A INCLUSÃO ESCOLAR E AS MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

RESUMO
A psicopedagogia é um campo que auxilia o processo de inclusão, sendo um diferencial quando se refere a qualificação dos professores. A sala de aula é um ambiente diverso, abrigando diferentes tipos de pessoas, unindo pessoas com ou sem deficiências, cabe ao professor unir, e promover o ensino e a aprendizagem, da maneira mais eficaz possível, agregando e unindo a todos dentro de seus propósitos educacionais. Diante desse contexto este estudo teve como objetivo geral, demonstrar que a qualificação profissional pode ser uma ferramenta auxiliadora na inclusão das crianças como múltiplas deficiências. O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Cunha (2012); Diaz et al. (2009); Reis e Camargo (2008); Sodré (2012), dentre outros. A metodologia selecionada foi a revisão de literatura sendo pautada em publicações, jornais e revistas direcionados a área científica.

PALAVRA-CHAVE: Múltiplas deficiências; Psicopedagogia; Inclusão.

INTRODUÇÃO

As escolas são sistemas complexos que enfrentam desafios significativos no apoio ao aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos. A reforma baseada em padrões e o currículo básico comum aumentaram a ênfase no acesso a um currículo acadêmico desafiador, altas expectativas para todos os alunos e responsabilidade pelos resultados. A legislação federal, da Lei de Educação para Todas as Crianças com Deficiência enfatiza que as escolas são responsáveis por todos os alunos, incluindo estudantes com e sem deficiência.

No entanto, as tensões relacionadas ao onde, como e o que aprendem para estudantes com deficiência continuam a persistir, particularmente à medida que mais e mais alunos com deficiência estão sendo educados na sala de aula de educação geral. O surgimento de sistemas de resposta a intervenção e, de maneira mais ampla, de vários níveis de modelos de suporte que enfatizam alta qualidade, base acadêmica baseada em evidências, apoio social e comportamental a todos os alunos com base no ensino geral, com apoios cada vez mais especializados para os alunos, independentemente da etiqueta de deficiência que não sejam bem-sucedidos com os apoios universais, mudaram ainda mais o cenário do ensino geral e os apoios para aprendizado e participação disponíveis para todos os alunos.

Tais reformas apoiam a inclusão completa de alunos com deficiência na sala de aula e no currículo da educação geral e concentram-se em alavancar recursos para apoiar todos os alunos a terem acesso a apoios comportamentais e acadêmicos eficazes com base em suas necessidades de apoio individualizadas, mudando o foco para promover a igualdade e a excelência dentro de uma estrutura de prestação de serviços integrada e inclusiva. No entanto, apesar da ênfase desses modelos no apoio a todos os alunos na sala de aula e currículo de educação geral, os dados sugerem que os alunos com deficiências graves permanecem desproporcionalmente menos propensos a acessar a sala de aula de educação geral.

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

Como a qualificação profissional pode ser uma ferramenta auxiliadora na inclusão das crianças como múltiplas deficiências?

Qual a representatividade no cotidiano dos deficientes o atendimento educacional do professor qualificado em psicopedagogia?

Justifica-se a escolha do tema a necessidade de pesquisar sobre práticas educacionais inclusivas e recursos críticos necessários nos modelos de reforma escolar para melhorar o desempenho dos alunos, para todos os alunos, incluindo aqueles com as necessidades mais significativas. A inclusão conecta cinco domínios baseados em evidências como a base de uma transformação escolar eficaz: liderança administrativa, sistemas de apoio em várias camadas, estrutura educacional integrada, envolvimento da família e

