a superação das desigualdades e injustiças. Pensando em contribuir com esses atores da escola no sentido de viabilizar a permanência dos alunos com deficiência na escola, pensamos em refletir acerca da resignificação curricular.

No corpo desse texto refletiremos acerca desse construto, imprescindível para que aconteça a inclusão dos estudantes com deficiência.

1 A RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR COMO PARTE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Visto os vários programas do Ministério da Educação para melhoria do ensino aprendizagem na escola inclusiva, ainda não surtiram efeito positivo no chão da escola inclusiva, pois são visíveis as dificuldades que enfrentam as escolas em

todo o Brasil, principalmente no Nordeste, por conta da falta de material adequado, tais como: livros didáticos adequados e adaptados, paradidáticos e material audiovisual que contemplem as mudanças de forma comprometida do ponto de vista do ensinar e aprender, os recursos didáticos comum a todos os alunos.

Como também, observamos que ainda é incipiente as políticas de formação para os professores, no sentido de se tornarem multiplicadores desse conhecimento e dinamizarem suas salas de aula para a inclusão. As próprias universidades ainda não se adequaram para formar os docentes para fazer a escola inclusiva. Muitos professores das instituições formadoras ainda estão discutindo se a inclusão da criança com deficiência na escola regular é correta. A inclusão já é lei no Brasil, portanto não nos cabe mais discutir na esfera dessa legislação, e sim buscar caminhos para fazer acontecer da melhor forma possível, e isso passa pela formação inicial dos professores.

1.1 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO

A inclusão e diversidade na escola é um construto mais amplo que a inclusão do aluno com deficiência. Por exemplo, acerca da questão da diversidade cultural, Chagas (2008) alerta aos professores e professoras que ao trabalharem com a temática cultura afro-brasileira devem atentar para não reproduzir a ideia de inferioridade da África, dos africanos e dos negros brasileiros. Este princípio foi reiterado pelo escritor nigeriano Nkeechi (2006, *apud* GONÇALVES, 2006), quando foi entrevistado pela imprensa brasileira, o escritor justifica que a “sensação de inferioridade que a escravidão gerou entre os negros acabou conferindo um caráter pejorativo a quase tudo o que se refere à África.” (GONÇALVES, 2006).

Complementando o exposto, Chagas (2008) acrescenta que a perspectiva é a de que aguce nos alunos o senso crítico, e de que outra imagem acerca da cultura africana seja construída. Por outro lado, também é necessário que atentem para o fato de que a inclusão dessa temática na sala de aula não pode ser encarada como uma mera obrigação imposta pelo Estado, por ser uma política de Estado, mas, ao contrário, deve ser uma decisão política e pedagógica dos professores.

A realidade posta nos indica que os professores, em grande número, não só estará colaborando na desconstrução dos estereótipos negativos com relação aos negros no Brasil, mas, sobretudo, possibilitando aos alunos negros e não negros elementos indispensáveis à construção de outra imagem de si e do seu semelhante. Isso feito, estaremos favorecendo a uma educação escolar mais tolerante, mais respeitosa e, acima de tudo construindo relações igualitárias.

A questão afro-brasileira é só um dos vieses do respeito à diversidade. Portanto, não basta inseri-la no currículo escolar, é necessário atentar para a abordagem que se vai trabalhar, uma vez, que o professor poderá reproduzir o preconceito, os estereótipos e reforçar a ideia de superioridade do branco e inferioridade do negro, daí trabalhar com a temática cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio não significa substituir a história dos europeus pela dos africanos, mas legitimar na sala de aula mediante os conteúdos, a diversidade cultural que caracteriza o Brasil. Por trás do currículo explícito temos o currículo oculto, que são os valores que os professores perpassam nas suas ações e discursos. Logo, é trabalhar a cultura e atentar para sua diversidade étnica, percebendo os africanos e os negros como protagonistas e não como coadjuvantes da história como sempre foram tratados, desconstruindo a ideia de passividade histórica dos negros e de que a África é um continente sem história. Por fim, quebrar com a hierarquização dos conteúdos. (CHAGAS, 2008).

A esse respeito, Munanga (2001) faz colocações a essa temática no sentido de alertar para o resgate da memória coletiva da comunidade negra que não interessa apenas aos alunos de origem negra. Mas, interessam também aos alunos de outras etnias, uma vez que recebem uma educação recheada pelos preconceitos (currículo oculto), e, portanto, também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas por informações distorcidas. Afirmando o autor que esse saber e memória não pertence apenas aos negros, mas faz parte de toda uma nação, de todas as sociedades que a compõem.

Mesmo com uma lei que determina a inclusão dos saberes da cultura africana no currículo das escolas brasileiras, podemos afirmar que não existem leis que possam reverter o quadro do preconceito já enraizado nas escolas e na sociedade brasileira, mesmo se tendo a consciência de que essa postura prejudica a formação humana.

Compreendemos que o espaço escolar deva ser um ambiente por excelência gerador de mudanças de atitudes, capazes de reconstruir valores para uma nova sociedade mais solidária e sem preconceitos. Contudo, como bem alerta Munanga (2001), não é só o aluno que carrega esse preconceito, mas o educador também, o qual incorporou no currículo escolar uma gama de preconceito, e por isso, muitas vezes tem dificuldade de trabalhar nessa vertente da diversidade cultural.

O preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em armas ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Isso é muito comum na sociedade brasileira e reflete no chão da escola. Relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas, diante do dito, põe o peso mais nos ombros dos indivíduos sem instrução, e isso não é verdade. Na realidade esse peso deve ser colocado nas sociedades preconceituosas.

O que nos preocupa é que a superação dos preconceitos, como uma das funções curriculares, seja projetada apenas no

domínio da razão, o que deixaria refletir: e nos países onde e educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro?

No caso brasileiro, no que diz respeito aos estudos da história da África e dos africanos, foi preciso inserir uma lei no currículo oficial da Rede de Ensino e tornar obrigatório o estudo dessa temática nas escolas. Contudo, quem faz o currículo acontecer no contexto escolar é o professor e, são muitos professores resistentes à mudança. Entretanto, os professores que já participaram de movimentos sociais, com suas trajetórias marcadas por vivências em sociedades esquecidas como, por exemplo, os quilombolas, os movimentos negro e grupos que lutam por uma qualidade de vida mais igualitária têm feito a diferença na implementação dessa política curricular.

