O DESAFIO DA INCLUSÃO E A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

ERIKA RODRIGUES DE FIGUEIROA GONÇALVES

RESUMO

A educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais frequentam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. O presente estudo teve o objetivo de apresentar o papel do pedagogo no processo de inclusão escolar. A metodologia empregada foi a revisão de literatura, através da pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que o pedagogo tem um papel fundamental no processo de inclusão escolar, sendo o responsável por fazer esta intermediação na busca por uma escola mais inclusiva, com menos desigualdades e que dê oportunidade a todos.

Palavras Chave: Inclusão. Educação Inclusiva. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A contribuição da pedagogia no processo de ensino e aprendizagem realizase partindo do entendimento que o aprendente é um ser único e integral, portanto busca compreender como se processa a aprendizagem.

Dentro deste contexto, para Santos (2009), no processo de inclusão, o educador tem que perceber o aluno em toda a sua singularidade e especificidade, deve-se evitar o prognóstico a respeito do processo do desenvolvimento do aluno sem levar em consideração o seu desempenho e é preciso que o profissional altere sua forma de conceber o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Pereira et al (2011), a sociedade, ao longo dos anos, considerou a pessoa com necessidades especiais como um ser incapacitado, imutável, não se preocupando em criar serviços para atender suas necessidades individuais. No entanto, quando profissionais começaram um processo de sensibilização e propuseram medidas para o atendimento às necessidades especiais, teve início à construção de conhecimentos e alternativas de atuação na área de educação especial.

Na visão de Zucchetti (2011), pensar sobre as questões que envolvem a inclusão social e a educação inclusiva no Brasil é debruçar-se sobre um universo multifacetado que incorpora uma discussão recente, datada dos anos 90 do século XX. Precedida por iniciativas segregadoras que vão desde os asilos e manicômios como resposta aos desviantes e diferentes, passando pelas experiências das classes especiais nas escolas regulares e em serviços especializados, temos vivido um interespaço entre a segregação extrema e o discurso e as práticas recentes em busca da inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais, em escolas comuns.

Diante destas considerações inicias, o presente estudo tem o objetivo de apresentar o papel do pedagogo no processo de inclusão escolar.

A metodologia empregada será a revisão de literatura, através da pesquisa

bibliográfica.

REVISÃO DE LITERATURA

Brum et al (2011) afirmaram que as dificuldades de aprendizagem podem ser oriundas de problemas relacionados à escola ou à família, uma vez que essas nem sempre oferecem condições adequadas para que o sujeito possa vir a aprender com eficácia, pois o meio tanto pode ser facilitador como inibidor, para que o processo de ensino e aprendizagem venha a acontecer com sucesso. Neste contexto, é comum, muitas crianças em fase escolar apresentarem determinadas dificuldades em realizar tarefas, as quais podem ser decorrentes de problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos. Estes fatores são chamados dificuldades de percurso, causadas por estas instâncias que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança.

Segundo Dias et al (2004), a definição de dificuldade de aprendizagem, consensualmente entendida pela área como transtorno que ocorre na aprendizagem escolar, podendo se manifestar na aquisição da leitura, escrita ou aritmética, foi proposta pelo National Joint Committe on Learning Disabilities (NJCLD). Acrescentam-se a esta definição os problemas de auto-regulação, de percepção social e de interação social, que podem acompanhar as dificuldades de aprendizagem, mas que não constituem, por si sós, uma dificuldade de aprendizagem.

Cortes e Rausch (2009) citam que a falta de conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem fez e, ainda faz, com que os alunos com dificuldades sejam encaminhados para profissionais das mais diversas áreas de atuação. Isso fez com que se criasse uma consciência da necessidade de uma formação mais globalizante onde uma única pessoa fosse apta para atuar de forma mais objetiva, eficaz e fazer com que os atendimentos se centralizassem num só profissional, facilitando o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem e assim resgatar o prazer de aprender.

Travi et al (2009) destacaram que a escola contemporânea encontra-se diante de transformações constantes da sociedade. Tal situação obriga que a escola se posicione no sentido de modificar os paradigmas das concepções de ensinoaprendizagem, uma vez que o fracasso escolar se impõe de maneira acentuada na atualidade.

Dell'Agli e Brenelli (2007) afirmaram que nos dias atuais, a preocupação com as questões educacionais ainda recai sobre os altos índices de evasão, reprovação e rendimento escolar insatisfatório, apontando a ineficácia do sistema educacional. Na prática escolar, encontramos crianças que conseguem acompanhar o conteúdo acadêmico sem apresentar qualquer dificuldade; por outro lado, encontramos crianças que fracassam na tarefa de aprender, seja com relação a um conteúdo específico, seja com relação a todos os conteúdos.