da comunidade e estrutura e práticas políticas inclusivas. Embora existam práticas baseadas em evidências em cada um desses domínios, questões de adoção, fidelidade de implementação e sustentabilidade continuam sendo irritantes para as escolas que tentam promover mudanças duradouras que levam a longo prazo.
Diante desse contexto este estudo teve como objetivo geral, demonstrar que a qualificação profissional pode ser uma ferramenta auxiliadora na inclusão das crianças como múltiplas deficiências. E como objetivos específicos, conceituar inclusão; abordar conceitos de diferentes tipos de deficiências, e por fim, compreender a representatividade do professor pós-graduado em psicopedagogia, no processo inclusivo.
O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Cunha (2012); Diaz et al. (2009); Reis e Camargo (2008); Sodré (2012), dentre outros. A metodologia selecionada foi a revisão de literatura sendo pautada em publicações, jornais e revistas direcionados a área científica. Onde foi realizada uma busca bibliográfica por meio das fontes de busca constituídas pelos recursos eletrônicos nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico e na biblioteca eletrônica Scientific Eletronic Library On-line (SciELO), publicados no período de 2007 a 2025.

DESENVOLVIMENTO
A Educação para Todos é um compromisso de oferecer oportunidades iguais para todas as crianças e jovens, conforme previsto na constituição do país. Desde então, várias políticas foram produzidas pelo governo, todas destinadas a oferecer oportunidades iguais de educação a todas as crianças brasileiras, ou dentro do território nacional.

O campo da ciência da implementação, enquanto cresce, ainda está engatinhando e muitas questões permanecem ao promover a adoção em larga escala, a implementação e as mudanças reais nos resultados e nas experiências dos alunos. No entanto, um pequeno subconjunto de escolas implementou com êxito alguma combinação de práticas baseadas em evidências para promover escolas inclusivas de maneiras que funcionem para seus contextos, geralmente com apoio externo inicial de pesquisadores ou consultores educacionais e outros grupos de partes interessadas, por exemplo, membros da comunidade, fundações, etc. (FIGUEIRA, 2014 p. 65).

A Política de Educação para Todos é a política que após a implementação se tornou um estímulo para a introdução da educação inclusiva nas escolas regulares; como resultado, todos os professores das escolas do país deveriam ter competência suficiente para ensinar os alunos com uma ampla gama de necessidades educacionais (REIS; CAMARGO, 2008).
No entanto, os professores em serviço receberam desenvolvimento e treinamento de pessoal inadequados antes da implementação da educação inclusiva e a maioria dos professores não foi desenvolvida profissionalmente para a educação inclusiva, como alunos de pré-serviço no nível de treinamento terciário.
Os alunos são os principais interessados na transformação inclusiva em toda a escola e têm ideias únicas que podem informar a implementação. No entanto, historicamente, os modelos de pesquisa e reforma escolar foram baseados na perspectiva adulta. É necessário mais trabalho para autorizar as perspectivas dos alunos, reconhecendo que os alunos experimentam políticas e práticas em sala de aula no dia a dia e, dado isso, podem compartilhar maneiras de melhorar a prática educacional (CUNHA, 2012).
Pesquisadores documentaram que todos os estudantes, incluindo aqueles com e sem deficiência, podem se beneficiar academicamente e socialmente de práticas inclusivas eficazes, incluindo o uso de estratégias de apoio de colegas, no entanto, grande parte dessa literatura é baseada na análise de medidas formais e informais de resultados e não inclui diretamente a voz dos alunos.

Em todo o mundo, a função mais amplamente reconhecida das escolas é oferecer oportunidades para que as crianças adquiram pelo menos competências básicas em leitura, escrita e computação. Menos discutido pelos educadores, mas de igual impor-

tância, é o fato de as escolas servirem a outras funções sociais menos óbvias, incluindo (1) a prestação de cuidados de custódia enquanto os pais trabalham ou buscam interesses pessoais; (2) atrasar a entrada de crianças na força de trabalho; (3) incentivar o desenvolvimento de competências sociais; e (4) ordenar e selecionar com o objetivo de impedir ou manter papéis, organizações e instituições sociais estabelecidas. Assim, o processo de escolarização tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças, tanto academicamente quanto na sociedade (BORTOLETO et al., 2012 p. 71).

