



Comunicação Oral

A FORMAÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE LICENCIATURA: PERMITEM QUE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS REALMENTE INCLUAM?

Edna Leandro da SILVA (UFMS- Ponta Porã).

Mirian ROMAN (UFMS- Ponta Porã).

Maria Luzia da Silva SANTANA (UFMS- Ponta Porã).

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo problematizar sobre a inclusão e práticas pedagógicas no contexto escolar. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura que possibilitou fazer um breve histórico da Educação Especial no Brasil para refletir acerca das ações pedagógicas inclusivas. Considera-se que discriminar positivamente, segundo Lopes e Fabris (2016) é compreendida como fazer mais por aqueles que têm menos, incluindo esforços suplementares em favor das populações carentes de recursos, a fim possibilitar melhores condições de vida e inclusão social e educacional. Na escola é ação fundamental para que seja possível atender às especificidades da aprendizagem de cada sujeito, ou para incluir a todos. Em contrapartida a discriminação negativa é aquela que gera preconceito, marcando ou estigmatizando o sujeito. Na acepção de Castel (2008) ser discriminado negativamente é algo que impõe ao sujeito uma condição menor. Nesse sentido, embora existam avanços na Educação Especial no Brasil, ainda há longos caminhos a percorrer tendo em vista que a discriminação precisa ser positiva, com mudanças amplas nas práticas pedagógicas. Essas mudanças poderão ser potencializadas na formação inicial dos pedagogos que, afinal, atuarão diretamente com esses sujeitos. Dito isto, seria interessante que nos cursos de licenciaturas fossem desenvolvidas práxis pedagógicas voltadas para ações educativas com crianças/educandos com necessidades especiais. Assim, é necessário fazer uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos no viés da inclusão com vistas a um fazer pedagógico inclusivo.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Formação Docente. Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista os pressupostos teóricos e práticos da inclusão escolar, o presente trabalho situa saberes e práticas inclusivas, considerando a responsabilidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Partindo do questionamento se as práticas pautadas na ideia da Educação Inclusiva realmente incluem, será problematizada a formação de professores para ações inclusivas no contexto escolar.

Para isso, serão levadas em consideração as discussões dos pesquisadores que dialogam a respeito da temática em estudo, como Vygotski (2011), Carvalho (2011), Rebes (2014), Barbosa (2015), Nascimento e Gelatti (2015) que possibilitaram refletir sobre a atuação docente. A busca pela compreensão de práticas de educação inclusiva possibilitou colocar em tela a formação para práticas pedagógicas inclusivas, em relação às projeções futuras sobre a educação especial.

Com a intenção de fazer uma reflexão sobre a diversidade encontrada no ambiente escolar e os desafios enfrentados pelos (as) pedagogo (as) na construção de uma escola inclusiva, vislumbramos aproximar o ideal do real, com vistas a uma efetiva inclusão no contexto escolar. Há de se ponderar se as ideias sobre a educação inclusiva estão sendo efetivas, com a transformação das relações e interações sociais na escola pautadas no respeito da diferença.

Carvalho (2011) destaca que é necessária uma mudança de atitude frente à deficiência para garantir e assegurar o direito de todas as crianças, pois há um distanciamento longo entre o discurso e a prática. Quanto a esse aspecto, o presente artigo tem como objetivo problematizar a inclusão e práticas pedagógicas no contexto escolar, adotando, para isso, os procedimentos metodológicos apresentados na seção abaixo.

METODOLOGIA

Conforme Gil (2002) a pesquisa exploratória tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias. Seu planejamento é flexível e, na maioria dos casos, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Assim, a presente pesquisa é caracterizada como exploratória e bibliográfica, pois busca uma maior familiaridade com a temática mediante o levantamento e análise da literatura.

A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como um processo que envolve a escolha do tema, o levantamento bibliográfico preliminar, a formulação do problema, a elaboração do plano provisório de assunto, a busca das fontes, a leitura e fichamento do material, a organização lógica do assunto e, finalmente, a redação do texto (GIL, 2002). Na acepção de Severino (2007) a pesquisa bibliográfica é pautada em estudos que estão disponíveis, e poderá incluir;

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Assim, para atender os objetivos da pesquisa, foi realizada uma busca minuciosa no sentido de compreender o que as leis e os pesquisadores definem como sendo a educação inclusiva e obter informações sobre a formação inicial de professores para práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados desta pesquisa foram apresentados nas seções seguintes.