Entretanto, é importante frisar que um dos aspectos que deve ser destacado, de acordo com a Lei nº10.639/03, a qual diz respeito ao estudo da História da África e dos africanos, é o do reconhecimento à significativa contribuição do povo africano na formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, seja no modo de como preparar os alimentos e na inserção de seus ingredientes na culinária brasileira, seja na dança e na música brasileira que têm ressonância nos vários estilos das heranças africanas, seja na influência religiosa.

Isso posto, fica mais fácil a quebra dos preconceitos na escola. Pois, no chão da escola os preconceitos são percebidos nas mínimas coisas nas relações educativas. Por exemplo, em comemorações cívicas ou sociais na escola, há a tendência de os destaques ficarem para os alunos de cor branca.

A esse respeito, Pereira (2007) alerta para um olhar nas relações no contexto da escola, estabelecendo rede de convivência que resultem não apenas no ensino-aprendizagem de determinados construtos, mas, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver no mundo

e de saberes necessários a isso. Contudo, para que essas condições se estabeleçam nas escolas se faz necessário adquirirem sentido pleno quando transformadas em práxis e que sejam realizadas a partir desta, debates permanentes sobre os efeitos na vida dos alunos, dos professores e de toda sociedade.

1.1.1 A literatura que prioriza a cultura afro-brasileira

No Brasil, a literatura infantil-juvenil surgiu no final do século XIX e início do século XX, assumindo papéis subalternos. Na maioria das narrativas não era preciso saber ler, bastava repetir o que se ouvia de outras personagens, como se não tivesse ideias e pensamentos próprios.

Ainda no século XXI, surge uma Literatura Infanto-Juvenil comprometida com uma representação realista, mas que não deixou de ser preconceituosa discriminatória ou racista.

Na década de 80, já podemos encontrar alguns livros que rompem de certa forma, um pouco com os modelos de representação da personagem feminina negra, uma vez que esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, e passam a valorizar a mitologia e a religião de matriz africana. Rompendo, assim, com a representação e desqualificação das narrativas oriundas da tradição oral africana.

Em análise dos aspectos referente à literatura de matriz afro-brasileira, Pereira (2007), coloca que a literatura afro-descendente surgiu, no panorama afro-brasileiro, nas obras de alguns autores e autoras afros descendentes no período dos séculos XVIII, XIX e XX dos quais podemos mencionar: Caldas Barbosa, Gonçalves Dias, Tobias Barreto, José do Patrocínio, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina dos Reis, Solano Trindade, Edmilson de Almeida Pereira, Conceição Evaristo, entre outros.

Os debates em torno da literatura afro-brasileira vêm se ampliando com o intercâmbio entre os autores, críticos e público, atraídos por essa linha de criação literária. Ainda assim, entre os escritores que se assumem como negros, alguns deles muito sensíveis à exclusão dos descendentes de escravizados na sociedade brasileira, existe resistência quanto ao uso de expressões como escritor negro, literatura negra, literatura afro-brasileira

Para definir a Literatura Negra ou afro-brasileira, os critérios são um tópico polêmico que antecede e, às vezes, supera o espaço destinado à análise das obras literárias propriamente ditas. Dentre os diversos critérios empregados para definir essa literatura, tem se considerado os critérios étnicos (que vincula a obra à origem negra ou mestiça do autor) e temáticos (que identifica o conteúdo de procedência afro-brasileira como caracterizador da Literatura Negra ou afro-brasileira).

Portanto, estes critérios se apresentam pouco abrangentes, uma vez que podemos observar o fato de possuímos, ao longo da formação literária brasileira, negros e mestiços escrevendo de acordo com os padrões clássicos oriundo da Europa, como também escritores não negros escrevendo sobre temas de interesse afro-brasileiros como a escravidão, a revolta dos quilombolas e o preconceito racial.

Para Pereira (2007) a complexidade da literatura afro-brasileira também é uma questão em que diz respeito aos procedimentos estéticos e às opções ideológicas de determinados escritores, tomados muitas vezes como inauguradores dessa vertente literária no Brasil.

Autores afro-brasileiros têm se destacado na busca de uma identidade própria, entre eles podemos citar: Oliveira Silveira, Conceição Evaristo, Salgado Maranhão, Cuti e Jussara Santos, todos preocupados em garantir e ampliar os espaços da literatura afro-brasileira. Outra questão abordada por muitos

autores que tratam da temática foi sobre a importância da literatura afro-brasileira e quais os traços característicos desta.

Ainda a esse respeito, Evaristo (2007) enfatiza que nessa última década as discussões em volta da literatura afro-brasileira têm se ampliado muito, o que leva a uma reflexão sobre a autonomia dessa literatura. E, nesse sentido, pode se afirmar, que os autores afro-brasileiros quando escrevem, afirmam sua condição étnica, acrescida de outras marcas identitárias. A referida autora ressalta ainda que um dos aspectos é tornar reconhecida a literatura afro-brasileira como uma reescrita que valorize seus ancestrais. Outra colocação feita trata de como a literatura pode contribuir para a apresentação de temas da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

Evaristo (2007) diz que sendo em princípio textos que despertem nos alunos o desejo de adentrar no mundo da leitura, no mundo da literatura. Se o professor pretende usar o texto literário para apresentação de um tema novo, ou como uma nova maneira de colocação de uma determinada temática, o texto em si tem de ser algo desejado pelo aluno. [...] O professor deve estar sempre alerta para o tipo de leitura que está sendo levada para a sala de aula. E em se tratando de literatura afro-brasileira, o mercado, aos poucos vem oferecendo materiais excelentes, obras que procuram inclusive atender às exigências da Lei nº 10.639/03. (EVARISTO, 2007, p. 277- 283).