Os efeitos da escolaridade nas crianças podem não ser evidentes nas sociedades em que a grande maioria frequenta a escola. No entanto, em países em que proporções menores da população frequentam a escola, os efeitos são impressionantes. Diferenças substanciais na alfabetização e outras habilidades cognitivas aparecem quando as pessoas que frequentaram pelo menos o ensino fundamental são comparadas com aquelas que não foram expostas à educação formal. Nos países em desenvolvimento, uma grande preocupação é expandir o acesso à educação formal para atingir uma proporção maior de crianças em idade escolar.
Durante esses importantes anos escolares, acredita-se que as crianças estejam funcionando com desenvolvimento no que Piaget chamou de estágios operacionais concretos e formais. Esta fase, são adquiridos conhecimentos básicos, bem como habilidades computacionais e conceituais. As crianças também desenvolvem atitudes relativamente permanentes sobre escolas e aprendizado, incluindo hábitos de estudo. Os autoconceitos acadêmicos e sociais de uma criança se desenvolvem gradualmente com a idade, e as pressões da influência de colegas começam a surgir durante os primeiros anos da escola (SODRÉ, 2012).
O currículo e os métodos de ensino utilizados pelos educadores desempenham um papel fundamental no que diz respeito à obtenção de um ensino eficaz em salas de aula inclusivas (DIAZ et al., 2009). No entanto, um currículo rígido e inflexível que não permita diferenças individuais pode levar à quebra do aprendizado. Os efeitos negativos na educação incluem aspectos como falta de relevância do conteúdo do assunto; falta de materiais, recursos e dispositivos de aprendizagem apropriados; estilos inflexíveis de ensino e gestão de sala de aula; e formas inadequadas de avaliar o aprendizado.
Observa-se que ainda que uma das barreiras mais sérias à aprendizagem pode ser encontrada no próprio currículo e se relaciona principalmente à sua natureza inflexível. Isso impede que ele atenda a diversas necessidades entre os alunos; portanto, o currículo deve ser adaptado para atender a todos os alunos e o princípio da centralidade do aluno também deve ser levado em consideração.

A natureza inflexível do currículo impede que ele atenda às diversas necessidades dos alunos. Ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, usando técnicas convencionais, torna o aprendizado e o ensino um desafio para o professor e o aluno em uma classe inclusiva (DALLANORA et al. 2007, p. 05).

Por exemplo, em um currículo adaptado aos chamados alunos normais, um professor pode ensinar os alunos escrevendo no quadro. No entanto, isso não é aplicável no caso em que alguns alunos não podem ver. Portanto, o uso de objetos concretos deve ser enfatizado no currículo inclusivo para que todos os alunos se beneficiem.

A avaliação se refere às maneiras pelas quais os professores e outras pessoas envolvidas na educação de um aluno coletam sistematicamente e depois usam informações sobre o nível de desempenho e / ou desenvolvimento desse aluno em diferentes áreas de sua experiência educacional (acadêmica, comportamental e social) (MANTONA, 2015 p. 91).

Os objetivos centrais da avaliação são declarados como fornecendo informações sobre a realização e o progresso do aluno e melhorando o processo de aprendizado e ensino.
O transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH) ocorre mais comumente em

adolescentes e crianças, embora os adultos também possam ser diagnosticados com o distúrbio. O TDAH é três vezes mais comum em homens que em mulheres e ocorre em aproximadamente 5 a 7% das crianças em todo o mundo. Embora os comportamentos característicos da síndrome sejam evidentes em todas as culturas, eles receberam mais atenção no Brasil, onde o TDAH está entre os distúrbios psiquiátricos infantis mais diagnosticados. As estimativas indicam que entre 6 e 11% das crianças e adolescentes são afetados pelo TDAH (BORTOLETO et al., 2012).

Somente em meados da década de 1950, os médicos começaram a se classificar como indivíduos "deficientes mentais" que tiveram dificuldade em prestar atenção sob demanda. Vários termos foram cunhados para descrever esse comportamento, entre eles danos cerebrais mínimos e hipercinesia. Em 1980, a American Psychiatric Association (APA) substituiu esses termos por transtorno de déficit de atenção (DDA). Então, em 1987, o APA vinculou o ADD à hiperatividade, uma condição que às vezes acompanha os distúrbios da atenção, mas que pode existir independentemente. A nova síndrome foi denominada transtorno de déficit de atenção / hiperatividade, ou TDAH (DALLANORA et al., 2007 p 07).