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Schlüzen, Renaldi e Santos (2011) no percurso histórico da Educação Especial podem ser observadas quatro fases. A primeira fase é da exclusão, situada antes do século XX, quando as pessoas na condição de deficientes eram tidas como indignos e impossibilitados de ter acesso ao processo de escolarização, ficando confinados no lar ou em instituições. A segunda é a fase da segregação, onde a educação era realizada em institutos à parte, no viés clínico, sendo que questões pedagógicas muitas vezes eram esquecidas, gerando uma subdivisão na educação: educação normal e educação especial. Apesar das fragilidades e das críticas existentes na atualidade à educação especial, não se pode negar que, para a época (no século XX, na década de 1950) e o seu contexto histórico, essa modalidade de educação considerou as pessoas com deficiência.

O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas (Educação comum e Educação especial), aparentemente com os mesmos objetivos, ou seja, 'formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho'. Para esse momento, pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam

ensino para quem sequer o tinha como direito (SCHLÜZEN; RENALDI; SANTOS, 2011, p.150).

A terceira fase é a da integração, ocorrida por volta de 1970, quando surgem mudanças e tentativas de inserir as crianças com deficiências nas “escolas regulares”. Na prática, essa fase se caracterizou pela adaptação do educando à escola. “As avaliações realizadas revelam que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais está isenta de problemas e que é imprescindível propor mudanças serão profundas para conseguir escolas aberta a todos” (COOL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p. 37).

Já a quarta fase é a da inclusão e “pressupõe a valorização das diferenças individuais como possibilidade de crescimento para todas as pessoas, o direito de pertencer e de não ficar de fora e o igual valor para as minorias” (SCHLÜZEN; RENALDI; SANTOS, 2011, p.151). Segundo Lopes e Fabris (2016), essa fase propõe um olhar diferenciado para as pessoas na condição de deficiente. Assim, busca-se provocar nas pessoas uma “atitude contemporânea de inclusão” sem que se faça isso por obrigação.

Ou seja, que nos possibilite problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar (que tem na ordem seu princípio regulador) nem pelo caráter salvacionista (fortemente produzido pelo humanismo e pelas raízes judaico-cristãs que carregam) e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do país frente às exigências do presente. Queremos pensá-la pela vontade de articular a experiências de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos (LOPES; FABRIS, 2016, p. 15).

A exigência é que a escola seja eficiente naquilo que é a sua principal finalidade: ter todas as crianças aprendendo. Não basta apenas que as crianças e jovens tenham acesso à escola, é preciso que lá permaneçam e que isso represente desenvolvimento efetivo de conhecimentos, habilidades e competências fundamentais para uma melhor inserção no mundo do trabalho e, em última instância, para o exercício pleno da cidadania.

No momento atual, no âmbito da educação brasileira fala-se muito em inclusão, fala-se em estratégias para corrigir as injustiças; algumas estão sendo colocadas em exercício como: criação de ciclos, não reprovação, as correções de fluxo, salas de recursos para atender aos alunos com necessidades especiais, entre outras. Contudo, a escola

pública brasileira já foi e tem sido excludente e segregadora [...] (NASCIMENTO; GELATTI, 2015, p.7).

Com vistas nos avanços e na busca por potencializar a inclusão, é necessário refletir sobre a importância da educação na vida dos educandos com necessidades educativas especiais. Questiona-se, assim, se o significado da inclusão é, apenas, preparar o educando com o objetivo de que ele “ganhe a vida”, focando no aspecto cognitivo e preparatório para o trabalho; sem se importar com o ser completo em seus aspectos cognitivos, sociais, culturais, estéticos, éticos, humanos, afetivos, familiares, religiosos, etc. Caso a escola focalize a formação do aluno somente no desenvolvimento cognitivo, é possível sugerir que estará deixando em segundo plano a sua função social de formar para a vida cidadã.

CONTEXTO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

O papel da escola gravita em torno de processos inclusivos e de cidadania; assim, deverá favorecer a cada educando, de forma livre e autônoma, o reconhecimento e o respeito dos direitos dos demais. Neste âmbito, a prática da inclusão social baseia-se em princípios diferentes do convencional: consideração das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação como relata (NASCIMENTO; GELATTI, 2015):

Porém, ao se pensar em inclusão, como capacitar os alunos a competirem no mercado de trabalho por bons empregos e bons salários. Os alunos não estão sendo incluídos ao aprovarem apenas por uma correção de ciclo, ou por terem frequentado os 75% das aulas; esses não estão preparados para competirem num ambiente que não seja paternalista (NASCIMENTO; GELATTI, 2015, p.2).

A prática pedagógica deve orientar e organizar as atividades para assegurar o que está previsto no art. 5 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ao defender que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos direitos fundamentais” (BRASIL, 2008, p.32). A Constituição Federal prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, bem como quaisquer outras formas de discriminação. Garante o direito à escola para todos e coloca como princípio o acesso

aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, por sua vez, ao considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, caminha em direção à garantia de educação para os estudantes com necessidades educativas especiais (NASCIMENTO; GELATTI, 2015). Contudo, as práticas educativas precisam de fato serem realizadas a partir do que é preconizado pelos documentos normativos e parâmetros legais e pedagógicos.

