

**FACULTAD INTERAMERICANA DE
CIENCIAS SOCIALES - FICS**



JAIRA COUTO CRUZ

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO: PELO DIREITO A PERTENCER.

**Asunción - Paraguay
2016**

JAIRA COUTO CRUZ

.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO: PELO DIREITO A PERTENCER.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação.

Orientador: Dr. Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay
2016**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

JAIRA COUTO CRUZ

.DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO: PELO DIREITO A PERTENCER

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dr. Carlino Ivan Morinigo

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Morel

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof.^a Dr.^a Suzana Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner – Secretario General

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Asunción – Paraguay

2016

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha filha Elis, Razão das minhas escolhas e de minhas lutas

Ao meu esposo Marcio, amigo inseparável, acolhedor e constante.

A minha irmã Janine, minha inspiração para continuar na caminhada

Minha amiga Jusci, pela grande lição de fé, coragem, humildade, soberania e doação para com quem está ao seu redor.

Aos meus pais, que na sua simplicidade me ensinaram a buscar cada vez mais e a acreditar que sou capaz

As crianças com deficiência, por me ensinarem que podemos ser bem mais do que pensamos ser, e mais ainda, do que os outros pensam que somos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro Lugar a Deus pai amoroso e fiel, pelo seu imerecido amor. Pois só Ele sabe o quanto precisou me sustentar até aqui. E sei que continuará comigo no que segue da caminhada.

A minha família berço da construção do meu caráter e dos valores que hoje acredito.

A família que construí, meu marido Marcio, que ao longo de 16 (dezesesseis) anos de convivência tem sido um amigo, um companheiro de todas as horas. A minha filha Elis que por diversas vezes abriu mão do aconchego e do colo de mãe para que eu pudesse construir a minha história acadêmica e que lado a lado caminha comigo cotidianamente me dando todo o suporte que preciso e fortalecendo quando me desanimo.

Aos parentes e amigos que torceram por mim e que de alguma forma estiveram presentes na minha caminhada.

As minhas colegas de percurso, pelos momentos de incertezas que vivemos e pelo apoio que mutuamente nos dedicamos, pelo modo saudável com o qual resolvemos nossos problemas. Minha irmã Janine e minha amiga Jusci que generosamente me auxiliaram na construção desse trabalho.

A Maurício pela seriedade com que abraçou nossa turma e pela atenção e cuidados dedicados ao nosso grupo intitulado carinhosamente de “A Resistência”

A Escola de Inclusão, na pessoa dos seus funcionários, que acolheu essa pesquisa e se propôs a aprender e ensinar com ela.

E concluo agradecendo a quem colocou pedras no meu caminho. Pois com as” pedras do caminho construímos castelos” (Fernando Pessoa)

“Você não sabe quanto eu
caminhei, pra chegar até aqui....

Cidade Negra

RESUMO

Esta Dissertação, submetida à apreciação da Banca Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, outorgado pela Universidade Evangélica do Paraguai, contempla, em particular, a Educação Especial com foco na Educação Inclusiva de alunos com deficiência intelectual, área que instiga o desejo de compreensão de educadores de um modo geral, uma vez que nos deparamos com alunos que apresentam um modo singular de aprendizagem. Objetivou também investigar como se configura a inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, em uma das escolas integrantes do Projeto Piloto de Educação Inclusiva, do município de Itapetinga - BA. Bem como é organizado o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e sua relação com a sala regular de ensino e como tal serviço é acompanhado e orientado pela equipe diretiva (gestor e coordenador pedagógico). Para realização do trabalho utilizou-se a pesquisa exploratória com análise qualitativa dos dados, adotando o método empirista, através da observação e aplicação de questionário, com 10 perguntas aplicadas a 12(doze) docentes em momento de conselho de classe.

Palavras chave: Deficiência intelectual, AEE, Inclusão, Sala de aula regular.