O TDAH não apresenta sintomas facilmente reconhecíveis ou testes de diagnóstico definitivos. Os médicos podem distinguir entre três subtipos do distúrbio: predominantemente hiperativo-impulsivo, predominantemente desatento e combinado hiperativo-impulsivo e desatento. Crianças e adultos são diagnosticados com TDAH se mostrarem persistentemente uma combinação de características, incluindo, entre outros, esquecimento, distração, inquietação, inquietação, impaciência, dificuldade em manter a atenção no trabalho, jogo ou conversa ou dificuldade em seguir as instruções e concluir tarefas (SILVA et al., 2015).
Não existe um conjunto objetivo de critérios definitivo para determinar quem tem TDAH e quem não tem. Em vez disso, há um conjunto frouxo de comportamentos (hiperatividade, distração e impulsividade) que se combinam de maneiras diferentes para dar origem ao "distúrbio". Esses comportamentos são altamente dependentes do contexto. Uma criança pode ser hiperativa enquanto está sentada em uma mesa fazendo uma planilha chata, mas não necessariamente enquanto canta em um musical da escola.

Ao menos seis dessas características devem estar presentes “em um grau que não seja adaptável” e esses comportamentos devem causar “prejuízos” em dois ou mais contextos - por exemplo, na escola, no trabalho ou em casa. Estudos mostraram que mais de um quarto das crianças com TDAH retém uma nota na escola e um terceiro não consegue se formar no ensino médio. As dificuldades de aprendizagem associadas ao TDAH, no entanto, não devem ser confundidas com uma inteligência deficiente (DOMINGUES; ZANCANELLA; BASEGGIO, 2013 p. 23).

Esses comportamentos também são de natureza muito geral e não dão ideia de suas origens reais. Uma criança pode ser hiperativa porque está entediada, deprimida, ansiosa, alérgica ao leite, criativa, aprendiz prático, tem um temperamento difícil, está estressada, é motivada por uma cultura louca pela mídia ou por várias outras causas possíveis (REIS; CAMARGO, 2008). Precisa-se fornecer uma ampla gama de estratégias para pais e professores abrangendo as dimensões comportamental, biológica, de desenvolvimento, cognitiva, criativa, cultural, ecológica, educacional, emocional, familiar, física e social da criança com diagnóstico de TDAH e, acredito, sendo um passo na direção certa.

Crianças e jovens com distúrbios do espectro autista (TEAs) experimentam dificuldades na comunicação, interação e imaginação. Em consonância com a política educacional tanto brasileiras quanto internacionalmente compreendem que um número crescente de alunos está sendo educado em contextos populares e estão sendo inseridos naturalmente nas escolas públicas e privadas (STELZER, 2010).
No entanto, as escolas têm lutado para acompanhar o ritmo desses desenvolvimen-

tos. A inclusão é uma das atribuições da educação mais complexas e pouco compreendidas. Os alunos com TEA ainda são vistos como mais difíceis de incluir efetivamente do que os alunos com outras necessidades educacionais especiais, devida as diferentes características que envolvem o cotidiano da criança com TEA.

Os professores desempenham um papel fundamental na inclusão bem-sucedida de alunos com TEA. No entanto, embora todos os alunos possam se beneficiar academicamente e socialmente de relacionamentos positivos com seus professores, aqueles com TEA podem apresentar um desafio nesse sentido. Professores de alunos com TEA relatam tensões ao lidar com as dificuldades que esses alunos têm na compreensão social e emocional, e essas tensões podem determinar a qualidade das interações professor-aluno (SCHMIDT, 2013 p. 12).