Pelosi e Nunes (2011) afirmaram que a cada ano mais crianças com necessidades educacionais especiais estão sendo incluídas nas escolas. Essa nova escola acolhe e ensina pessoas respeitando as diferenças individuais, raciais, políticas, religiosas, sociais e/ou culturais.

Crochik et al (2009) apontaram que as discussões sobre a implantação e implementação da educação inclusiva no Brasil são recentes, se comparadas às realizadas em países como a Itália e os Estados Unidos. Considera-se a Itália como o primeiro país a legislar e introduzir um novo sistema educacional radical (implantado em 1971 e implementado em 1975), que compreendeu a eliminação das escolas segregadas e a transferência de todos os alunos com deficiências para as escolas regulares. Posteriormente, os Estados Unidos apresentaram, no final de 1980, uma incorporação de alunos com deficiências em salas comuns de 69,2%. Já no Brasil, o movimento da educação inclusiva se institucionalizou em políticas educacionais em meados da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases para a educação. Em 2005, o número de alunos com deficiências incorporadas à escola, no país, chegou a 41%, o que equivaleria a 262.243 alunos com deficiências matriculados em escolas regulares.

Nery e Batista (2004) ressaltaram que, quando se fala em educação inclusiva, leva-se em conta o âmbito que abrange tal proposta para uma política educacional. Para os autores, este pode ser visto como um processo que visa não só a integração social, mas tem uma dimensão bem maior, objetivando um movimento que transforme concepções sobre a diversidade humana e a participação das pessoas, com deficiência ou não, em uma sociedade em que todos sejam de fato cidadãos. Da mesma forma, caracteriza-se como sendo um processo com dimensões políticas, sociais, educacionais, filosófico que devem atender às diferenças de todas as pessoas. Neste contexto, o Estado tem responsabilidades de proporcionar condições, oferecendo oportunidades e meios para que a inclusão aconteça de fato.

Na visão de Santos (2009), a intervenção pedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é comprometido, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos, entre outros. As dificuldades de aprendizagem passam a serem vistas como um processo de inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo profissional, neste caso, o psicopedagogo. O educador tem que perceber o aluno em toda a sua singularidade e especificidade, deve-se evitar o prognóstico a respeito do processo do desenvolvimento do aluno sem levar em consideração o seu desempenho e é preciso que o profissional altere sua forma de conceber o processo ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo que se caminha numa única direção e sim um processo multifacetado, apresentando saltos e transformações.

Para Tramujas (2010), talvez esse profissional não tenha percebido ainda a riqueza dessa profissão, que além de ajudar no quesito aprendizagem, esse possui uma função bem especial que é a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. Desta forma esse indivíduo pode se tornar inserido de maneira mais organizada em um mundo totalmente novo, pelo menos pra ele.

Crochik et al (2009) ressaltaram que, muito embora as políticas de inclusão tenham sido cada vez mais consideradas e adotadas, as concepções que subsidiam as propostas de implantação e implementação da educação inclusiva nos diferentes países, e dentro de um mesmo país, nem sempre são similares.

Travi et al (2009) em seu estudo buscaram discutir os desafios da escola contemporânea diante dos problemas de aprendizagem e da inclusão, utilizando-se de uma vinheta de caso clínico de um adolescente com representativos problemas de aprendizagem. Na visão dos autores, o caso ilustra o fracasso escolar como produto de uma complexidade de fatores, exigindo um olhar amplo e integrado, a partir de uma interface entre o trabalho clínico, educacional e a família. Ainda, retrata uma experiência de inclusão exitosa, a partir de um trabalho de cunho interdisciplinar entre a Psicopedagogia, a Psicanálise e a Pedagogia.

Para Nery e Batista (2004), a educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais freqüen-

tam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. Levando-se em conta esta concepção de educação, a política de educação inclusiva tem tomado alguns rumos em busca de soluções. No Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, há procura por uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais, nas classes comuns da rede regular de ensino. Neste contexto, uma educação inclusiva é aquela que existe em um espaço de diversidade e a aprendizagem acontece para cada um, conforme suas possibilidades.

Almeida (2011) afirmaram que qualquer indivíduo pode ser incluído, pois pode-se e deve-se envolvê-lo a qualquer outro ser para somar o seu crescimento a ambos. Para que possa ser incluido, deve-se respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem. Deve haver a inclusão social, respeitando a criança portadora de necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, através de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social.