RESUMEN

Esta tesis, presentado a la Junta Examinadora como parte de los requisitos para el grado de Maestría en Ciencias de la Educación, otorgado por la Universidad Evangélica del Paraguay, incluye, en particular, la educación especial con un enfoque en la educación inclusiva del alumnado con discapacidad intelectual , un área que instiga el deseo de comprensión de los educadores en general, ya que nos enfrentamos a los estudiantes que tienen una forma única de aprendizaje. También tuvo como objetivo investigar cómo configurar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en el sistema de educación regular, uno de los miembros de las escuelas de educación inclusiva proyecto piloto, el municipio de Itapetinga - BA. Y la Agencia Espacial Europea (Servicio Educativo Especializado) y su relación con la enseñanza de la habitación y, como tal servicio está siendo monitorizado y guiados por el equipo de gestión está organizado (director y coordinador educativo). Para llevar a cabo el trabajo se utilizó la investigación exploratoria con el análisis cualitativo, adoptando el método empírico, mediante la observación y el cuestionario, con 10 preguntas aplicadas a doce (12) maestros en un momento de consejo de clase.

Palabras clave: discapacidad intelectual, AEE, Inclusión, clase regular.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD Associationon Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR (American Association of Mental Retardation)

AC- Atividade Complementar

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA - American Psychological Association

AVD Atividade de Vida Diária

BA- Bahia

BPC/-LOAS – Benefício de Prestação Continuada / Lei Orgânica de Assistência Social.

CAP Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual –

CAS Capacitação para Intérpretes e Professores

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CIDID, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE/CEB Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica

CNE/CP Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno

CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos

DI- Deficiência Intelectual

DM –Deficiência Mental

DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

IPI Imposto Sobre Produtos Industrializados

LBI Lei Brasileira de Inclusão

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OMS- Organização Mundial de Saúde

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI - Programa Educacional Individualizado

PPP- Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SEED - Secretaria de Estado de Educação

SEESP - Secretaria da Educação Especial de São Paulo

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural

WISC-, Wechsler Adult Intelligence Scale

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Causas da deficiência intelectual segundo a Organização das Nações Unidas) - .	25
Gráfico 2 - Variação total da iInteligência humana.....	26
Gráfico 3 - Referente a pergunta de número 1 do questionário aplicado aos professores	47
Gráfico 4 - Referente a pergunta de número 2 do questionário aplicado aos professores.	49
Gráfico 5- Referente a pergunta de número 3 do questionário aplicado aos professores.	53
Gráfico 6 - Referente a pergunta de número 4 do questionário aplicado aos professores.	56
Gráfico 7- Referente a pergunta número 5 do questionário aplicado aos professores.	59
Gráfico 8- Referente a pergunta de número 6 do questionário aplicado aos professores.	62
Gráfico 9 - Referente a pergunta de número 7do questionário aplicada aos professores.....	64
Gráfico 10 - Referente a pergunta de número 8 do questionário aplicado aos professores.	68
Gráfico 11 - Refeente a pergunta de número 9 do questionário aplicado aos professores.....	70
Gráfico 12 - Referente a pergunta de número 10 do questionário aplicado aos professores. ..	73
Gráfico 13 - Referente a pergunta de número 11 do questionário aplicado aos professores. ..	76
Gráfico 14 - Referente a pergunta de número 10 do questionário aplicado aos professores.	Erro! Indicador não definido.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
OBJETIVOS.....	14
Geral.....	14
Específico.....	14
I CAPÍTULO -.....	15
A Educação das pessoas com Deficiência Intelectual ao longo do tempo: um breve relato. ...	15
1.1-História da Educação Inclusiva no Brasil.....	18
II CAPÍTULO.....	21
Deficiência e Deficiência Intelectual.....	21
2.1-Deficiência:.....	21
2.2-A Deficiência Intelectual: conceito e implicações	23
2.3- Após o diagnóstico: Leis e benefícios	29
III CAPÍTULO	31
3.1 -Inclusão e Aprendizagem	31
3.3- O AEE - Atendimento Educacional Especializado	39
CAPÍTULO IV –	41
Deficiência Intelectual: Além do que os olhos podem ver.....	41
PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	45
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

(Mário Quintana)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as discussões pedagógicas acerca das inserções humanas têm sido cada vez mais constantes. Grande parte destes debates tem estreita ligação com as questões tocantes a inclusão de pessoas com deficiência, quer sejam estas físicas, quer sejam intelectuais.

Pontualmente sobre Deficiência Intelectual, pode-se observar que ainda na contemporaneidade, a Educação não conta de maneira plena com ações didático-pedagógicas para oferecer aos alunos que possuem tal deficiência um ensino que contemple suas especificidades.