O desinteresse por problemas de interação e comportamentais, às vezes exibidos por alunos com TEA, pode tornar menos provável que os professores relatem ter um relacionamento positivo com eles, no entanto a generalização do que é apropriado para alunos com desenvolvimento típico para aqueles com TEA é algo que varia de ambiente para ambiente, uma vez que nem todos os alunos com TEA se comportam da mesma forma durante a interação com outras pessoas. De fato, esses professores podem descobrir que o nível de atenção dispensado pode ter impacto no desempenho acadêmico de alunos com TEA, assim como nas outras crianças.

O termo deficiência intelectual refere-se a um grupo de condições causadas por várias doenças e infecções genéticas. A deficiência intelectual é geralmente identificada durante a infância e tem um impacto contínuo no desenvolvimento de um indivíduo. A deficiência intelectual pode ser definida como uma capacidade significativamente reduzida de entender informações novas ou complexas, aprender novas habilidades e lidar de forma independente, incluindo o funcionamento social.

Como em todos os grupos de pessoas com deficiência, existem muitos tipos de deficiência intelectual com diferentes graus de gravidade. Isso inclui diferenças consideráveis na natureza e extensão das deficiências intelectuais e limitações funcionais, nas causas da deficiência, no contexto pessoal e no ambiente social do indivíduo. Algumas pessoas têm distúrbios genéticos que afetam severamente suas habilidades intelectuais, sociais e outras habilidades funcionais. Outros com comprometimento intelectual leve podem desenvolver habilidades de vida adequadas e são capazes de levar uma vida adulta relativamente independente.

Embora o objetivo da Educação Inclusiva seja incluir todas as crianças com DI nas escolas regulares, há muitos desafios que precisam ser superados para que sua educação seja significativa. Este artigo se concentra principalmente na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, uma vez que é provável que eles sejam o maior número com necessidades de educação especial em escolas inclusivas (MANTOAN, 2015 p. 44).

O sistema educacional possui muitas restrições, como falta de instalações de infraestrutura, mão de obra não treinada e recursos inadequados, e requer a coordenação de vários serviços para atender às necessidades de educação especial do indivíduo. Para trabalhar com crianças com DI é fundamental que o professor, reúna conhecimentos, métodos, habilidades e vontade de incluir, embora todas essas habilidades possam não ser necessárias para professores regulares em sala de aula que não contenham crianças com deficiências, um certo nível de habilidade nessas competências, no entanto, é exigido desses professores quando se espera que eles trabalhem com crianças com necessidades especiais.

Existem algumas competências testadas em campo e suportadas como métodos prováveis para fornecer instrução eficaz a estudantes com diversas necessidades de aprendizado. Alguns deles, amplamente utilizados, incluem: tutoria de colegas em toda a classe, aprendizado cooperativo, habilidades de autogestão, instrução diferenciada e uso de tecnologia assistiva. Os professores

da escola precisam, em especial, de habilidades como entrega eficaz de instruções e gerenciamento adequado de uma sala de aula caracterizada pela diversidade.

Educar crianças com síndrome de Down em escolas regulares implica em uma oportunidade de interação com colegas sem deficiência, que se acredita ter um impacto positivo na qualidade de vida desses alunos a longo prazo. Muitos pais de crianças com deficiência esperam que a educação inclusiva leve a amizades e maior competência social para seus filhos, mas alguns também temem que seus filhos se tornem socialmente isolados nas escolas primárias. A dimensão da inclusão de alunos com deficiência na educação é variada, possuindo diferentes maneiras e, portanto, não é fácil de interpretar como um todo.

Em geral, os alunos com deficiência intelectual ou síndrome de Down correm um risco considerável de se tornarem socialmente isolados, pois, em comparação com seus colegas, mostram interação menos frequente entre os pares. Em pesquisas anteriores, muita atenção foi dada às características individuais que influenciam a interação entre pares de crianças com síndrome de Down (CUNHA, 2012 p. 103).

Entre essas características estão as dificuldades de linguagem, problemas comportamentais, aspectos principais do funcionamento interpessoal, como a individualidade para entender os comportamentos, intenções e sentimentos dos outros, baixa persistência de tarefas difíceis e estratégias de prevenção.

