

EDUCAÇÃO INCLUSIVA FOCADA NO AUTOCUIDADO DISCENTE: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Ciro de Almeida Sampaio; Edna Correia da Silva Luciano Oliveira; Lillian Argolo Amaral; Tiara Ferreira de Andrade; Eudes Basílio de Alencar Segundo Junior

InG – Instituto Natalense de Gestaltterapia. E-mail: cirobsb@hotmail.com

Resumo: O autocuidado discente em uma perspectiva pedagógica de educação inclusiva é tema discutido no presente trabalho. A educação inclusiva vivencia novos paradigmas frente às mudanças constantes na contemporaneidade. Delimitou-se o estudo do autocuidado como uma possível estratégia didática para foco de atuação na docência inclusiva. Buscou-se investigar aspectos de desenvolvimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem passíveis de ocorrer por meio do estímulo ao autocuidado discente, não obstante as limitações apresentadas pelo aluno. Explorou-se como premissa, além do autocuidado discente, oportunidade de mudanças de paradigmas estruturais na docência inclusiva em prol de uma perspectiva didática que contribua de maneira assertiva para o desenvolvimento acadêmico e para o processo de aprendizagem do discente de educação inclusiva. O estudo baseou-se no questionamento sobre o intrínseco potencial de desenvolvimento discente por meio do autocuidado acadêmico, mesmo que sejam vivenciadas evidentes limitações. Demonstraram-se contribuições para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na docência inclusiva. Considerou-se, para tanto, um novo olhar sobre as possibilidades e os desafios da docência inclusiva contemporânea. Evidenciou-se a análise do autocuidado do aluno com as perspectivas de autonomia, de liberdade, de comprometimento, das condições estruturais docentes propícias à atenção inclusiva, assim como autorrealização do discente e outras reflexões acerca do objeto de estudo explorado. Sob metodologia de exploração bibliográfica, aprofundou-se o estudo baseando-se em ampla referência para fins de elucidar os objetivos e resultados do presente trabalho. Identificou-se que, sim, é viável uma docência inclusiva focada no autocuidado discente, considerando tratar-se de uma estratégia condizente com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A discussão permeou a conclusão de que se evidencia o autocuidado acadêmico sob uma perspectiva inclusiva na acentuação dos benefícios para o desenvolvimento do discente disponível às melhores estratégias de educação inclusiva.

Palavras-chave: Autocuidado, Educação Inclusiva, Pedagogia, Psicologia.



Introdução

O tema em questão, do autocuidado discente na educação inclusiva, parte do pressuposto de que há um intrínseco potencial de direcionamento do discente para seu desenvolvimento no ambiente educacional, quando premissas estruturais e de foco da docência inclusiva permitem terreno propício e facilitador desse autocuidado.

A Psicologia e a Pedagogia possuem pontos convergentes e uma abertura às possibilidades de instigar melhoria no processo de aprendizagem em prol da educação inclusiva. O aluno público-alvo pode ter oportunidade de aprimorar o próprio processo de aprendizagem, quando o contexto educacional no qual se encontra inserido permite-lhe reconhecer a importância de que ele é responsável pelas consequências do rumo que segue no processo de aprendizagem. Há, de fato, um autocuidado discente passível de emergir no contexto de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. É importante que esse esclarecimento esteja explícito na educação inclusiva por meio da fala dos professores, assim como na própria estrutura pedagógica institucional. Na educação inclusiva, prima-se que haja diálogos transparentes, esclarecedores e enriquecedores.

Um questionamento que pode ser feito por parte dos docentes, que perpassa a prática pedagógica, é a efetiva busca do exercício didático, um olhar voltado ao discente na educação inclusiva em sua jornada acadêmica, como uma estratégia possível para instigar a melhoria do seu desenvolvimento, ainda que limitações estejam impactando no processo de aprendizagem. A perspectiva do autocuidado acadêmico discente vem ao encontro desse propósito, de permear a oportunidade de autossuporte.