Cortes e Rausch (2009) afirmaram que o aluno não pode ser responsabilizado como o único responsável pelas dificuldades; as causas devem ser procuradas também num sistema escolar excludente; na formação precária dos professores e nas causas de risco social. Para a recuperação desses alunos e a superação das dificuldades a psicopedagogia necessita integrar-se com os saberes de outras áreas de conhecimento como a psicologia, a neurologia, a psicolingüística, a psiquiatria, a fonoaudiologia e outros.

Crochik et al (2009) apontaram que diversos são os obstáculos à implantação da educação inclusiva: os culturais, os ideológicos, os financeiros, os educacionais, os institucionais e as possíveis resistências dos pais das crianças sem deficiência mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem deficiências, frente à inclusão das crianças com deficiência na escola parecem também ser variáveis importantes. Na visão dos autores, a educação inclusiva se refere a diversos alvos de preconceito (alunos com deficiência, crianças e jovens que vivem nas ruas, ciganos, índios e, em alguns países, negros e mulheres), esta foi uma variável que precisa ser estudada.

Almeida (2011) citam que a primeira fase de socialização da criança é o contato familiar, microesfera de um mundo do qual é parte e no qual atua significativamente; a segunda fase de sua socialização e preparação dessa criança para viver em sociedade exercendo seu direito de cidadania se faz no ambiente escolar, onde o papel dos profissionais em educação é de suma importância e muito relevante. Porém a inclusão da criança surda no meio escolar requer maior preparo dos educadores que devem ter o apoio de um especialista, fato este que todos os profissionais envolvidos no atendimento desse aluno surdo deverão ter o domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Para Almeida (2011), a inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena dos alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometimento um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

Segundo Silva (2010), se considerarmos que no caso da deficiência auditiva, as possíveis dificuldades cognitivas são, todas elas, subordinadas ao desenvolvimento da linguagem e que portanto esta deficiência, por si só, não acarreta nenhum déficit cognitivo, essa situação deveria resultar em bom rendimento escolar, desde que supridas as dificuldades específicas de linguagem. O problema é que os programas de atendimento pedagógico ao aluno surdo estão disponíveis a uma parcela reduzida da população, que pode pagar escolas particulares ou entidades, enquanto que as camadas menos favorecidas da população (que são a maioria) permanecem sem atendimento nenhum, ou submetidas a condições precárias e insuficientes, que não trazem resultados satisfatórios.

Nery e Batista (2004) consideram que, participando de um ambiente escolar, na interação com o outro, a criança ou o adolescente tem a oportunidade de se desenvolver como ser cultural, socializar-se, adquirir competências sociais, controle dos impulsos agressivos, a relativização dos pontos de vista. Dessa forma, por meio das trocas com os pares e nas atividades formais e informais, é dada à pessoa com deficiência a possibilidade de construir o conhecimento, constituindo-se enquanto sujeito, sendo seu aprendizado e desenvolvimento favorecidos neste contexto de relações sociais.

Crochik et al (2009) apontaram que, entre os diversos participantes cotidianos da educação, vários são os que interessariam a esta pesquisa, entre eles, o pedagogo, que tem funções importantes em diversas esferas, da cotidiana à formulação de leis, passando pela orientação e supervisão dos professores e demais agentes educacionais da escola.

Segundo Nery e Batista (2004), a pedagogia da inclusão propõe um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os

diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhece os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo. Dessa forma, a pedagogia inclusiva não busca apenas a correção do sujeito, mas a manifestação do seu potencial, contemplando as necessidades de todos os alunos.

Falkenbach e Lopes (2010) afirmaram que há uma oferta de capacitação e de cursos voltados para que professores possam atender diferentes alunos em uma prática inclusiva. Ainda, juntam-se às capacitações o envolvimento da comunidade que requisitam familiares, amigos, profissionais dedica dos para que a capacitação possa ser valorizada durante todo o processo, reforçando assim, conhecimentos na área da inclusão.

Silva (2010) afirma que, outro aspecto importante, e que não pode ser negligenciado pelos profissionais de Educação, é que, quando o aluno surdo é inserido na classe regular, as dificuldades inerentes à sua deficiência exigem acompanhamento pedagógico especializado, com vistas à garantia da assimilação do conteúdo escolar e que depende de professor preparado para tal. O problema, para o autor, é que bom número de professores não está habilitado, ou então, submeteu-se a processos de formação de emergência, de curta duração (menos de 180 horas, que corresponde a menos de 50% do mínimo necessário pelo MEC para a devida habilitação).