No sentido de melhor discutir sobre a Deficiência Intelectual e concomitantemente instrumentalizar a escola em face deste comprometimento, muitas são as elaborações que a conceituam. Paulon (2007) define que “Deficiência Intelectual é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (PAULON, 2007, p.13).

A Política de Educação Especial do Governo do Estado de Santa Catarina, em conformidade com o Ministério da Educação (MEC/SEESP), entende que “DI é a deficiência

mental como comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto-teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual” (SANTA CATARINA, 2006, p.23).

Ainda para este documento, tal deficiência “pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade” (SANTA CATARINA, 2006, p.23).

Diante das definições acima e ciente das novas movimentações sociais que cada vez mais têm exigido que a educação promova a inclusão humana em suas mais variadas apresentações, a escola tem experimentado a necessidade em reordenar a sua metodologia. Mantoan (1996, p. 17) acredita que esta realidade coloca “a inclusão como forma de inovação da escola”.

Ocorre que nas cotidianidades da sala de aula a realidade se revela em contrário à proposição da escola comprometida com a inclusão. Isto significa que, em grande parte das salas de aula as diversidades não são respeitadas, as deficiências não são percebidas e como resposta a esta negligência, o que se tem são quadros preocupantes de exclusão. Para Carmo (2001), “atualmente diante da tendência inclusivista, a escola está despreparada e não tem como camuflar suas limitações e lacunas”.

Mesmo diante do Artigo 58, da LDB (9394/96) em que se explicita que os alunos com necessidades educacionais especiais devem frequentar a rede regular de ensino, ou ainda da Declaração de Salamanca que propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...]”, ainda são muitos os entraves que permeiam o ensino de alunos com DI.

É neste contexto que emerge a inquietação acerca das nuances que envolvem o aluno com Deficiência Intelectual. No escopo de investigar como se tem construído na atual conjuntura nas salas de aula do ensino fundamental, anos iniciais as metodologias voltadas para os alunos com Deficiência Intelectual.

Discutir esta questão torna-se relevante socialmente, pois, implica que a escola deve estar comprometida com a inserção dos educandos em suas mais variadas apresentações. Para além disto, propõe que as pessoas com deficiência intelectual sejam instrumentalizadas de tal forma que, possam atuar dignamente nos espaços sociais.

Neste sentido, a intenção desta pesquisa se ancora na ideia de analisar como a escola tem articulado as suas metodologias destinadas aos alunos com Deficiência Intelectual e ainda que possível limitação a escola tem encontrado na construção do processo de aprendizagem deste público.

A realização de tal pesquisa revela-se extremamente pertinente, pois, traz ao centro das discussões a possibilidade de promover por meio da escola sujeitos que embora sejam preteridos pelas metodologias de ensino, são cognoscíveis, produtivos e atuantes o que reverbera melhorias no aspecto social.

Preterir discussões desta natureza é danoso e aborta destes alunos a possibilidade de crescimento intelectual, pois permite que não sejam promovidas discussões que podem reverberar em ações e mecanismos que os inclua não apenas na escola, mas nos diversos espaços sociais.

Ademais, a promoção de diálogos voltados à deficiência intelectual, proporciona a adoção de novos paradigmas educacionais que vão desde a formação docente (inicial e continuada), a reorganização do currículo, o ajustamento na elaboração do material didático, entre outras mudanças.

É nesta perspectiva que reitero a urgência em realizar esta pesquisa, buscando investigar se a escola atual tem conseguido inserir no processo de ensino aprendizagem os alunos com deficiência intelectual? Objetiva ainda, desvelar que possíveis entraves são vivenciados pela escola na identificação dos alunos com deficiência intelectual? E por fim, uma vez identificado o aluno com deficiência intelectual, quais possíveis desdobramentos podem ser adotados para que seja alcançado o desenvolvimento pleno do aluno.

Na construção deste trabalho utilizou-se a pesquisa exploratória com análise qualitativa dos dados, adotando o método empirista, onde se buscou investigar por meio de entrevistas e de observações como se tem construídos na atual conjuntura nas salas de aula do ensino fundamental, anos iniciais as metodologias que contemplem a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual nas salas de aula do Ensino Fundamental, séries iniciais.