Nesse sentido, Evaristo esclarece que:

A literatura é um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos, apresenta um discurso que se prima em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra. Percebe-se que na literatura brasileira a mulher negra não aparece como musa ou heroína romântica, aliás, representação nem sempre relevante para as mulheres em geral. A representação literária da mulher negra, ainda ancorada

nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral. Personagens negras como Rita Baiana, Gabriela, e outras não são construídas como mulheres que geram descendência. Observando que o imaginário sobre a mulher na cultura ocidental constrói-se na dialética do bem e do mal, do anjo e demônio, cujas figuras símbolos são Eva e Maria e que o corpo da mulher se salva pela maternidade, a ausência de tal representação para a mulher negra, acaba por fixar a mulher negra no lugar de um mal não redimido (EVARISTO, 2007, p.202).

Complementando o exposto, Pereira (2007) esclarece que a identidade da História da Literatura Brasileira está vinculada a uma tradição fraturada, característica das áreas que passam pelo processo de colonização. Ou seja, a literatura afro-brasileira está integrada à tradição fraturada da Literatura Brasileira, passando por um momento de afirmação da especificidade afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais). Nesse sentido, faz-se necessário um novo olhar a essa literatura e que ultrapasse as fronteiras, a partir da sua contribuição na formação da sociedade brasileira.

Para que a literatura de matriz africana encontre espaço no currículo escolar, se faz necessário um maior conhecimento por parte dos professores dessa literatura, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas transformadoras, que contribuam para a legitimidade das várias culturas e respeito à pluralidade cultural e religiosa. Assentando a devida valorização da mulher negra como forma de minimizar dores silenciadas ao longo do tempo, oportunizando um regaste histórico e social a uma nova reconstrução da cidadania na contemporaneidade.

Pereira (2007) menciona que os dados reconhecidos por diversos estudiosos atestam que o Brasil recebeu cerca de quarenta por cento dos quase dez milhões de africanos que foram transportados para as Américas, no período compreendido entre os séculos XVI e XIX. Isso torna evidente que, ao longo do tempo, foram construídas estreitas relações entre o continente africano e o povo brasileiro. Por essa razão se explica a grande contribuição dos africanos na formação da sociedade brasileira.

No entanto, historicamente a relação com os africanos e seus descendentes foi marcada pelo preconceito e pela violência simbólica ou explícita. Até por isso, a literatura tem um papel importante para a humanização das relações entre os sujeitos sociais. A partir dela podem-se unir os mitos fundamentais da comunidade, de seu imaginário ou de sua ideologia. Na literatura brasileira, o negro é uma palavra excluída, frequentemente esquecida, ou uma representação inventada pelo outro, em geral é o elemento marginal.

2 O CURRÍCULO RESSIGNIFICADO PARA AS PECULIARIDADES DAS DEFICIÊNCIAS

Para que seja exercida a diversidade e a inclusão é mister analisar as propostas e os documentos oficiais os quais estão em nosso cotidiano esperado por uma praticidade real: A configuração dos currículos. Esse procedimento não se restringe apenas em se elencar conteúdo de um determinado campo do conhecimento ou disciplina, vai bem mais além. Configurar um currículo consiste em um mergulho que comprometa os agentes administrativos e pedagógicos a uma perspectiva curricular que extrapolem seus limites materiais de conteúdos e abram caminhos para experimentação do ensino em diferentes saberes. Nesse sentido, é de suma importância que os pressupostos referentes às mudanças nos

currículos escolares estejam ao alcance dos professores, como também da família, como forma de reforçar a aprendizagem das crianças e adolescente no processo de construção da cidadania, independente da sua condição, do seu estar no mundo. (MOREIRA, 2001).

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, são crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças. Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. Essa forma diferente de ser e agir é que as torna seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro.

Entretanto, mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação. Para isso, o professor necessita do apoio e cooperação contínua da família para que juntos possam estabelecer estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Estudos em diferentes momentos históricos acerca das possibilidades cognitivas de crianças com deficiência intelectual e paralisia cerebral, mostram oscilações e ritmos diferentes no processo de desenvolvimento e construção de

conhecimento dessas crianças. Evidenciam esses estudos que os programas das escolas especiais, muitas vezes, centram-se nas limitações, nos déficits, nas impossibilidades, e não aproveitam as potencialidades e os recursos de que esses alunos dispõem, para que suas possibilidades intelectuais e de adaptação ao meio sejam aumentadas. Na escola inclusiva essa limitação da Educação Especial deve ser superada.

Dessa maneira, as ações da criança sobre o meio: fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca. Nesse sentido, torna-se necessário, então, que os alunos com deficiência, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitados a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas.

As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brinquedo e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem, interagirem e participarem de todas as atividades em grupo.

Pois, as dificuldades que as crianças com deficiência intelectual podem encontrar são de adaptação a novas situações, elaboração de estratégias de ação, de pensamento e planejamento de atividades, que ocorre de modo mais lento do que com as outras crianças. Essas competências se adquirem

na ação, no brincar e com atividades pedagógicas sistematizadas para esse fim. (MAZZOTA, 1991).

Investigações recentes levantam a hipótese de que a deficiência intelectual não se origina apenas no déficit estrutural, mas também na capacidade funcional da inteligência. Essas crianças apresentam pouca habilidade para problemas de generalização da aprendizagem e no funcionamento da memória. Entretanto, as estratégias de memória, imagem mental e categorização podem ser melhoradas nos alunos com deficiência intelectual, mas não treinadas mecanicamente. Pois, o funcionamento intelectual deficitário pode ser ativado por ajudas que podem propiciar maior mobilidade cognitiva.

Para isso, torna-se essencial uma avaliação adequada não apenas da criança, mas, principalmente, do contexto escolar e do ambiente da sala de aula. É necessário verificar se o projeto pedagógico contempla as necessidades específicas desses educandos, e se as atividades e os ambientes estão planejados de modo que proporcionem a inclusão e o sucesso nas atividades.

Nesse sentido, é importante compreender todas as possibilidades das crianças com deficiências, os níveis de funcionamento socioafetivo e cognitivo, e a qualidade das experiências e vivências que possuem. É fundamental conhecer suas dificuldades visando proporcionar melhores formas de interação e comunicação, desenvolver estratégias de ação, de potencialização do pensamento e resolução de problemas, verificar os desafios, as necessidades, quais os conteúdos e atividades que podem modificar as possibilidades de funcionamento e produzir respostas qualitativamente melhores e mecanismos de adaptação ao meio.