No plano das ideias, dos discursos e principalmente no papel, a inclusão dos alunos com deficiência no sistema de ensino é uma política impecável, porém, esse modelo de educação inclusiva bem como de currículo, muitas vezes não condiz com a realidade escolar, muito menos com o trabalho do professor, visto que quem o elabora não é aquele que o executa (NASCIMENTO, GELATTI, 2015, p.4).

Nesse segmento a prática educativa do (a) pedagogo (a) para uma escola com salas de aula e relações interpessoais inclusivas precisa ser orientada para atender aos interesses e ampliar as capacidades dos educandos. Para isso, é necessário colocar o educando como centro da aprendizagem, de forma que sejam respeitadas as suas demandas, para que todas as crianças – independentemente da deficiência - possam aprender e se desenvolver.

O educando é, portanto, nesse contexto, o foco no processo de aprendizagem e não pode estar em situação de desvantagem em relação aos seus pares. Dessa forma, importa pensar uma prática inclusiva que possa segundo Moran (2005, p.98):

[...] focar mais a relação afetiva, gostar dos alunos como eles são, chamá-los para participar, aproveitar todo o potencial para motivá-los, valorizá-los, incentivá-los, surpreendê-los. Pela interação afetiva creio que conseguiremos encontrar um atalho de aproximação que superará o abismo que separa nosso universo perceptivo, racional e linguístico.

O trabalho do professor nesse modelo passa a ser objeto de uma verdadeira formação, porém isso só acontecerá quando começarmos a dar maior importância ao domínio teórico e prático ligado aos processos de ensino e aprendizagem para atender as crianças reais que estão no cotidiano da escola. Para isso, é necessário deixar de lado os métodos tradicionais, visões estereotipadas e arrigadas que favorecem a segregação e exclusão e caminhar em direção àquilo a que chamamos de “discriminação positiva”, que seria olhar o outro com um olhar amoroso e de

valorização de suas potencialidades e não de segregação pelas suas diferenças, conforme pregam Lopes e Frabris (2016).

É no contexto educacional que a criança tem possibilidade de ampliar suas experiências e vivências, seus valores, as suas relações sociais e sua constituição como um ser humano em suas especificidades, mesmo aquelas com uma constituição biológica/orgânica diferente da maioria. Essas ideias têm como base os pressupostos de Vygotsky que contribuem para problematizar a educação inclusiva. Segundo Nuremberg (2008, p.308) as contribuições desse pensador para o desenvolvimento de pessoas com deficiência têm um enfoque qualitativo. Vygotsky criticava veementemente o enfoque quantitativo e dos testes de QI, que, na sua leitura, serviam muito mais para “rotular” os educandos do que para traçar caminhos indiretos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos. Como relata Nuremberg (2008, p.308):

Compreender o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência, assim como compreender alguns problemas pertinentes à neuropsicologia e à psicopatologia, era fundamental ao projeto intelectual de Vygotsky: propor uma teoria geral do desenvolvimento humano. Sua análise da linguagem no desenvolvimento de surdos e cegos, do processo de formação de conceitos em esquizofrênicos e da reabilitação de afásicos vinha a reboque de uma intenção mais ampla: compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior (NUREMBERG 2008, p.308).

Portanto, Vygotsky enfatizava que, por mais que um dos aparatos biológicos do indivíduo estivesse comprometido - um dos cinco sentidos e até mesmo o intelectual - é possível desenvolver os processos psicológicos superiores. Esse desenvolvimento se daria mediante os caminhos indiretos, que agiriam de forma compensatória para o desenvolvimento do educando, sendo que isso tem relação direta com o histórico, o cultural e como as pessoas pensam sobre a deficiência.

Segundo Vygotsky (1983/2011, p.2) “é possível dizer que todas as funções superiores não se formaram apenas na biologia, esse mecanismo, pode ser encontrada na base das funções psíquicas superiores, e sua matriz é social”: A aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa na condição de deficiência pode ser realizada pelos caminhos indiretos, a partir do plano de desenvolvimento social e o cultural.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a

operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 1983/2011, p. 2).

Porém, esse desenvolvimento psicológico superior terá maiores e até melhores oportunidades de ser alargado se a escola valorizar o papel social e cultural no processo de desenvolvimento dos educandos. A escola deve potencializar os caminhos indiretos, levando em consideração não apenas a deficiência do educando, mas refletindo sobre as possibilidades existentes e vendo-o como um sujeito além da deficiência.