No primeiro capítulo foi feito um breve relato histórico com o desejo de traçar um perfil cronológico da educação das pessoas com deficiência intelectual ao longo do tempo. Nesse momento serão pontuadas as várias etapas de julgamento e tratamento que eram dispensados as pessoas com deficiência intelectual nos primórdios da educação. Nesse capítulo pontua-se acerca do contexto histórico educação inclusiva no Brasil. A partir desse momento começamos a delinear a pesquisa com foco na história da educação inclusiva no âmbito nacional. Principais marcos e influencias que enraizaram o movimento inclusivista no Brasil.

No segundo capítulo trataremos de apresentar o conceito de deficiência e em especial trataremos da deficiência intelectual mais especificamente. Nesse sentido a pesquisa ancorar-se há em documentos tais como (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes

(American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

O terceiro capítulo pretende discutir sobre a educação inclusiva refletindo como esta se dá, suas implicações, propostas e possíveis respostas de aprendizagem. Aqui usaremos como principal instrumento de discussão o documento que norteia a POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, bem como as reflexões de Mantoan e LDBEN/1996.

No quarto capítulo refletimos sobre os estudos de Vygotsky acerca da defctologia, através da qual tornou-se possível compreender a deficiência atrelada a fatores sociais. Ele defendia que a deficiência intelectual não era apenas uma questão biológica, era um processo atrelado também a fatores sociais. Nesse sentido lembramos a “A Compreensão Vygotskyana sobre os processos de escolarização e desenvolvimento”, “Os processos compensatórios: entendendo a deficiência”, “O meio social como elemento de formação e deformação” e “Refletindo a aprendizagem na perspectiva Vygotskyana”.

A pesquisa fundamenta-se na visão histórico cultural acerca do desenvolvimento humano, e ancora-se nos estudos de defctologia abordado por Vygotsck. Nesse sentido, investiga as práticas de inclusão desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual nas salas comuns da rede regular de ensino fundamental I bem como o Atendimento Educacional Especializado, suas atribuições e formatação.

Segundo Malhotra (2006, p.156), a pesquisa qualitativa “é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

OBJETIVOS

Geral

- Investigar como se tem construídas, na atual conjuntura, nas salas de aula do ensino fundamental, séries iniciais do Ensino Fundamental, as metodologias que contemplem a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Específico

- Investigar se a escola atualmente tem conseguido identificar os alunos com DI;
- Desvelar que possíveis entraves são vivenciados pela escola na identificação dos alunos com DI;

- Revelar quais possíveis desdobramentos podem ser adotados, para que seja alcançado o desenvolvimento pleno na vida do aluno.

Para além do exposto, Yus (2002), acredita que “o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana”. (YUS,2002, P. 34). Isto significa que essa não é uma prática simples. O que aqui pretendemos é esboçar uma reflexão para com as ações implementadas para promover a educação de alunos com deficiência intelectual.

I CAPÍTULO -

A Educação das pessoas com Deficiência Intelectual ao longo do tempo: um breve relato.

Na trajetória histórica da educação de pessoas com deficiência, podemos pontuar concepções de HONORA M. & FRIZANCO M. L, MANTOAN M. T. E.,e SEESP/ SEED/ MEC que delineiam o cenário da educação das pessoas com deficiência intelectual ao longo do tempo.

Tais concepções delinearam ações que compõem um pensar educacional que contemplasse a um grupo de pessoas que apresentam uma forma singular de aprendizagem. Nesse momento nos reportamos a história para traçar esse caminho.

Na Antiguidade Clássica o abandono do „diferente “, era justificado pelas ideias moralistas da sociedade classicista, que primava por uma sociedade perfeita. O culto ao corpo e ao belo imperava a prática esportiva em várias modalidades era uma realidade. A participação dos cidadãos nas atividades de ginástica ou dança, atribuía um valor individual as pessoas, proporcional a sua aparência. A busca pela perfeição do corpo e a exaltação da beleza eram conceitos usuais e desejáveis nesse período. Por tanto, se ao nascer à criança apresentasse a mais ínfima característica em discrepância c padrões desejáveis, estava automaticamente, condenada a segregação, afastada do convívio social. A exemplo citamos Esparta, que tratava pessoas com deficiência mental ou física como um ser subumano e os bania do convívio social. Nenhum tipo de educação era destinada aos deficientes.