O movimento da inclusão defende que todas as crianças com algum tipo de deficiência ou retardo no seu desenvolvimento passam a ter direito aos serviços educacionais disponíveis na sua comunidade. Nesse sentido, Stainback e

Stainback (1999) enfatizam a importância de se oferecer, o mais cedo possível, às crianças com deficiência, mesmo severa, um sistema inclusivo de educação, que atualmente é tido como o mais benéfico e eficiente dentro da educação para esses indivíduos.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

Muitas são as atividades e saberes que podem ser propiciados às crianças com deficiência. No exercício da educação em sala de aula, a literatura oral e escrita, por exemplo, assume uma parcela prioritária na formação do indivíduo, pois a partir dos contos é possível repassar uma história real, seja escrita nos dias atuais ou mesmo há séculos, como relata as histórias míticas e religiosas. A contação de histórias para crianças que ainda não dominam a leitura é, certamente, um modo de desenvolver a oralidade da criança, o gosto pela leitura, além de se derrubar os preconceitos e estimular a aceitação do outro desde cedo, quando as mensagens perpassadas levam a isso.

CONCLUSÃO

Trabalhar pedagogicamente com a diversidade está além de um olhar às diferenças, uma vez que estarmos interligados a uma visão histórica, cultural e social e sem dúvida a uma condição colonizadora ligada ao poder e a dominação.

Este texto procurou trilhar caminhos para a visibilidade da diversidade e da inclusão no contexto da escola. Ana-

lisamos a literatura de matriz afro brasileira como suporte para combater o racismo no cotidiano escolar, desenvolvendo diálogos interdisciplinares entre a Literatura, a História e a Educação, ampliando condições para o respeito, a diversidade étnica na contemporaneidade. Na tradição africana, repassar os valores significativos da sua cultura demonstra como as narrativas são fontes de aprendizagem. Tais vivências colaboram para fortalecer a autoestima das crianças e das adolescentes negros/as, ao abordar textos, músicas, poemas, contações de histórias e outras representações que possam socializar a cultura africana, valorizando assim a memória ancestral, na perspectiva de recompor o passado e preencher essa lacuna ainda silenciada na história oficial.

Entretanto, foi preciso a criação da lei de Nº 10.639/03, que trate da temática da africanidade no currículo escolar, e desperte a sensibilidade dos professores a trabalhar em salas de aula metodologias inovadoras e contextualizem temáticas voltadas para construção de uma nova sociedade que respeite a diversidade.

A inserção desses conteúdos nos currículos, assumida pelo Ministério da Educação tem como objetivo corrigir injustiças, eliminar discriminações, promover inclusão e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais/2005. Daí a urgente necessidade de desenvolver práticas pedagógicas transformadoras no ambiente escolar, que promovam relações de convivências permeadas de atitudes de ética e de respeito.

O debate sobre a diversidade no campo da ética refaz caminhos para ressignificar currículos, posturas, valores, representações e preconceitos que norteiam a relação entre professores, estudantes e os demais membros da sociedade civil, que pouco se preocupam em reconstruir uma nova história oficial inserindo os reais protagonistas. Por isso se transforma para responder a exigências novas da sociedade e da cul-

tura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

É necessário perceber o compromisso de ampliar outros trabalhos que possam valorizar ainda mais a presença e a participação dos diferentes no contexto da escola regular: pessoas deficientes, de etnias distintas, entre outras tantas diferenças. Desenvolver no cotidiano das escolas práticas educativas transformadoras que possam combater qualquer tipo de discriminação é certamente o caminho da escola para a diversidade. Para que isso aconteça se faz necessário que os professores adotem novas posturas diante dos conteúdos curriculares e se assumam juntamente com os estudantes papéis de protagonistas na construção de uma nova história para uma velha sociedade que se renova.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ALMEIDA, T. M. M. de. (Coord.) Quem canta seus males espanta. São Paulo: Caramelo. 8^a ed. **APAE**. Revista Mensagem da APAE. 1987.

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOULCH, J. L. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Tradução de Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

BRASIL. **Conteúdos curriculares para o programa de estimulação precoce.** Brasília: GDF/SE/FEDF, 1994a.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais.** Brasília: CORDE, 1994b.

_____. **Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, _____. *Referenciais curriculares para a fase preparatória de alfabetização.* Brasília: Secretaria de Educação/DF, 1999b.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001a.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

CASTRO, A. D. de. **Piaget e a pré-escola.** São Paulo: Pioneira, 1986.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. Por dentro da história: formação docente e cultura afro-brasileira. 2008. Disponível em: <http://www.africaeafricanidades.com>. Acesso em 23 de maio de 2010.

CHAUÍ, Marilena. Diversidade e étnica. In: **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo.** Ministério de Educação. Secretaria de Educação. Brasília, 2008.

COHEN, M. A. & GROSS, P. J. ***The developmental resource: behavioral sequences for assessment and program planning.*** New York: Grune & Stratton, 1979.

COSTALLAT, D. M. de. **Psicomotricidade.** Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

CUBERES, M. T. G. (Org.). **Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Brasília: FAE, 1995.

CYRILLE, K. **Desarrollo psicomotor de la primeira infancia**. Buenos Aires: Paideia, 1975.

EVARISTO, Conceição. Gênero etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. **Mulheres do mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Idéia, 2007.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, I. L. e CALDAS, S. P. S. **Atividades na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1978.

FERREIRA, M. C. R. (Org.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

FLAVEL, J. H. *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton: D. Van Nostrand Company, 1963.

GESELL, A. **A criança do zero aos cinco anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HEREDERO, E. S. *Necessidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti: High/Scope Press, 1995.

JORGE, J. (Relator). **Educação infantil**. Brasília: Educação, Ciência e Tecnologia, Senado Federal, jun. 1999.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 11: 23-31, 1995.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**. 3ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Ministério de Educação. Secretaria de Educação. **Indagações sobre Currículo**. Brasília, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Fundamental, 2001.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – psicomotricidade: alternativa pedagógica**. Vol. 3., Porto Alegre: Prodil, 1995.

PERA, A. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Vetor Psicopedagógica, 1995.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q. e PÉREZ-RAMOS, R. **Estimulação precoce: serviços, programas e currículos**. Brasília: CORDE, 1992.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIERRE, V. **Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

RODARI, G. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Ed. Summus, 1982.