É nesse sentido que os laudos devem ser usados, não apenas para rotular o educando, mas sim para indicar caminhos de desenvolvimento. Quanto às questões de aprendizagem e desenvolvimento, Figueiredo (2010, p.19) destaca que:

Uma proposta enfim, que atenda às diferenças deve [...] levar em conta as características dos alunos respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do funcionamento cognitivo, além de seu desenvolvimento afetivo-social (FIGUEIREDO, 2010, p.19).

Uma escola para todos implica mudanças nas concepções pedagógicas que “[...] resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e à diversidade”. Quando se planeja o processo de ensino e aprendizagem, é ponto básico a organização da proposta curricular e das práticas desenvolvidas no interior dessa escola, sendo necessário o “[...] reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula” (FIGUEIREDO, 2010, p.11).

Percorrendo esse histórico da Educação Especial até chegar à Educação Inclusiva, a partir de Lopes e Fabris (2010), considera-se que essa é uma necessidade primordial do nosso tempo.

Buscamos na Modernidade ferramentas que possibilitam conhecer e problematizar as tramas discursivas que inventaram a inclusão como uma necessidade primordial do nosso tempo. Discutimos a noção atual e emergente da inclusão buscando entendê-la como um processo datado e advindo dos muito movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos na história da humanidade (LOPES; FABRIS; 2016, p 8).

Nessa perspectiva as autoras submetem o conceito de inclusão social a uma crítica radical, fazendo uma discussão sobre os conceitos que antecederam a emergência da inclusão. Apontar o processo de exclusão e de inclusão está cada vez mais difícil na atualidade, pois “as fronteiras que separam incluídos e excluídos nem sempre são tão visíveis” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 8). Nesse sentido elas usam outras palavras para marcar a condição de discriminação vivida por grupos ou sujeitos silenciados e ignorados pelo Estado e pela sociedade.

Assim, a discriminação negativa deve ser entendida e encaminhada diferentemente das discriminações positivas. As discriminações positivas podem ser compreendidas como aquelas que “consistem em fazer mais por aqueles que têm menos” e que possuem como princípio “desdobrar esforços suplementares em favor das populações carentes de recursos, a fim de integrá-las ao regime comum e ajudá-las a reencontrar este regime” (LOPES; FABRIS, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi delineado a partir do estudo bibliográfico que possibilitou fazer um breve histórico da Educação Especial no Brasil para refletir acerca do histórico da Educação Inclusiva, pautada nos Direitos Humanos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dentre outros documentos normativos da educação brasileira.

A partir deste aporte teórico apresentado acerca da educação inclusiva, considera-se que discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender às especificidades da aprendizagem de cada sujeito, ou para incluir a todos, sendo essa uma das responsabilidades das escolas: assegurar um currículo inclusivo, utilizar métodos e recursos que atendam às necessidades de todos os educandos.

Em contrapartida, o que se tem notado na maioria do tempo é a discriminação negativa, ou seja, aquela que gera preconceito, marcando ou estigmatizando o sujeito pelas suas singularidades e não vendo-o como um indivíduo que também tem possibilidades educativas. Na acepção de Castel (2008) ser discriminado negativamente é algo que impõe ao sujeito uma condição menor. Nesse sentido, embora existam avanços na Educação Especial no Brasil, ainda há longos caminhos

a percorrer tendo em vista que a discriminação precisa ser positiva, com mudanças amplas nas práticas pedagógicas.

Essas mudanças poderão ser potencializadas na formação inicial dos pedagogos que, afinal, atuarão diretamente com esses sujeitos. Dito isto, seria interessante que nos cursos de licenciaturas fossem desenvolvidas *práxis* pedagógicas voltadas para ações educativas com crianças/educandos com necessidades especiais. Assim, é necessário fazer uma reflexão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos no viés da inclusão com vistas a um fazer pedagógico inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.96 p. – (Série E. Legislação de Saúde).

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem, educação inclusiva**. Editora Mediação 10ª edição. Porto Alegre 2011.

CASTEL, R. **A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2 eds. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MORAN, José M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: MORAN, José M; ALMEIDA, Maria Elizabete Bianconcini de (orgs.). **Integração das tecnologias na Educação**. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Taise Adriana Rodrigues do. GELATTI, Mônica. Os desafios enfrentados pelo pedagogo na construção de uma escola inclusiva. XVII Seminário Internacional da Educação no Mercosul, 2015. Disponível: <file:///C:/Users/%C3%89dna%20Silva/Downloads/OS%20DESAFIOS%20ENFRENTADOS%20PELO%20PEDAGOGO%20NA%20CONSTRUCAO%20DE%20UMA%20ESCOLA%20INCLUSIVA.PDF>

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vygotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>

SCHLÜZEN, Elisa; RINALDI, Renata; SANTOS, Danielle. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar

para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011 .

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000400012&lng=en&nrm=iso