Na Idade Média, por influência da Igreja Católica, a deficiência foi entendida como um fenômeno espiritual e metafísico. A metafísica concebia que, o nascimento de pessoas com deficiência era algo sobrenatural, eram rotulados como personificação do mal, resultante da união entre a mulher e o demônio. Tal argumento justificava a queima de ambos, mãe e

criança. Aqueles que não eram mortos recebiam um tratamento mais “brando”, eram vítimas de punições, torturas e diversos tipos de maus-tratos para a expiação dos pecados.

Em contrapartida na concepção espiritual, a deficiência era entendida como uma benção divina, que viria acrescida do dom da vidência ou do milagre da cura.

A dicotomia corpo/mente transformara-se para corpo/alma e a criança que não se enquadrava no padrão “normal” ganha o direito à vida. Nesse sentido, passa a ser vítima do moralismo católico, e por isso estigmatizada, o moralismo cristão/católico, pregava que crianças diferentes eram sinônimos do “pecado”.

Pessotti, (1984, p. 6) reflete nesse sentido: “a ambivalência caridade castigo constituía a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental”.

As pessoas com deficiência eram tratadas como “as crianças do bom Deus”, expressão caracterizada por duas formas de tratamento: tolerância/aceitação ou descaso/omissão de cuidados e manutenção da vida.

No século XII, são instituídos abrigos para os deficientes e a primeira lei sobre a sobrevivência e cuidados com suas posses materiais. O episódio da legislação, permitiu que os indivíduos deficientes que tinham bens, passassem a receber atendimento “adequado” para as suas necessidades.

Nesse período, na tentativa de manter seu poder político e econômico e, visando conter as manifestações e opiniões discordantes em seu meio, a Igreja Católica estimulou a perseguição e morte dos dissidentes, considerados endemoninhados e hereges; dentre eles, as pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com deficiência mental. A partir deste século, os deficientes passaram a ser considerados, ora de forma demoníaca, ora expiadores de culpas alheias, aplacadores de cólera divina, ao receber em si, todas as consequências dos pecados do povo. Com a Revolução Burguesa, a concepção de homem e de sociedade modificou-se, o que resultou também numa mudança de concepção para a deficiência.

Surge uma conotação mais direta com o sistema econômico em ascensão, na qual a deficiência recebeu a função de classificar, pejorativamente, os indivíduos não produtivos economicamente. Segundo Aranha, com o avanço da medicina, houve uma prevalência da visão organicista sobre a deficiência mental, sendo considerada como um problema médico e não mais como uma questão espiritual.

O século XVI traz mudanças na concepção patológica da deficiência e incentiva o estudo das causas orgânicas para a condição do indivíduo, no século XVII esse pensamento passa a, direcionar a assistência aos deficientes para a área médica. De acordo com Aranha, nos séculos XVII e XVIII, o conceito de deficiência mental se estendeu em diversas áreas do

conhecimento, o que resultou em diferentes atitudes no que se refere a institucionalização da educação especial. Nesse período pessoas com deficiência passaram a ser retiradas do convívio familiar para serem segregadas em conventos, asilos, hospitais psiquiátricos e escolas especiais. A institucionalização com esse formato foi mantida por aproximadamente, oito séculos, durante parte da Idade Média até o início do século XX.

No século XIX, é possível notar uma maior responsabilidade do poder público acerca das necessidades do deficiente mental, período no qual surge a teoria do desenvolvimento por meio da estimulação, ações educacionais para pessoas com deficiências são pensadas. Já no século XX, a institucionalização torna-se alvo de uma análise crítica dos dirigentes, uma vez que na economia o capitalismo demandava de mão-de-obra em quantidade e a manutenção de pessoas institucionalizadas cria um ônus social relevante.

Embora por motivos dúbios, o trato com a deficiência passou por uma reflexão significativa. Modificando o conceito de normalização, que objetiva promover a “normalidade” da pessoa com deficiência, com o desejo de alcançar maior produtividade.