RODRIGUEZ, S.; ARANCIBIA, V. e UNDURRAGA, C. **EEDP – Escala evaluación del desarrollo psicomotor de 0 - 24 meses**. Chile: Galdoc, 1992.

SUNNY. **Ulomma: a casa da beleza e outros contos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

TORRANCE, E. P. **Pode ensinar criatividade?** São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1974.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2ª ed.

CAPÍTULO 14

Contribuições psicopedagógicas para uma educação inclusiva

Jéssica Lúcia da Silva Bulhões

Ligiane de Oliveira Silva

Luiz Andrade Neto

Maria Betânia V. de Carvalho

Tânia Lúcia Amorim Colella

Sidclely Horácio Galdino

INTRODUÇÃO

Esse texto reafirma a importância da função do psicopedagogo para a efetivação da escola inclusiva. Isso se dá não só como intervenção psicopedagógica junto aos alunos com deficiência, mas no assessoramento aos professores e a famílias, inclusive nas readaptações curriculares e no planejamento das ações pedagógicas. Pois, exercer a docência na atualidade, em tempos de inclusão torna-se cada vez mais desafiador, tendo em vista os obstáculos enfrentados por estes profissionais no ambiente escolar inclusivo.

As problemáticas, apresentadas nesse campo do fazer humano, decorrem de causas variadas. Dentre elas podemos citar: crescente complexidade das relações humanas; falta de valorização do magistério, inclui-se aqui a baixa remuneração salarial. No entanto enfatizamos, o maior de todos os desafios enfrentados pelo professor é escolarizar alunos chegando à escola trazendo problemas de origem diversa, geralmente afetando o ser nos aspectos: físico, cognitivo, psicológico, emocional, socioeconômico e cultural.

1 OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

A escola inclusiva vem quebrando paradigmas, pois com a realidade que se apresenta na atualidade não se pode fazer a escola como antes das legislações específicas que levou a inclusão. Cabe ao educador e demais profissionais, que compõem a instituição escolar, oferecer acesso e permanência numa perspectiva de inclusão, possibilitando aos aprendentes meios para construção de conhecimento em condições equitativas. Para tanto, as diversas limitações apresentadas pelo sujeito aprendente devem ser tratadas de maneira a atender às necessidades de cada um.

Para a inclusão acontecer de fato, faz-se necessário garantir o atendimento das necessidades do ser em processo de aprendizagem oferecendo: estruturas físicas adequadas, adaptações metodológicas, profissionais capacitados para lidar com as “diferenças”.

Na perspectiva psicopedagógica consideramos que a atenção a ser dada às dificuldades implicadoras em comprometimento da aprendizagem, na maioria das vezes, deve ser dada por meio de atuação interdisciplinar. Profissionais como o pedagogo, psicólogo escolar, fonoaudiólogo e psicopedagogo interajam em sincronia, a fim de promover aprendizagens bem sucedidas pela implementação técnicas e práticas articuladas com a política de inclusão implantada.

No atendimento à pessoa com comprometimentos em sua atividade aprendente, destacamos o papel do psicopedagogo e sua importância no desenvolvimento de processos avaliativos e interventivos com vistas à superação dos problemas da aprendizagem.

Neste sentido, Soares e Sena (2013, p. 8), reforçam que:

O psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar, pois este profissional estimula o desenvolvimento de relações interpes-

soais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo. p. 8.

Durante o processo de escolarização os educadores se deparam com as diversas limitações apresentadas pelos educandos na construção do conhecimento. A formação deficitária dos professores para lidar com os diversos problemas trazidos pelos sujeitos aprendentes tem sido um agravante de tal realidade. Diante da fragilidade de formação destes profissionais, surgem as seguintes interrogações: de quem é a responsabilidade? A quem recorrer em busca de auxílio? Como reagir diante de tal situação?

Consideramos que não existe um responsável a quem recorrer a fim de obter soluções definitivas para os problemas identificados. Ao refletir cuidadosamente a questão compreendemos que as dificuldades sociais, econômicas e culturais aglutinam-se à má implantação e gestão de políticas públicas não garantidoras de condições adequadas ao funcionamento exitoso da educação brasileira. Vivemos uma dinâmica educacional/escolar maculada por estruturas precárias e profissionais formados sem garantias de qualidade.

Reconhecemos que instrumentos legais fazendo a instrução das políticas públicas para a educação implantadas em nosso país nas últimas décadas trazem avanços, anunciando propostas evoluídas. E aqui enfatizamos a proposta de educação inclusiva integrando o rol de propostas para o desenvolvimento da educação do nosso povo.

Entretanto, ainda estamos distantes de uma educação de qualidade. Precisamos dispor de espaços escolares onde o sujeito aprendiz seja respeitado, podendo expressar seu pensamento, além de ser acolhido/incluído com suas limitações e ritmo de aquisição de conhecimentos num tratamento equitativo. Urge mediar aprendizagens para o aluno, além de construir conhecimentos acadêmicos científicos, elaborar conhecimentos voltados para a formação de si mesmo, do seu caráter, de ricas possibilidades de ser. Enfim, esse povo já tão sofrido e vitimizado merece receber uma educação possibilitadora da formação de pessoas empoderadas para serem autônomas e felizes.

Entendendo que os primeiros Sistemas Educacionais Brasileiros foram voltados apenas para as elites, vigorando vários anos e ainda hoje sofremos os efeitos dessa educação excludente, desfavorecendo os mais pobres e privilegia os mais ricos.

Segundo Ribeiro (1989), éramos um país de Doutores e Analfabetos, pois tínhamos cursos superiores para poucos, nenhum incentivo à formação de professores e escassos recursos para a escola pública. Portanto, “A compreensão do sistema educacional brasileiro exige que não se perca de vista a totalidade social da qual o sistema educativo faz parte” (SAVIANI, 1987).