Com o objetivo geral de demonstrar como o foco no autocuidado do aluno no contexto de educação inclusiva pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho justificou-se na oportunidade de um novo olhar sobre as possibilidades de atuação docente, considerando a importância de instigar-se o autocuidado discente frente às mudanças na contemporaneidade, no âmbito da educação que se propõe aprimorar para o aluno público-alvo dessa atenção. Propõe-se, então, nesse trabalho, desbravar o tema do autocuidado discente como uma possível prerrogativa de foco. Considera-se que a própria busca no aprofundamento desse assunto ocorre delimitada, de alguma maneira, por um determinado potencial de autocuidado passível de ser exercitado pelo aluno, para além de suas próprias limitações.





Buscou-se com esse estudo explorar o papel do autocuidado do discente em relação à sua vida acadêmica, analisar seu autorreconhecimento na educação inclusiva, de que é ele mesmo o responsável pelo ritmo, pela intensidade e pela profundidade dos conhecimentos e da necessidade de adaptação. O aluno é instigado a vivenciar tais processos, como investimento pessoal. Há uma perspectiva de implicar o autocuidado na relação ensino-aprendizagem. A importância deste estudo vai ao encontro da oportunidade de explorar cada vez mais este tema que se propõe elucidar, no âmbito da educação inclusiva.

Reconhece-se que há importante influência do autocuidado discente no processo de aprendizagem na esfera da educação inclusiva. É esperado que cada aluno se reconheça implicado efetivamente no caminho que está sendo percorrido ao longo de sua aprendizagem nesse contexto. No dia a dia da vida acadêmica, é observável nos alunos de educação inclusiva que as disciplinas as quais consideram relevantes, interessantes ou aplicáveis à vida prática e adaptada, contribuíram para perceberem como tendo apreendido tal conhecimento com maior propriedade. Reflexões sobre o que seria melhor para o aluno devem ser estimuladas, sendo ele partícipe do processo em que se encontra inserido.

Freire (1996) ratifica que ensinar não é de nenhuma maneira transferir conhecimento. Esse é um pressuposto de alerta ao corpo docente, cujo lugar a ser ocupado vai ao encontro de uma facilitação. Mais que isso, a prática educativa, sobretudo a inclusiva, deve perceber que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (p. 59). Considerando que os conceitos de autocuidado e de autonomia no âmbito educacional dizem respeito a uma caminhada de cuidado discente para com o próprio processo de ensino-aprendizado, tais construtos são percebidos como inter-relacionados sob convergência, lado a lado, cuja contribuição é de que deve haver respeito aos ritmos e processo pessoais de cada um dos que ali se encontram no próprio percurso de aprendizagem. O reconhecimento da importância do autocuidado e da autonomia do aluno é um reforço do que se espera na postura do profissional que atua na docência superior.

O exercício de autocuidado e autonomia no processo de aprendizagem discente na educação inclusiva é um construto da própria história de estímulos socioculturais obtido ao longo de suas experiências. Continua Freire (1996):

“A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (...), é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p.107).

Em uma análise mais profunda, em que se enxerga o autocuidado e a autonomia como coautoras pertencentes a um mesmo processo no desenvolvimento do aluno na educação inclusiva, há mais questões a serem exploradas.

Exploradores, os estudantes “tentam encontrar o significado das suas vidas, no trabalho que executam” (ROGERS, 1978, p.221). Essa concepção de homem relatada por Rogers vai ao encontro da visão de mundo do seu contemporâneo Maslow (2009, p. 50-51), que discorre de uma maneira apropriada que o “desenvolvimento e a motivação do ser humano remetem a uma maior autonomia e resistência à doutrinação”. Algo interessante e que se pode acrescentar é a percepção de Rogers de que “nas pessoas que estão se movendo para uma maior abertura às suas experiências, há uma semelhança organísmica nas direções dos valores (...), do gênero das que realçam o desenvolvimento do próprio indivíduo” (p.239-240). Autocuidado implica desenvolvimento para além da doutrinação. E o empoderamento do aluno na educação inclusiva é algo que perpassa a oportunidade de melhor integrar as práticas pedagógicas.