Ainda na visão de Gebrael e Martinez (2011), o despreparo dos professores e da escola, a falta de recursos materiais e de serviços de apoio especializados são os motivos mais recorrentes mencionados sobre as dificuldades para o acesso e a permanência do aluno dentro da sala de aula comum. A participação de profissionais externos à escola fornece trocas de saberes e parcerias visando ao desempenho máximo do aluno com baixa visão. Profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais têm a sua participação no ambiente escolar junto à educação especial prevista em leis e decretos e reforçada pelas diretrizes curriculares de 2001.

Falkenbach e Lopes (2010) apontaram que os professores que ministram aulas para alunos com deficiência na escola comum possuem um papel relevante no processo educativo do coletivo dos alunos da escola. Dentro deste contexto, a forma como os professores compreendem o processo de inclusão, a formação pedagógica dos professores e a contínua qualificação são aspectos fundamentais ao sucesso pedagógico da inclusão.. É fato que há inúmeras situações em escolas comuns nas quais os professores se sentem isola dos e desassistidos de orientação e apoio quando recebem alunos com deficiências em suas aulas. Neste contexto, podem ser destacados os dois principais tipos de professores, sendo eles: os professores heróis que superam as adversidades em prol da inclusão, ou os professores resistentes que criam barreiras comportamentais para a continuidade de um processo inclusivo.

Crochik et al (2009) ressaltaram que os professores podem ser considerados os agentes mais importantes no processo educativo. Por meio do exercício de sua autoridade pedagógica, o professor pode proporcionar o desenvolvimento de relações cooperativas e solidárias, facilitando a inclusão de crianças com deficiência, ou agir em sentido contrário a esta inclusão.

Cortes e Rausch (2009) citam que as escolas, por falta de conhecimento adequado e por não conseguir solucionar alguns problemas, por não compreender as dificuldades dos alunos, acabam discriminando da mesma forma alunos que tem problemas e não são tratados, não conseguindo então, intervir de forma eficaz. Afirmaram que a grande questão de nossas escolas é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua própria prática, a descoberta de alternativas possíveis de ação. Isso só será possível se o profissional da educação tiver acesso às informações das várias ciências, como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Psicolinguística, de forma a atingir um conhecimento profundo, que deve ser vinculado à realidade educacional brasileira, possibilitando a visão global do aluno.

Segundo Nery e Batista (2004), a intervenção a ser adotada para a promoção da inclusão deve potencializar as capacidades da pessoa com deficiência, a partir do conhecimento de suas limitações biológicas, sua história de vida, seu ritmo, seu modo de aprender, seus desejos e emoções.

Almeida (2011) afirmaram em seu estudo que as condições de permanência dos surdos nas escolas regulares são mínimas. Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, e seus resultados constituem indicativos de letramento escolar, mas os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam socialmente a leitura e a escrita, apresentando outros resultados, não satisfatórios.

Na visão de Nery e Batista (2004), a pessoa com deficiência deve ser pensada em sua integridade, que ela não é a "deficiência" o tempo todo; ele afirma que ela precisa vivenciar situações significativas, expandir possibilidades e diminuir suas limitações, constituir-se como sujeito simbólico.

Para Cortes e Rausch (2009) a maioria dos psicopedagogos formou-se em cursos de Pedagogia ou Psicologia, e depois de terminar a graduação, completa seus estudos em nível de especialização em Psicopedagogia em programas lato sensu regulamentados pela Resolução nº 12/83, de 06.10.83 - , e as-

sim modifica a sua práxis. Mesmo com a especialização terminada, em termos de conhecimento, o aluno ainda não está realmente habilitado para iniciar sua atuação, digo isso pela minha própria experiência, pois depois que terminei o curso de especialização, senti necessidade de, mesmo sozinha, continuar estudando e me aperfeiçoando. Acredito que a Psicopedagogia tem ganhado espaço nos meios educacionais brasileiros, pois

os profissionais buscam cada vez mais subsídios para poder melhorar sua prática e assim poder alcançar com responsabilidade e comprometimento, os estudantes que estão em nossas escolas e não conseguem aprender. A dificuldade de aprendizagem pode ser uma manifestação inconsciente ou até mesmo um problema de ensinagem, o que tem relação com a instituição escolar e não com a criança.