O sistema escolar vem sendo mantido numa cultura/política de sucateamento dos espaços escolares e de minimização/desvalorização dos agentes educacionais no contexto das classes socialmente em desvantagem. A visão crítica dessa realidade tem sido importante no

Neste sentido Saviane (1987) argumenta que;

Sendo o saber, força produtiva e sendo a sociedade capitalista caracterizada pela propriedade privada dos meios de produção, a classe que os detém empenha-se na apropriação do saber, de-

sapropriando-o da classe trabalhadora. Sendo impossível a apropriação exclusiva do saber, já que a contradição inerente à sociedade capitalista é insolúvel no seu âmbito, a classe capitalista sistematiza o saber de que se apropria e o devolve parcelado ao trabalhador. Assim fazendo, detém a propriedade do saber relativo ao conjunto do processo produtivo restando ao trabalhador apenas o saber correspondente à parcela do trabalho que lhe cabe executar. (SAVIANI, 1987).

Ao comparar a educação brasileira de décadas passadas com a dos dias atuais, muitas mudanças podem ser observadas, no entanto, ainda há grande distância para se alcançar o patamar de países desenvolvidos. Avanços precisam acontecer a fim dos novos especialistas como, psicólogo escolar, assistente social, orientador pedagógico e psicopedagogo deem a contribuição que suas formações permitem. Enfatizamos as possibilidades do psicopedagogo observar, identificar e intervir nas problemáticas comprometedoras da aprendizagem. Com destaque para o papel fundamental de desenvolver intervenções na dimensão preventiva, evitando problemas futuros passíveis de comprometer a aprendizagem em diferentes aspectos e contextualizações.

Dentre as diferentes áreas de atuação da Psicopedagogia, é na instituição que esse campo de estudo torna-se mais valorizado, pois, no espaço escolar ocorre a maior incidência das dificuldades de aprendizagem, especialmente, nos anos iniciais de escolarização. Nesse período, geralmente, as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são identificadas mais facilmente.

Paterra (2013) reforça o dito colocando que:

Em situação de DA, o profissional de Psicopedagogia institucional tem o intuito de observar, analisar e idealizar tentativas de sanar as dúvidas que cerquem a problemática sobre as dificuldades de aprendizagem; enfocando tanto as

características do aluno quanto do professor assim como os de mais atores envolvidos direta ou indiretamente na educação das crianças que frequentam a instituição de ensino já que todos são “peças-chaves” para compreender o contexto da aprendizagem. (pag.1)

É oportuno ressaltar o caráter corretor das intervenções psicopedagógicas nas Dificuldades de Aprendizagem já instauradas, bem como o desenvolvimento de ações para a prevenção de tais comprometimentos. Suscitando a interrogação: Como este profissional pode contribuir na prevenção dos problemas e desafios da aprendizagem escolar?

Longe de elaborar uma resposta conclusiva a esse questionamento, propomos um trabalho multidisciplinar na instituição de ensino, por meio do qual é possível ajudar aprendentes e educadores na superação de problemas, ao identificá-los precocemente e indicar possibilidades interventivas. Um dos desafios a ser vencido é a valorização deste profissional no âmbito das escolas, definindo seu espaço de atuação, demonstrando aos demais profissionais a importância de intervir em equipe para alcançar objetivos comuns e a partir da atuação interdisciplinar promover melhorias na construção de conhecimentos dos alunos, tornando a aprendizagem prazerosa e significativa (OSTI e MARCELINO, 2008; REZENDE, 2011; SOARES e SENA, 2013).

Estudos recentes mostram como a atuação psicopedagógica institucional pode auxiliar o corpo docente na dinâmica escolar, ajudando o aluno, sua família e demais agentes envolvidos no processo educativo, contribuindo para a aprendizagem dar-se de forma coerente, adequada e satisfatória, promovendo a inclusão, também, por meio de assessoramento psicopedagógico à família e educadores, agentes necessariamente envolvidos numa perspectiva de práxis inclusiva.

É importante oferecer elementos para os educadores conceberem a atuação dos psicopedagogos enquanto agentes de mudanças no processo ensino/aprendizagem, que contínuem para maximizar a aprendizagem e minimizar a produção social da evasão e fracasso escolar. A instituição escolar e equipe de especialistas precisam reconhecer as especificidades do trabalho psicopedagógico na formação de um sujeito cidadão, autônomo, crítico-reflexivo e participante ativo na sociedade em que vive.

2 A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ÂMBITO INSTITUCIONAL

A história da Psicopedagogia no Brasil foi marcada por grandes questionamentos acerca do verdadeiro papel e autonomia do seu campo científico.

Segundo Bossa (2000), a história da Psicopedagogia tem início na Europa em 1946, quando foram fundados os primeiros centros psicopedagógicos por Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica, unindo conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia. Esses centros tentava readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar, atendendo infantes com dificuldades de aprendizagem mesmo não apresentando limitações intelectuais. Os psicopedagogos argentinos exerceram grande influência na práxis brasileira.

De acordo com Beauclair (2004), a Psicopedagogia é um campo do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes ciências humanas, perspectivando adquirir ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano. É um campo de conhecimento agregador de vários saberes com o objetivo de entender as dificuldades emergentes nos processos de aprendizagem. Esse fazer recebe contribuições da

Psicologia, Psiquiatria, Filosofia, Pedagogia, Neurologia dentre outros.

Um dos grandes desafios a ser exercitado pelo psicopedagogo atuante na escola é promover a articulação dos saberes das ciências que compõem a fundamentação da psicopedagogia, enquanto gerador de práticas bem sucedidas, respeitando a individualidade de cada aprendente e prestando assessoramento à equipe escolar para a gestão competente de resistências e conflitos emergentes nos espaços escolares.

Na instituição, o psicopedagogo é um profissional mediador na solução dos comprometimentos na aprendizagem. Como integrante da escola intervém não apenas sobre as dificuldades de aprendizagem, mas, busca a eficácia de todas as formas de aprendizagem. Tal atuação se dá em equipe por entender o trabalho individual produtor de ação ineficaz. Dessa forma, o psicopedagogo é um profissional de relações multidisciplinares trabalhando em conjunto com outros profissionais, parceiros na reinserção do aprendente rumo à aprendizagem bem sucedida.

Segundo Vasconcellos (2000)

[...] as relações com o conhecimento, a vinculação com a aprendizagem, as significações contidas no ato de aprender, são estudadas pela Psicopedagogia a fim de que possa contribuir para a análise e reformulação de práticas educativas e para a ressignificação de atitudes subjetivas.