As consequências de ter a síndrome de Down combinada com um aumento de demandas e complexidades das situações sociais na infância do meio podem ser uma explicação de por que a interação entre pares é a melhor no jardim de infância, com dificuldades crescentes na infância e mais tarde (BORTOLETO et al., 2012 p. 69).

A formação de professores e o desempenho profissional de um professor são os contextos em que esse termo é usado. Algumas características de uma competência são as seguintes: Uma competência consiste em uma ou mais habilidades cujo domínio afetaria a conquista da competência; uma competência tem sua ligação com todos os três domínios nos quais o desempenho pode ser avaliado. Inclui os domínios do conhecimento, habilidade e atitude; Como competências, possuem uma dimensão de desempenho, são observáveis e demonstráveis; como as competências são observáveis, elas também são mensuráveis. É possível avaliar uma competência a partir do desempenho de um professor.

Os professores muitas vezes simplesmente não são treinados ou apoiados para ensinar crianças com deficiências, (o que torna a especialização em psicopedagogia um diferencial), o que as torna entre as mais marginalizadas em termos de oportunidade e aproveitamento educacional (MONTOAN, 2015 p. 70).

Os padrões nacionais para a formação de professores podem variar consideravelmente entre os países e geralmente são inadequados. A formação de professores para professores regulares também raramente os prepara para trabalhar em diversas salas de aula e, em particular, não os equipa com confiança, conhecimento e habilidades para apoiar efetivamente alunos com deficiências.

Esta é uma das principais razões pelas quais tantas crianças com deficiência permanecem fora da escola ou são excluídas do processo de aprendizagem dentro da escola. Se queremos reacender o progresso em direção à educação básica de qualidade (primeira infância, ensino fundamental e médio) para todos, os professores regulares precisam estar preparados para atender às necessidades de aprendizagem e participação das crianças. com deficiências. Para fazer isso, eles precisam receber treinamento inicial adequado, treinamento contínuo e desenvolvimento profissional e acesso contínuo a apoio e aconselhamento de alta qualidade por pessoal especializado (FIGUEIRA, 2014 p. 66).

A maioria dos professores em sala de aula indica que eles precisam de treinamento intensivo em educação inclusiva incluindo a psicopedagogia, para que possam apoiar alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em suas aulas. Os professores da sala de aula ficaram frustrados com situações que não conseguiam lidar, como abuso que as crianças haviam experimentado.

Pesquisas revelam ainda que os professores que não realizaram treinamento em relação à inclusão de alunos com deficiência e necessidades especiais de aprendizagem podem exibir atitudes negativas em relação a essa inclusão, enquanto o aumento do treinamento foi associado a atitudes mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência (SILVA, 2012).

"O treinamento no campo da educação para necessidades especiais parece melhorar a compreensão e melhorar as atitudes em relação à inclusão" (SODRÉ, 2012 p. 51). Os cursos introdutórios oferecidos por meio de programas de preparação de professores às vezes podem ser inadequados na preparação do educador geral para uma inclusão bem-sucedida.

Às vezes, os educadores, geralmente com treinamento inadequado, usam estilos de ensino que podem não atender às necessidades de alguns alunos. Um educador pode ensinar em um ritmo que acomoda apenas alunos que aprendem muito rapidamente. Como alternativa, o ritmo e o estilo de ensino podem limitar a iniciativa e o envolvimento de alunos com altos níveis de habilidade.

Segundo Paiano (2015) o que é ensinado ou as disciplinas que os alunos podem escolher podem limitar a base de conhecimentos do aluno ou deixar de desenvolver as capacidades intelectuais e emocionais do aluno. Tais barreiras surgem quando não é dada atenção suficiente ao equilíbrio entre as habilidades que preparam os alunos para o trabalho (habilidades profissionais) e as habilidades que preparam o aluno para lidar com a vida (habilidades para a vida).