Há alguns questionamentos que podem ser levantados na tentativa de instigar a importância do autocuidado discente ao longo do seu processo de aprendizagem na educação inclusiva. Segundo Freire (1996) o discente tem o potencial de perguntar-se “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (p.77). Contribuindo com outros questionamentos correlatos ao autocuidado discente no âmbito da educação inclusiva, pode-se perguntar também: qual a proximidade real que tenho tido com meus próprios interesses de aprendizagem, concomitante à adaptação que se faz necessária ao bem-viver? Qual contato íntimo tenho tido com a noção pragmática de utilidade acerca do que tenho aprendido, correlacionando minhas dificuldades ao processo de adaptação ao meio? Como tenho me comportado frente aos desafios acadêmicos, não obstante minhas dificuldades? Qual o grau de atenção que tenho dispensado comigo mesmo no processo de constante autoavaliação do desempenho, aqui no que socialmente denominam de educação inclusiva? Essas questões supramencionadas exemplificam possibilidades de análise que diz respeito ao exercício do autocuidado discente em seu contexto de ensino-aprendizagem desse aluno público-alvo.

No imenso intervalo de possibilidades de aprendizagem na educação inclusiva, entre o que é real e o que é ideal dentro da concepção pedagógica de atenção ao aluno, sabe-se que a educação inclusiva pode enxergar o homem em pleno funcionamento de suas capacidades, de suas potencialidades, pode deparar-se com questões conflituosas entre liberdade e determinismo, sejam quais forem os processos de aprendizagem no qual esse aluno específico se engaje atento ao autocuidado que lhe é possível. Sobre o ser humano, Rogers (1978) diz que “algumas das



experiências subjetivas que mais se impõem são aquelas em que (...) sente, dentro de si mesmo, o poder da escolha aberta. Ele é livre - para se mostrar tal qual é ou para se esconder atrás de uma fachada” (p.274-275).

Há alguns conceitos os quais é possível promover reflexões sobre sua correlação direta com um chamamento ao autocuidado na esfera educacional. A exemplo do que podemos chamar de “empoderamento”. Sampaio apud Long (2009, p. 20) suscita a ideia de reconhecer uma convocação ao autocuidado ao considerar o termo *empowerment*, como sendo “a habilidade em permitir que outros assumam as responsabilidades, os riscos e as recompensas associadas à tomada das próprias decisões”. Esse é um dos exemplos pelos quais a educação inclusiva focada no autocuidado do aluno pode nortear-se para estabelecer novas formas de atuação. Reforça-se que esse empoderamento é oportuno na educação inclusiva.

Há que se atentar ao perigo do lugar-comum na fala dos profissionais do contexto educacional que em relação à educação inclusiva “é preciso desconstruir para reconstruir novos conhecimentos”. Por vezes, encantados pelo tom poético dessa frase já considerada por alguns como clichê, muitos profissionais ignoram que é importante respeitar minimamente um autocuidado prévio que pode existir em relação ao ritmo e à intensidade desse “processo de desconstrução” do aluno. Sabe-se que os conhecimentos e os aprendizados vivenciados ao longo da história de adaptação do discente em relação à sua limitação, até então, fazem parte de uma estrutura orgânica desse aluno. O autocuidado discente de educação inclusiva é um termômetro para ponderar o ritmo dessa desconstrução, pois desconstruí-la por completo seria um desastre no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, mesmo que haja a boa intenção de abrir margem para a reconstrução de uma nova realidade mais adaptada à realidade desse discente. Desconstrução de forma abrupta, por exemplo, pode trazer consequências similares. O autocuidado discente na educação inclusiva implica um olhar, em essência, estruturante - e não determinista em abalar prejudicialmente a própria identidade do sujeito.