Levando em conta que a educação escolar contribui de forma decisiva na formação do ser humano, a atuação psicopedagógica assume caráter preventivo e corretor. No contexto da escola contemporânea, com o surgimento cada vez maior de aprendentes com dificuldades e outros desafios relacionados à família, escola e sociedade, a intervenção psicopedagógica se faz necessária nas instituições de ensino.

De acordo com Sena (2004), a resignificação da prática pedagógica se constrói por meio de elaboração crítico/reflexiva do professor sobre seu próprio trabalho. Em que a ação pedagógica se dá a partir do contexto educativo e das necessidades reais dos sujeitos, com seus problemas e dilemas.

A integração entre o psicopedagogo e professor é importante por possibilitar intervenções muito mais consistentes e com altas probabilidades de ser eficazes. Essa atuação é eminentemente um trabalho de equipe. Para a aprendizagem se concretizar é imprescindível a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Segundo Firmino (2001) as evidências sugerem que grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada. Neste sentido, o trabalho psicopedagógico pode contribuir, também, auxiliando educadores a aprofundar seus conhecimentos sobre as teorias do ensino aprendizagem e apropriar-se de recentes contribuições das áreas de conhecimento, que se aglutinam na composição dos saberes psicopedagógico.

Para Alicia Fernandez (2001) “ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”.

Nesta perspectiva reafirmamos a importância do psicopedagogo na instituição escolar, como guardião das individualidades carregadas de limites e possibilidades.

3 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO PLANEJAMENTO ESCOLAR

O planejamento escolar é uma atividade que orienta, ordena e programa as ações referentes a todos fazeres escolares, permitindo uma organização metodológica a ser desen-

volvida por professores, direcionadas à superação de necessidades presentes no contexto social da escola.

Segundo Vasconcellos (2000): “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizada e agir de acordo com o previsto”.

Planejar não é apenas algo feito antes de agir, mas, o agir em função do pensado. Tal ação não é apenas burocrática, envolve articulação entre todos que participam do processo educacional. O planejamento deve alcançar diferentes níveis que abarca a práxis pedagógica, influenciada por fatores externos e internos. Quando se planeja, traçam-se objetivos, estratégias, procedimentos, recursos didáticos e avaliação para que a aprendizagem ocorra de forma exitosa.

O planejamento possibilita ao professor direcionamento de suas ações, a medida que acumula e enriquece experiências vivenciadas em situações concretas torna suas ações mais eficientes. “O professor se serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”. (LIBANÊO,1994).

O docente, a cada nova experiência cria e recria ações didáticas enriquecendo sua prática profissional, adquirindo mais segurança. Agindo dessa forma acaba usando o seu planejamento como fonte de oportunidade de reflexão/ação/reflexão.

A integração do indivíduo com a sociedade é parte fundamental do planejamento. “O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional”. Vasconcellos (2000). Nessa perspectiva compreendemos que planejar objetiva procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar. Para tanto é necessário estabelecer as condições objetivas subjetivas antevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

O planejamento escolar realizar-se-á por toda a equipe escolar, tendo o Psicopedagogo institucional papel fundamental

no processo, por poder auxiliar no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, capazes de atuação nas capacidades e dificuldades dos aprendentes.

Segundo ideias de Libanêo (1994), compreendemos que o psicopedagogo tem o desafio de refletir sobre quais atitudes tomar para que os objetivos educacionais sejam atingidos. Considerando a integração escolar capaz de impactar a formação das pessoas, visualizamos a necessidade da implementação de estratégias que possibilitam a integração de todo corpo escolar para garantir a qualidade do aprender, elegendo melhores formas de atingimento dos objetivos numa perspectiva de inclusão.

A Psicopedagogia tem por objeto de estudo o processo de aprendizagem, aquisição de conhecimento, desenvolvimento do sujeito e suas distorções. Intervém usando estratégias que levam em conta a individualidade desse sujeito. Segundo Bossa (2000), o psicopedagogo pode colaborar na elaboração do projeto pedagógico e por meio de seus conhecimentos ajudar a escola a responder questões fundamentais como: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Assim detectando problemas pedagógicos comprometedores da qualidade do processo do ensino-aprendizagem.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial. Sua intervenção se dar na direção de:

- Orientar os pais;
- Auxiliar os educadores e conseqüentemente à toda comunidade aprendente;
- Buscar instituições parceiras (envolvimento com toda a sociedade);
- Colaborar no desenvolvimento de projetos (Oficinas psicopedagógicas);

- Acompanhar a implantação e implementação de nova proposta metodológica de ensino;
- Promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

Uma escola só é funcional quando consegue criar alianças entre a comunidade, o corpo docente e administrativo, que trabalham seus conflitos através da colaboração e diálogo. As decisões são tomadas em conjunto com a participação dos alunos. Cada membro do sistema escolar tem seu papel e função determinada. O psicopedagogo observa e diagnostica o sistema escolar, proporcionando condições favoráveis para a resolução dos conflitos e o conseqüente bom desempenho na aprendizagem.

4 ESCOLA INCLUSIVA SEGUNDO A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

O documento que rege a Educação Inclusiva Assinado na Cidade de Salamanca na Espanha em Junho de 1994, na conferencia Mundial de Educação Especial. Tem como objetivo principal a Equalização das oportunidades para Pessoas com deficiência. É bastante abrangente em suas recomendações e em defesa da igualdade para todos. Citaremos o item 2, primeira página, da Declaração, por esclarecer o que os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial propõem como alternativa para concretização da inclusão escolar:

2 Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A partir dessas recomendações podemos entender a preocupação e as lutas pela igualdade para pessoas com deficiências, que até hoje buscam pelos seus direitos negados pela estrutura educacional ineficaz oferecida, incluindo aqui a falta de pessoas capacitadas para oferecer oportunidades equitativas para a promoção do êxito nas aprendizagens.

Nesse contexto reafirmamos a importância fundamental da atuação do psicopedagogo pela especificidade do conhecimento teórico que detém acerca das dificuldades de aprendizagem e do olhar humanizado que deve ser construído pela

formação. Sua contribuição para o planejamento escolar é vital para que haja verdadeira inclusão dentro das escolas.