Alguns alunos são excluídos de certos aspectos do currículo como resultado de ignorância ou preconceito. Por exemplo, os alunos com deficiência física geralmente são impedidos de praticar esportes ou não têm a oportunidade de fazê-lo. Da mesma forma, os alunos do sexo masculino e feminino são incentivados ou pressurizados a cursar determinadas disciplinas na escola ou no nível superior, de acordo com o sexo, porque essas disciplinas os equiparão para empregos que são estereotipados por homens ou mulheres.

Com o treinamento para a carreira docente, pode-se escolher: competência é a capacidade comprovada de escolher, combinar e usar adequadamente conhecimentos, habilidades e outras aquisições que consistem em valores e atitudes para resolver com êxito uma determinada categoria de trabalho ou situação de aprendizagem, bem como para alcançar um desenvolvimento profissional ou pessoal de forma eficaz e eficiente. Nesse sentido, os elementos estruturais de uma competência são: os papéis profissionais ou as tarefas de trabalho / aprendizagem que devem ser realizadas, os padrões de desempenho, o contexto, o conhecimento, as habilidades e as características de personalidade / atitude. Esses elementos estruturais dizem respeito não apenas ao desenvolvimento de programas de treinamento profissional, mas também à sua implementação e avaliação.

As competências dos professores segundo Figueira (2014) estão estruturadas em três tipos:

(1) competência científica / profissional, o que significa conhecimento da matéria ministrada e, ao mesmo tempo, excelente capacidade de cooperação com outros especialistas; a capacidade de envolver os componentes afetivos e éticos do processo didático, além de detalhar, sustentar e argumentar sobre tópicos relacionados ao campo do conhecimento.

(2) competências metódicas - a capacidade de conhecer os alunos e levar em consideração os requisitos específicos de idade, bem como as características individuais, no processo de planejamento e implementação de atividades instrutivo-educativas; a capacidade de moldar, desenvolver os principais componentes da personalidade de cada aluno; a capacidade de se comunicar com os alunos, de influenciá-los e motivá-los a aprender; a capacidade de tornar acessível o conteúdo

da matéria ensinada, para entender as matérias da relação didática; a capacidade de treinar os alunos para auto-treinamento e auto-educação.
(3) competências psicopedagógicas / psicossociais - a capacidade de otimizar as relações inter-humanas e interpessoais necessárias no processo didático: assumindo o conjunto de papéis necessários para esse processo; estabelecer facilmente relacionamentos com os parceiros do processo; a capacidade de organizar os estudantes em relação às tarefas de treinamento e estabelecer relações de cooperação, um clima adequado dentro do grupo de estudantes e resolver conflitos; a capacidade de assumir responsabilidades; a capacidade de orientar, organizar e coordenar, aconselhar e motivar, para tomar decisões dependendo da situação; a capacidade de se comunicar com facilidade, eficácia, para usar de maneira adequada poder e autoridade junto com o entendimento; a diversidade de estilos usados para conscientizar os alunos sobre a necessidade de aprendizado, bem como para estabelecer relacionamentos efetivos com beneficiários, pais, comunidades e outras instituições.
Uma abordagem baseada na lógica da Educação Inclusiva deve começar a partir de uma perspectiva de aprendizado e desenvolvimento que considere os antecedentes dos indivíduos e seus processos particulares de construção de conhecimento. Desse ponto de vista, as estruturas de conhecimento parecem ser construídas pelo indivíduo durante todo o curso de sua interação com o ambiente social, embora estejam fundamentadas na inteligência como capacidade humana. Portanto, o avanço no desenvolvimento cognitivo também é considerado um processo único, para que nem todos os indivíduos alcancem invariavelmente níveis cognitivos mais avançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências dos professores devem ser um meio de servir ao desenvolvimento de crianças, estudantes e outros beneficiários do processo de ensino. O desenvolvimento e a atualização periódica de padrões profissionais relativos à evolução na carreira docente foram e devem ser determinados pela ideia de que os padrões profissionais não representam apenas um problema técnico, mas também devem estar associados aos valores da educação. O próprio sistema de valores é o que guia as competências profissionais dos professores em direção a uma direção ou a outra.
Nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, os professores, independentemente da fase educacional em que atuam, devem respeitar os princípios e regras da ética profissional, promover uma atitude responsável em relação à atividade de ensino, respeitar os direitos dos alunos, sua personalidade e singularidade, bem como os direitos dos pais no relacionamento com os filhos, apoiando-os e incentivando-os.
O reconhecimento e o respeito à diversidade e o multiculturalismo estão correlacionados com o reconhecimento e o respeito das diferenças individuais e a rejeição de qualquer forma de discriminação, e isso é comprovado pelo comportamento pró-social e participação cívica.
Assim, o conhecimento é desenvolvido pela colaboração entre indivíduos que ensinam e aprendem, sendo o relacionamento com os outros e através dele que ocorre a conversão dos processos da dimensão social para a dimensão individual, que é a base do processo de aprendizagem. Sendo assim, conclui-se que o ambiente social historicamente construído fornece as ferramentas físicas e simbólicas que o organismo utilizará como mediador nesse processo.
A construção do conhecimento pode ser considerada como envolvendo experiências individuais que motivam as pessoas a aprender ou não aprender, ou seja, todo aprendizado está vinculado a significados muito específicos para cada indivíduo. A maneira como cada indivíduo lida com essa ambivalência é algo muito peculiar e pode estar relacionado, entre outros fatores, à sua percepção de autoeficácia, ou seja, ao grau em que os indivíduos acreditam que são capazes de atingir determinados objetivos.
Considerando todos esses aspectos, é plausível supor que as dificuldades de aprendizagem possam estar relacionadas, mas não necessariamente, a algumas deficiências intelectuais ou sensoriais, entre outras, em