Crochik et al (2009) apresentaram um estudo onde analisaram as atitudes de alunos de um curso de pedagogia frente a educação inclusiva. Parte da hipótese de que o preconceito e a ideologia podem ser obstáculos à inclusão de crianças com deficiência na escola. Foram aplicadas quatro escalas: Manifestação de Preconceito, Atitudes frentes a Educação Inclusiva e Ideologia da Racionalidade Tecnológica, elaboradas por Crochík em 2000, 2003 e 2006, e a escala F, construída por Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford em 1950. O estudo foi realizado com 188 estudantes de pedagogia. Os alunos desta amostra tenderam a ser mais favoráveis do que desfavoráveis à educação inclusiva, e foi possível verificar que o preconceito, a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica e, implicitamente, ao fascismo, são variáveis que se relacionam às atitudes acerca desse tipo de educação.

Nery e Batista (2004) afirmaram que, além do conhecimento formal, a inclusão possibilita o desenvolvimento do potencial humano; nas interações sociais com os adultos pode ocorrer o aprendizado de regras, normas, valores que proporcionam experiências que serão transpostas para a vida cotidiana. Diante deste contexto, pode-se criar também o espaço da interlocução, da enunciação e do diálogo que favorecerá a significação do sujeito, levando o aluno a construir relações com seus parceiros por meio de brincadeiras e múltiplas atividades cooperativas e competitivas, podendo conquistar amigos, desenvolver habilidades sociais, aumentar a capacidade de controle pessoal, gerar condições para que o sujeito se signifique como autor e ator de sua história.

Falkenbach e Lopes (2010) apontaram que as realidades de uma prática de inclusão são diversas e nunca podem ser comparadas umas as outras, estão presas ao seu espaço e ao seu tempo. Segundo os autores, a inclusão de alunos com deficiência visual nos demonstra esse movimento intenso da inclusão nas escolas, nas práticas e na relação com os professores e com os alunos. Este movimento busca reconhecer o processo de contínuo melhoramento, capaz de requisitar a educação e a formação dos professores.

Almeida (2011) afirmaram que, especialmente a inclusão do aluno com surdez, esta deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola regular precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez.

Falkenbach e Lopes (2010) apresentaram um estudo de caso para buscar compreender a visão dos professores diante da inclusão de alunos com deficiência visual (DV) em escola pública estadual. Participam um professor de educação física e uma professora da educação infantil. Os instrumentos de coleta de informações são observações e entrevistas. Os resultados foram organizados em categorias como: a) apoio e recursos aos professores de alunos com DV na escola e na educação física; b) participação dos alunos nas aulas da escola e educação física; c) vivências de inclusão na sala de aula e Educação Física. O estudo contribui com a pedagogia da inclusão, com interpretações das vivências de inclusão sob a ótica de professores que possuem alunos com DV na escola e na Educação Física.

Avila et al (2008) realizaram uma investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. Foi realizada uma entrevista grupal para abordagem da pessoalidade coletiva, com 12 docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para tal, utilizou-se o Procedimento Desenhos Estórias com Tema como recurso mediador dialógico, cabendo a cada professor produzir, individualmente, desenhos e histórias sobre o tema “aluno de inclusão”. A partir deste material, analisado à luz do método psicanalítico, foram captados quatro campos psicológicos não conscientes: “o menino de sua mãe”, "(in)capacidades", "onde está Wally?" e “a dor e a delícia”. Em seu conjunto, tais campos revelaram a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe.

Para os autores, deve-se compreender que o processo de inclusão demanda, além

de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a estes profissionais.

Nery e Batista (2004) apontaram que a promoção de interações e as mediações entre os sujeitos e os signos possibilitam, dentro do processo de inclusão, o aprendizado, a socialização e a significação, pode-se dizer que uma proposta pedagógica que utilize como recursos os instrumentos semióticos disponíveis na cultura favorecerá o aprendizado das pessoas com deficiência, fazendo com que o conhecimento e a significação do mundo aconteçam de maneira construtiva e com sentido. Para os autores, o desafio é, pois, torná-los acessíveis e disponíveis para os alunos com necessidades educativas especiais.