Metodologia

Baseando-se em uma exploração bibliográfica, este trabalho fundamenta-se em uma abordagem teórica de pesquisa qualitativa focada na educação inclusiva. Utilizaram-se conhecimentos de autores, estudiosos e expertos das áreas de Psicologia, Pedagogia, dentre outros, com embasamento sobre o papel do autocuidado discente no próprio processo de aprendizagem, delimitado na perspectiva do aluno na educação inclusiva.



A coleta de informações correlatas ao tema e o processo de análise se deram mediante ampla base teórica, que contribuiu para a justificativa deste estudo e contemplou a importância de elucidar o que se propõe com os objetivos gerais e específicos.

Resultados e Discussão

A autonomia, em si, é um construto que diz sobre a possibilidade de o aluno de educação inclusiva seguir sem amarras que o estagnem diante do constante processo de (re) adaptação em relação à(s) limitação(ões) imposta(s) ou o limitem no processo de ensino-aprendizagem. Mas, antes de tudo, há uma essência que torna o comportamento autônomo consistente na educação inclusiva: uma proposta pedagógica focada no autocuidado discente. Uma determinada decisão de caminhar para a frente e de notar-se implicado nas vantagens e desvantagens do percurso escolhido por esse aluno pode até ser considerada como um aspecto correlato a sua autonomia. Mas, na prática, o modo como a decisão é tomada pelo aluno no contexto de educação inclusiva, a maneira como se encaminham seus processos de adaptação na vida, a efetiva escolha de um movimento discente adiante preferível por ele mesmo em um determinado instante, a oportunidade de uma docência que o permita notar-se como alguém implicado na própria história, ponderar com assertividade as possíveis vantagens e desvantagens encontradas no percurso, toda essa essência do *modus operandi* do educador que acompanha esse aluno diz, essencialmente, de um postura de permissão ao autocuidado discente pelo qual o aluno de educação inclusiva vivencia esse processo de aprendizagem supracitado, e do qual aqui se faz referência. A autonomia desse aluno é benéfica e assertiva quando a essência do seu autocuidado está consistente de maneira intrínseca e vívida na estrutura e no conteúdo desse comportamento autônomo.

Os sentidos de liberdade e de comprometimento também circunscrevem a importância do autocuidado discente na educação inclusiva. Ainda que a estrutura acadêmica oferecida de adaptação às possíveis limitações desse aluno seja a mais completa possível, ainda que o corpo docente voltado ao olhar humanizado desse aluno seja de grande abertura para uma contribuição pedagógica - enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem - a oportunidade de melhor usufruir a infraestrutura e os instrumentos ali disponibilizados são, em si, um chamamento do autocuidado desse aluno de educação inclusiva.

Titubear passos no desenvolvimento acadêmico e hesitar em um comportamento ousado diante de um desafio são situações aceitáveis do ponto de vista pedagógico, por exemplo, mas o que se





espera, independente disso, é que o senso de liberdade e de comprometimento desse aluno possa permear que a possibilidade e oportunidade de autocuidado estejam presentes na construção do conhecimento e dos aprendizados pertinentes aos processos de adaptação no contexto educacional.

Há um senso de liberdade que é promissor para uma docência focada na permissão de que haja um autocuidado por conta do aluno, na educação inclusiva. Antes de duvidar de suas potencialidades, de criticar falta de estrutura ideal ou desestimular a capacidade que o aluno tem de construir seu processo de ensino-aprendizagem em prol de sua adaptação ao meio em que se encontra inserido no seu processo de desenvolvimento, de sua potencialidade intrínseca, há que se confiar na prerrogativa de respeitar o movimento de autocuidado do aluno de educação inclusiva, pois um aluno “em pleno funcionamento, (...) não só experimenta, mas utiliza, a mais absoluta liberdade, quando, espontânea, livre e voluntariamente escolhe e quer o que é absolutamente determinado”. (ROGERS, 1978, p. 275).