muitas situações, essas dificuldades resultam de falhas de interação, como as que envolvem o relacionamento do indivíduo com o ambiente social que alteram ou dificultam o desenvolvimento cognitivo. Isso pode ocorrer mesmo entre estudantes com deficiência, que geralmente têm seu potencial de aprendizado subestimado e, como resultado, tendem a ter menos demandas feitas pelo ambiente social.

Portanto, conclui-se, que o processo de inclusão apesar das dificuldades pode ocorrer, desde que o professor esteja comprometido com ela, e assim neste contexto a qualificação é um fato imperativo, que pode auxiliar tanto quem ensina, quanto quem aprende, o que reforça a ideia de haver a maior familiaridade com os conceitos e diretrizes da psicopedagogia.

REFERENCIAS

BORTOLETO, E. J. et al. Caminhos pedagógicos da educação especial. São Paulo: Vozes, 2012.

CUNHA, N. Práticas Pedagógicas Para Inclusão e Diversidade. Wak: Curitiba, 2012

DALLANORA, A. R. et al. A relação da escola com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nos vales do Rio Pardo e Taquari - RS: um pensamento atual. Psicol. pesq. v.1 n.1 Juiz de Fora jun. 2007

DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

DOMINGUES, L; ZANCANELLA, S.; BASEGGIO, D. B. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um olhar voltado para a escola. Barbaroi no.39 Santa Cruz do Sul dez. 2013

FIGUEIRA, E. Psicologia e Inclusão. Atuações Psicológicas em Pessoas com Deficiência. Brasil: Wak, 2014.

LUIZ, F. M. R. et al. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. Rev. bras. educ. espec. vol.14 no.3 Marília Sept./Dec. 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar - O Que E Por Que Como Fazer. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PAIANO, R. et al. Programas de intervenção para alunos com tdah no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. Revista Educação Especial, v. 32, 2019 – Publicação Contínua > Paiano.

SCHMIDT, C. Autismo educação e transdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, A. M. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. São Paulo: InterSaberes, 2012

SILVA, S. P. et al. Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. Pro-Posições vol.26 no.2 Campinas May/Aug. 2015.

SODRÉ, M. Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes. Vozes: São Paulo, 2012.

STELZER, F. Uma pequena história do autismo. São Leopoldo: Pandorga, 2010

REIS, M. G. F.; CAMARGO, D. M. P. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.12 no.1 Campinas June 2008.