Na visão de Falkenbach e Lopes (2010), o tema da inclusão deve ser lembrado e refletido por aqueles que estão diante da prática, seja na sala de aula, seja nas aulas com a presença de alunos com deficiências. A realidade da inclusão é contrária à acomodação, provoca manifestações e posições dos professores diante de sua presença. Observou-se ainda que os professores nas escolas ainda encontram suas dificuldades, bem como não participaram de um processo formativo voltado para inclusão, mas uma coisa é certa, são professores que se manifestam em razão de suas necessidades pedagógicas, na busca de soluções, porque suas realidades os empurram ao diálogo e aos contínuos estudos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia é uma ciência que está diretamente envolvida no contexto e no processo de ensino, atuando na prevenção e no tratamento das dificuldades de aprendizagem

Ainda, a Pedagogia atua diretamente no conhecimento dos processos de aprendizagem e em seus aspectos cognitivos, emocionais e corporais. Além disso, atua tanto no processo normal do aprendizado como no diagnóstico de dificuldades, bem como na interferência no planejamento das instituições e no trabalho de reeducação, através do processo de inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais.

Corroborando com a visão de Nery e Batista (2004), a educação inclusiva é um processo em que alunos com necessidades educativas especiais frequentam redes comuns de ensino, que deverão estar preparadas para dar apoio, instrução, atender às potencialidades individuais e promover a integração com a comunidade. Também, na visão de Almeida (2011) qualquer indivíduo pode ser incluído, pois pode-se e deve-se envolvê-lo a qualquer outro ser para somar o seu crescimento a ambos.

No entanto, corroborando com a visão de Travi et al (2009) o que se observa atualmente é que a escola contemporânea apresenta ainda muitos e imensos desafios para a promoção da inclusão. Mesma visão foi defendida por Crochik et al (2009) que também acreditam que diversos são os obstáculos à implantação da educação inclusiva: os culturais, os ideológicos, os financeiros, os educacionais, os institucionais e as possíveis resistências dos pais das crianças sem deficiência mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem deficiências, frente à inclusão das crianças com deficiência na escola parecem também ser variáveis importantes.

Corroborando com a visão de Almeida et al (2011), a inclusão social é um processo que deve ser realizado mediante o respeito a criança portadora de necessidades especiais, possibilitando-a da convivência com os indivíduos ditos normais, através de trocas, dando-lhes assim condições necessárias para a aprendizagem e o ajustamento social.

Dentro deste contexto, corroborando com a visão de Nery e Batista (2004), a pedagogia da inclusão busca e promove um processo de aprendizagem cooperativo, que respeita os diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes, reconhecendo também os diferentes ritmos, interesses, desejos e concepções de mundo.

Dentro deste processo complexo, corroborando com a visão de Crochik et al (2009) os professores representam e devem se considerar como verdadeiros agentes indispensáveis no processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de relações cooperativas e solidárias, facilitando a inclusão de crianças com deficiência, ou agir em sentido contrário a esta inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.O. A intervenção psicopedagógica na inclusão de alunos surdos.

Revista Episteme Transversalis, 2(1), 2011.

AVILA, C.F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T.M.J.A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar.

Paidéia (Ribeirão Preto); 18(39): 155-164, 2008.

CORTES, A.R.F.B.; RAUSCH, R.B. O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no Brasil. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.

CROCHIK, J.L.; CASCO, R.; CERON, M.; CATANZARO, F.O. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação

inclusiva. Estudos de Psicologia, Campinas, 26(2):123-132, 2009.

DIAS, T.L.; ENUMO, S.R.F.; AZEVEDO JUNIOR, R.R. Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. Psicologia em Estudo, Maringá, 9(3):429-437, 2004.

DELL' AGLI, B.A.V.; BRENELLI, R.P. O jogo "descubra o animal": um recurso no diagnóstico psicopedagógico. Psicol. Estud., 12(3): 563-572, 2007.

FALKENBACH, A.P.; LOPES, E.R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. Pensar a Prática, Goiânia, 13(3):118, set./dez. 2010.

GEBRAEL, T.L.R.; MARTINEZ, C.M.S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. Rev. bras. educ. espec., 17(1):110-120, 2011.

NERY, C.A.; BATISTA, C.G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. Paidéia, 14(29), 287299, 2004.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. D. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, 22(1):52-59, jan./abr. 2011.

PEREIRA, F.J.R.; SANTOS, S.R.; SILVA, C.C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. Rev. bras. Enferm, 64(4): 711-716, 2011.

SANTOS, D.M. Como a psicopedagogia pode contribuir no tratamento das crianças autistas. Especialização (Psicopedagogia), Universidade Candido Mendes, Pós Graduação Lato Sensu, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

TRAVI, M.G.G.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L.M.; SANTOS, G.A. A escola contemporânea diante do fracasso escolar. Rev. Psicopedagogia; 26(81): 425-34, 2009.

ZUCCHETTI, D.T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. Educ. rev.,27(2): 197-218, 2011.