O fato de aqui se delimitar o autocuidado discente especificamente na educação inclusiva não isenta a estrutura acadêmica voltada à estruturação pedagógica desse aluno de sua coparticipação para o processo de ensino-aprendizagem nem a corresponsabilidade dos envolvidos no ambiente educacional, em facilitar o que de melhor pode ser oferecido para a efetiva inclusão social desse aluno. Mapear estrategicamente a estrutura político-pedagógica e disponibilizar uma infraestrutura condizente com a qualidade de ensino-aprendizagem na educação inclusiva continuam sendo um papel institucional imprescindível; operacionalizar diretrizes promissoras de incentivo ao autocuidado discente de maneira responsável, facilitadora e consistente, deve ser um movimento contínuo por parte da educação inclusiva.

Caminhando em direção a esse propósito e reconhecendo as potencialidades humanas que circunscrevem o contexto educacional, para além das dificuldades particulares do aluno na educação inclusiva, verifica-se que Rogers (1978) compartilha sua visão de que é possível, sim, um processo de ensino-aprendizagem autodirigido ao melhor que o discente pode oferecer a si, em que “o estudante

- Sentir-se-á mais livre para exprimir sentimentos, tanto positivos quanto negativos, na classe – em relação aos colegas, ao professor, ao conteúdo das matérias do curso;
- Tenderá a orientar esses sentimentos para um relacionamento realístico, em vez de recalá-los até que se tornem explosivos;
- Terá maior energia para se dedicar à aprendizagem, pois temerá menos a avaliação contínua e a punição;





- Descobrirá que é responsável por sua própria aprendizagem, enquanto se torna, mais e mais, participante do processo de aprendizagem do grupo;
- Sentir-se-á livre para enveredar pelos caminhos excitantes da aprendizagem, com mais segurança de que o seu professor o compreenderá;
- Verificará que tanto o seu temor respeitoso pela autoridade quanto sua revolta contra ela diminuem, na medida em que descobre que professores e administradores são seres humanos falíveis, a se relacionarem de modos imperfeitos com os alunos;
- Verificará que o processo de aprendizagem o habilitará a enfrentar direta e pessoalmente o problema do significado de sua vida”.

Práticas de incentivo ao autocuidado discente que reverberam para além do vínculo institucional são bem-vindas na educação inclusiva. Já que o corpo docente e a respectiva instituição são momentâneos na história de vida acadêmica do discente, o ideal é que o autocuidado do aluno da educação inclusiva evidencie o reconhecimento de que a efemeridade das relações interpessoais acadêmicas é consubstancial à continuidade da caminhada discente. Considerando que o suporte institucional é momentâneo, há que promover uma educação inclusiva que instigue o autossuporte desse aluno. Sabe-se que as referências docentes adquiridas no ambiente acadêmico inevitavelmente algum dia não estarão mais ali disponíveis. Contudo, o intrínseco autocuidado discente na educação inclusiva poderá tratar-se de repertório de comportamento exercitado pelo aluno e cujo exercício o aluno poderá carregar consigo ao longo do seu próprio desenvolvimento no processo de aprendizagem, mesmo após o término do vínculo institucional ou distanciamento dessas referências docentes.

A aprendizagem implica, em si, uma retroalimentação do prazer pelo conhecimento contínuo. “A autoexpressão, a criatividade e o prazer encontram-se intimamente relacionados. Toda forma de autoexpressão possui elementos criativos, acarretando prazer e satisfação” (LOWEN, 1984, p.93). Mas também é compreensível reconhecer em um olhar prático que alguns aspectos que permeiam o conhecimento nem sempre são de cunho tão romântico como muitos pensam sobre a realidade educacional na educação inclusiva. Há dificuldades tais como a existência da ansiedade e a necessidade de segurança, por exemplo. Nesse contraponto, Maslow (2009) compartilha de maneira assertiva ao dizer que “todos os impulsos psicológicos e fatores sociais que contribuem para aumentar o temor reduzirão nosso impulso por conhecer; todos os fatores que contribuem para a valentia, liberdade e atrevimento liberarão, por conseguinte, nossa necessidade por conhecer” (p. 100). De acordo com Maslow,