Em parceria com todos da equipe escolar, o psicopedagogo poderá propor a criação de um ambiente mais propício à aprendizagem, seja de crianças com transtornos e dificuldades ou não, dando oportunidade para que todos os alunos possam construir conteúdos escolares de forma contextualizada, respeitando suas limitações, o seu contexto social e familiar e principalmente relacionando a aprendizagem com as suas habilidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, J. **Psicopedagogia – Trabalhando Competências, Criando habilidades**. Rio de Janeiro: Ed. Wack, 2004.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

BRASIL, MEC. **Declaração de Salamanca**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 02/12/2013>

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

FERMINO, Fernandes Sisto; BORUCHOVITH, Evely; DIEHL, Tolaine Lucila Fin. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERNANDES, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo:

PATERRA, Marcos T. G.; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas instituições escolares. In: **Revista Psicopedagogia**. 2013.

REZENDE, Cátia Gontijo. **Psicopedagogo institucional: atribuições e Responsabilidades**. 2011. Disponível em: <http://www.edufatima.inf.br/isf/index.php/es/article/viewFile/23/12>. Acessado em: 04/09/2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Col. Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo: Ed. Cortez e Ed. Autores Associados, 1986. v. 5. 10. ed., 96 p.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. Campinas – SP: Vozes, 1996.

SENA, Clério Cezar Batista, CONCEIÇÃO, Luiz Mário da e VIEIRA, Mariza Cruz. **O educador reflexivo: registrando e refletindo**. Recife, Ed. Doxa – 2004.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. **A contribuição do Psicopedagogo no contexto escolar**. 2013. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1xstYgDEuvEJ:www.abpp.com.br/artigos/126.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 2/11/2013.

OSTI, Andréia. MARCELINO, Eliane Lucy. A importância do trabalho psicopedagógico: incentivo institucional e atendimento às crianças com dificuldades escolares. In: **Revista de Educação**. Vol. XI, N^o 11. P. 75-88. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Ladermos Libertad-1. 7^o Ed. São Paulo, 2000.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

MÁRCIA PAIVA DE OLIVEIRA

Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela UFPB, doutoranda em Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosário – Argentina. Especialista em Educação Infantil, Processos de Alfabetização, Supervisão e Orientação Educacional e Gestão Escolar. Professora Adjunta II do Departamento de Psicopedagogia, no Centro de Educação da UFPB. Pesquisadora e coordenadora do programa de extensão GEFOP, que promove oficinas pedagógicas de formação permanente para professores, na perspectiva da educação inclusiva. Desde a década de 1990 tem se interessado por questões da educação inclusiva, da formação de professores e de práticas pedagógicas em geral. Atualmente também coordena o Grupo de pesquisa e extensão GEXDown, que tem como ações o letramento e estimulação cognitiva de crianças e adolescentes com Síndrome de Down. Também é membro do GEPAD, Grupo de Estudo e Processos de Aprendizagem e Diversidade. Atualmente é coordenadora da Clínica Escola de Psicopedagogia. Atuando nos temas: Psicopedagogia clínica e institucional, educação inclusiva, formação de professores, letramento, estimulação cognitiva, Síndrome de Down.

E-mail: marciapaivaufpb@gmail.com

MÔNICA DIAS PALITOT

Doutora em Psicologia Social pela UFPB, Mestrado em Educação (UFPB), graduação em Psicologia (UFPB). Professora Associada II do Departamento de Psicopedagogia, no Centro de Educação. Pesquisadora e coordenadora do Grupo de pesquisa Aspectos Psicopedagógicos, Psicológicos e Sociais da Aprendizagem (GPAPSA) integrado ao NESMEP/UFPB. Professora Pesquisadora do curso

Pedagogia Virtual da UFPB. Coordenadora de projetos do PIBIC, PROBEX, PROEXT e Novos Talentos da Capes. Presidente da Comissão Própria de Avaliação da UFPB no período de 2015-2020. Atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e escrita, Envelhecimento, Transtorno do Espectro do Autismo, educação, aprendizagem, Pales-trante, autora e organizadora de livros e artigos na área de Educação, Avaliação Institucional e Psicopedagogia.

E-mail: monicadiaspt@yahoo.com.br

TÂNIA LÚCIA AMORIM COLELLA

Psicóloga, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (2004), doutoranda em Educação pela UFPB. Professora do curso de Bacharelado em Psicopedagogia da UFPB e da Educação à Distância. Coordenadora do GPEXE, Grupo de Estudo e Extensão em Envelhecimento. Especialista em Pedagogia. Coordenadora de Projetos de extensão PROEXT, e PROBEX, voltados para Inclusão Escolar de idosos. Com experiência em Psicologia Clínica e Docência em Psicologia e Psicopedagogia. Atuando nos temas: Psicologia, educação especial, indisciplina, inclusão, gerontologia, psicopatologia e intervenções psicopedagógicas.

E-mail: colellatania@hotmail.com



Este livro foi diagramado pela
Editora UFPB em 2021.

Este livro traz uma coletânea de artigos construídos com base nas experiências de um grupo de extensão ligado ao PROEXT e PROBEX vinculado ao Departamento de Psicopedagogia do Centro de Educação da UFPB. Trata-se de um grupo extensionista, que promove oficinas pedagógicas de formação continuada para professores dentro da perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência. O grupo é coordenado por duas professoras da referida instituição e por alunos bolsistas dos citados programas.

A necessidade em promover a formação continuada de professores dentro da perspectiva da educação inclusiva se deu em função das dificuldades a que muitos docentes vêm tendo para lidar com os alunos com deficiências no contexto escolar. A legislação é clara quanto à obrigatoriedade do ingresso das crianças e adolescentes com deficiência na escola.

Essa legislação para a inclusão escolar de alunos com deficiência é fruto de lutas e anseios da sociedade para o respeito à cidadania das pessoas com deficiência, que tem tanto direito a escola quanto qualquer outro cidadão. As lutas internacionais para essa efetivação também serviram de base para a nossa legislação específica, a exemplo da Convenção de Guatemala.

O projeto não se afirma só na necessidade da formação acadêmica dos nossos alunos para a responsabilidade social e a prática profissional eficiente, mas dos anseios concretos do contexto escolar, que clama por ajuda na difícil tarefa de trabalhar com alunos com deficiência, especialmente com aqueles com déficit cognitivo.

