PROFESSOR: ACOLHEDOR, CAPACITADO E APOIADO PARA DESENVOLVER O TRABALHO PEDGÓGICO COM BASE NA INCLUSÃO

IVONEIDE SOUZA SANTOS

RESUMO

O presente artigo é abordar como é importante a formação desde a graduação para o desenvolvimento profissional dos professores, e, como é possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Formação.

ABSTRACT

This article aims to address how important training since graduation is for the professional development of teachers, and, as can be seen, on the part of teachers and education professionals, great resistance in accepting the challenge posed by the school construction process. inclusive, which we consider perfectly understandable, given the lack of training to face this challenge. Such resistance arises, among other factors, as a result of the subject not being problematized, given that it is rarely considered during initial and/or continuing training, which leads to inadequate forms of understanding. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography collected on the topic.

Keywords: Education; Inclusion; Training.

INTRODUÇÃO

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente ao mesmo tempo em que precisam dar condições efetivas para que o professor trabalhe de imediato com seus alunos, “não podem ser uma capacitação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita - de - bolo) e sim proporcionar aprofundamento teórico-metodológico” (que a maioria dos professores tanto do ensino regular quanto especial, não tem) “que lhe permita se transformar em um “professor que possa refletir e ressignifica sua pratica pedagógica para atender à diversidade do seu alunado””.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que consideramos perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Ademais, para que a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica quanto intelectualmente) para “mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar” – (Glat, Rosana. Adaptação Curricular, OLIVEIRA Eloíza da S. Gomes 2007) para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades.

DESENVOLVIMENTO

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP, 1998).

Implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias.

A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Foi neste parâmetro que no Brasil, a

necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como:

Estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB, 1998, p.15).

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, SILVA (2007).

Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial, geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas que não cabe agora retomar, era entendida como um processo que se devia oferecer em espaço segregado e diferenciado do sistema educacional como um todo.

Estes mesmos alunos, entretanto, podem apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo do contexto educativo no qual esteja inserido, o que nos remete a considerar que também a escola precisa ser analisada, ao se estudar as dificuldades que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

Que tipo de respostas educativas está sendo oferecido aos alunos, em geral, e a cada um, em particular? Será que a escola está identificando as necessidades educacionais particulares, de cada aluno, bem como as necessidades educacionais especiais presentes no alunado, e a elas respondendo diferencialmente, com a qualidade necessária para favorecer o processo de apreensão do conhecimento?

No contexto das ideias acima expostas, não se pode mais aceitar que o professor ensine a todos como se fosse um só, já que se explicita claramente a necessidade da individualização do ensino.

Temos ainda constatado que, por razões burocráticas, o Plano de Ensino do professor brasileiro é elaborado num período anterior ao do início das aulas, e ao do contato do professor com seus alunos. Esta prática, de certa forma, determina que se considere um imaginário "aluno médio", conceito que é enganoso e inexistente, já que cada um é peculiar em suas características de funcionamento e de necessidades.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível!

Podemos definir as adaptações curriculares como modificações que é necessário realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (LANDIVAR, 1999, P.53).

Ou,

Quando se fala de adaptações curriculares está se falando, sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (MEC, 1992 apud MANJÓN, 1995, p. 82).

Ao refletir sobre tudo isso, enxergamos com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las às vezes temos que fazer as adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

De acordo com Carvalho (2007) ""... entendo que as adequações curriculares são necessárias e não representam outro currículo, ignorando-se o projeto curricular oferecido aos alunos em geral. Também não as considero como uma versão empobrecida do currículo adotado e, muito menos, que se destinem sós e apenas a portadores de deficiência.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno

com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/ d).

Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação "Especial" que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido.

Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

• De acordo com o MEC/ SEESP/ SEB (1998) apud Secretaria Municipal de Educação do Estado de são Paulo, 2007 essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis: Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.

• Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.

• Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

As decisões quanto às Adaptações Curriculares que deverão ser implementadas, bem como quanto aos apoios (suportes) a serem providenciados, deverão considerar as características individuais do aluno, as áreas prioritárias a serem apoiadas, quais os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isto, que profissionais dele participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Em síntese, as Adaptações Curriculares são providências políticas, administrativas, técnicas e tecnológicas que devem ser implementadas para atender às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive às necessidades educacionais especiais, de forma a favorecer lhes o acesso ao conhecimento e seu uso funcional, na administração de sua própria vida, e no processo de transformação da sociedade.

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

De acordo com Carvalho (2007)... Trata-se, sem dúvida de um processo indispensável, que oferece subsídios para analisar as práticas e as políticas adotadas nas escolas, com vistas à ressignificá-lo em benefício do sucesso na aprendizagem e na participação de todos. Não mais fica o aluno como sujeito solitário da avaliação como se, isoladamente, ele pudesse ser o responsável pelo seu sucesso ou fracasso... Tão pouco se entende hoje, que as práticas avaliativas devam ser da exclusividade de especialistas que se valem de instrumentos que oferecem os resultados que, após examinados permitem encontrar os "desvios" que os alunos apresentam, considerados como explicativos de suas dificuldades.

A avaliação de um aluno com necessidades educacionais especiais é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

Se a finalidade fundamental do ensino, nos alerta Zabala (in Coll, 1999), é a formação integral da pessoa, a avaliação deve sempre ser formativa, de maneira que o processo avaliador permita conhecer a situação de partida, em função de objetivos gerais (avaliação inicial), um planejamento da intervenção fundamentado e ao mesmo tempo flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula em que as atividades e o conteúdo se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valorização sobre o processo seguido que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas deve estar sendo construída dia-a-dia, pois quando o professor identifica que o aluno começa a encontrar obstáculos na realização das atividades ou percebe que delas não participa, torna-se necessária a rápida intervenção desse profissional e da equipe escolar, pois ele pode precisar de mais tempo para realizar a atividade; requerer material introdutório mais simples ou mais concreto; deman-

dar a provisão de meios especiais de acesso ao currículo. E, com isso faz-se necessária a realização de um curso de graduação com qualidade e aborde tais questões.

Portanto a inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

Ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, podem-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar.

No entanto, o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno (Hoffman, 2005).

A avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é fundamental para assegurar sua escolarização, por isso a sua não realização significaria subestimar as suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. Len. Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives. London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

. 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1971. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1990. Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente. 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA 1997.

. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”, 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA. S. R. de; GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. Panoramanacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 09 fev. 2024.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. Avaliar para Promover: As Setas do Caminho, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

. O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI. C. C. Avaliação da Aprendizagem; visão geral. Disponível em: http:// www.luckesi.com.br. Acesso em: 09 fev. 2024. .

MADER, G.Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org.). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

. (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

. A educação inclusiva que queremos. Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

. Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, são Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A rationale for merger of special and regular education. In Exceptional Children, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.