“o desenvolvimento não comporta não só recompensa e prazer, mas também muitas dores intrínsecas, de modo permanente. Cada passo adiante é um passo ao desconhecido e há possibilidade de que seja perigoso, significa também a renúncia a algo familiar, bom, satisfatório (...). O desenvolvimento à frente acontece apesar dessas perdas e exige, portanto, valentia, vontade, escolha e força no indivíduo, assim como proteção, tolerância e apoio por parte do meio ambiente”. (p. 252)

O foco da educação inclusiva que comporte um ambiente propício à autorrealização do aluno, em consonância com o exercício de autocuidado do discente, poderá estruturar-se no meio acadêmico com atividades que permitam a organização ou reorganização do processo de ensino-aprendizagem condizentes com as dificuldades apresentadas por esse aluno, ampliando um autoconhecimento que é intrínseco por parte do discente, das informações a respeito das possibilidades do que lhe é natural, e da construção de um saber a respeito dos próprios objetivos.

Abre-se uma discussão a respeito de uma caminhada em que o autocuidado discente na educação inclusiva está relacionado a uma prática de desbravamento e de autoaprendizagem, e de inevitável desenvolvimento do aluno. Para tanto, é natural ocorrerem nuances de comportamento de discentes ora introspectivos, ora ousados no percurso do processo vivenciado. O autocuidado desse aluno flui sob essas nuances de aproximação e distanciamento para com o próprio processo, em consonância com a vivência de diferentes intensidades de investimentos de tempo, energia e dedicação dispensados pelo aluno no próprio processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. Assim, é esperado um olhar docente que reconheça a natureza humana como não estática nesse tipo de educação.

De acordo com a teoria cognitiva social, Bandura (2001, p. 1-26) descreve que o sucesso escolar depende, em grande parte, da convicção pessoal de o estudante controlar e guiar seu próprio pensamento, de maneira a evitar, por conseguinte, o sentimento de desânimo e a frustração. Com efeito, sobretudo na educação inclusiva, o aluno tem expectativas acerca dos resultados do seu desempenho e do valor atribuído ao sucesso escolar, e, para que institua as atividades escolares como parte significativa e importante de seu projeto de vida, precisa acreditar nas suas competências para ser bem-sucedido em suas investidas de adaptação ao meio em que se encontra inserido. O autocuidado discente permeia essa reflexão acertada na educação inclusiva.

Conclusões

O ambiente educacional pode ser um cenário propício para um movimento discente que segue em direção à sua responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem na educação inclusiva. Para



tanto, faz-se necessário estimulá-lo ao reconhecimento do potencial intrínseco de autocuidado, que o discente carrega consigo mesmo. Na educação inclusiva, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer sob a compreensão de que a autonomia, a liberdade, o comprometimento e a autorrealização discentes podem ser caracterizadas por comportamentos construtivos no foco pedagógico, manifestados sob atitudes de todos os envolvidos nesse cenário, que em essência dizem sobre um autocuidado discente em prol do próprio processo de desenvolvimento, não obstante as dificuldades que se fazem presentes ao longo do percurso de investidas na adaptação desse aluno.

Instigar a educação inclusiva com foco no autocuidado discente e problematizar reflexões construtivas acerca da quebra de paradigmas imprescindíveis à evolução acadêmica do conhecimento discente remetem a comportamentos promissores frente às mudanças no ambiente educacional e às propostas pedagógicas voltadas para esse aluno público-alvo de atenção especializada. O autocuidado discente deve ser uma bússola que oriente tanto a motivação discente quanto o estímulo docente.

Percebeu-se pelo presente trabalho que um processo de aprendizagem do aluno na educação inclusiva focado no autocuidado é potencialmente benéfico para o discente. Assertivo como possibilidade de embasamento do processo ensino-aprendizagem, o autocuidado discente contribui de maneira significativa para a construção de uma caminhada pedagógica consistente. Reconheceu-se como uma perspectiva didática baseada no autocuidado discente público-alvo do presente trabalho torna engrandecedor o olhar que se tem sobre o potencial humano no ambiente educacional. Elucidou-se que uma prática pedagógica focada no autocuidado discente é efetivamente possível. Constatou-se que, de fato, tal foco pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na educação inclusiva.

A educação inclusiva com foco no autocuidado do aluno pode ser estruturada de maneira a refletir para os alunos questionamentos a respeito da assertividade desse estudante no ambiente educacional, assertividade no sentido de questionar se há consonância, convergência, congruência e demais percepções sobre o que o discente de educação inclusiva sente, o que ele pensa, o que verbaliza e como age. Aqui não há a pretensão de discutir minúcias de como isso poderia ocorrer na estrutura oferecida para o aluno em uma educação inclusiva específica, nem de adentrar às particularidades de suas limitações específicas. Diferenças sociais, históricas, culturais e o cenário de constantes mudanças impedem sugestões assertivas de outrem que esteja fora da vivência prática



de uma determinada realidade inclusiva, de um determinado espaço educacional inclusivo. O que se propõe é a oportunidade de discussão de que o autocuidado deve ser despertado no discente de educação inclusiva, e organizado de maneira peculiar e sistematizada pedagogicamente com a realidade presente, não obstante a inevitável efemeridade das ferramentas disponíveis no ambiente educacional, no contexto de contínuo avanço tecnológico, da globalização, para auxiliar as propostas pedagógicas voltadas a esse aluno.

A maneira mais consistente e segura de que o aluno de educação inclusiva atinja graus cada vez maiores de autonomia no processo de autocuidado e processo de aprendizagem não é somente falar sobre autocuidado acadêmico, em si, é sobretudo criar condições efetivas que permitam ao aluno empenhar-se diretamente na prática desse autocuidado. Ainda que inicialmente a expressão de autocuidado por parte do discente ocorra de maneira desorganizada, titubeante e pouco adaptada à sua realidade, prevalece a oportunidade de exercício de uma tentativa possível em direção a uma gradação de corresponsabilidade pelo contínuo aprendizado no qual ele mesmo está inevitavelmente implicado.

Embora esse estudo sobre o autocuidado do aluno na educação inclusiva não tenha a pretensão de ser conclusivo, constatou-se quão reveladora é a importância desse conhecimento, dessa análise, como uma perspectiva pedagógica no âmbito educacional. Portas se abrem para estudos cada vez mais aprofundados sobre essa quebra de paradigma nos processos de ensino-aprendizagem por entre os alunos que são beneficiados por uma educação inclusiva séria, em que o autocuidado acadêmico possa ser efetivamente posto em evidência para o discente, em prol de sua própria caminhada de adaptação à realidade onde se encontra, no percurso acadêmico.

Referências

BANDURA, A. **Social Cognitive Theory: an agentic perspective**. Annual review of Psychology, 52, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, A. L. S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

KINGET, M. G.; ROGERS, C. R. **Psicoterapia & Relações Humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

LOWEN, A. **Prazer: uma abordagem criativa da vida**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1984.



LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão vol. I).

MASLOW, A. **El Hombre Autorrealizado: hacia una psicología del ser**. 18. ed. Barcelona: Kairós, 2009.

MOURA, M. O. (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber Livros, 2010.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008** (Coleção Pensadores & Educação).

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

ROGERS, C. R. **Grupos de Encontros**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Liberdade para Aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Tornar-se Pessoa**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Um Jeito de Ser**. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, C. R.; STEVENS, B. **De Pessoa Para Pessoa: o problema de ser humano**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1991. (Série Novos Umbrais)

SAMPAIO, C. A. **Ecoa – Equipe de Comunicação e Autodesenvolvimento: verificação da prática de políticas de recursos humanos em uma grande instituição bancária pública**. 2009. 89f. Monografia (Bacharelado em Administração). Departamento de Administração, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.