Aranha () ressalta a importância dos ideais e pressupostos do modo de produção capitalista que influem na construção da deficiência, uma vez que essa é tratada como sinônimo de improdutividade e desvio de padrão. O modo capitalista, tem como foco a produção comum a todos e aqueles que não conseguem atingir as expectativas são reputados como „desviantes“, estando os deficientes inclusos nessa condição.

Pessotti declara que os comportamentos julgados como desviantes advêm de uma concepção de deficiência mental pautada pelo modelo médico que classifica os indivíduos em categorias patológicas baseadas em sintomas e na natureza psicológica que pressupõe que o comportamento determina habilidades fixas.

Para Aranha a deficiência é multideterminada por fatores e valores sociais que são constitutivos da segregação e estigmatização¹ das pessoas que apresentam essa característica. Para o capitalismo a deficiência é uma condição desvalorizada, devido à aparente incapacidade de produzir qualquer atividade laboral, o rótulo de deficiente mental apresenta uma dupla função: determina o comportamento da pessoa com deficiência em sociedade e a conduta alheia na interação com estes sujeitos.

¹Estigmatização refere-se a um pensar humano que dissemina ações excludentes em decorrência de uma condição física ou social que equivocadamente é julgada como inferior ao dito padrão de normalidade socialmente esperado e por tanto aceito como o ideal pela sociedade.

Segundo a autora citada anteriormente, isto evidencia o fato de que a deficiência mental é construída pelo entorno social da pessoa. Atrrelado ao conceito de normalização desenvolve-se a integração, que propõe a modificação da pessoa com deficiência, para que esta se ajuste às regras, valores e costumes coletivos e com o propósito de inserção do deficiente na sociedade. Esse comportamento está delineado na proposta das escolas especiais por meio, de entidades assistenciais e dos centros de reabilitação. Neste momento, despontam movimentos organizados, também por deficientes, na luta por equidade, fundamentados na premissa de que o mundo é constituído pela diversidade, pela singularidade, pela individualidade das características humanas. Explode as manifestações em defesa dos direitos de igualdade para quaisquer cidadãos, deficientes ou não, e a discussão sobre a necessidade de suportes adequados, pensando o desenvolvimento de todo ser humano como um direito essencial da vida. É preciso pensar uma sociedade capaz de propor um discurso que vislumbre o acesso dos deficientes a todos os bens e serviços, destinados a qualquer cidadão. Nestes termos, começam as discussões em torno da Inclusão Educacional.

1.1-História da Educação Inclusiva no Brasil

A educação inclusiva é o processo que garante a matrícula de todas as Crianças, com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades na rede regular de ensino (International Disability and Development Consortium, 1998).

Em virtude das significativas mudanças sinalizadas na estruturação da educação, ao longo dos anos, por meio de muitos investimentos, as escolas entendem que o sucesso será um objetivo alcançado com práticas pedagógicas eficazes. Faz-se necessária a mudança nas políticas pedagógicas. Sobe influência de experiências vividas no exterior, o Brasil do século XIX, dá início a sua jornada no que tange uma educação que propõe espaços de aprendizagem que contemplem pessoas com deficiência. Eram espaços de assistencialismo onde pessoas com deficiência auditiva, visual, DI e deficiência física, recebiam acompanhamento médico e eram assistidos pensando apenas nas suas especificidades com um olhar voltado para o quadro clínico.

Nesse período as pessoas com deficiência eram consideradas inválidas ou incapazes de realizar algo de forma produtiva, é a partir do século XX, mais precisamente no final dos anos 50 que começa a ser pensada a educação como apropriação de conhecimento. Enquanto “algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos.” (SASSAKI,

1997, p.1) Mazzotta (2009) pontua dois períodos significativos na educação referentes a educação inclusiva:

O 1º período datado de 1854 a 1956 marcado por Iniciativas isoladas, em 12 de setembro de 1854 que Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, com a finalidade de educar pessoas com deficiência visual.

Uma data marco desse período foi o dia 17 de maio de 1890, no qual foi assinado o decreto nº 408 mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos, e aprovam seu regulamento em 24 de janeiro de 1891, pelo decreto nº 1.320 o Instituto passa a se chamar Instituto Benjamin Constant. Em setembro de 1857, Dom Pedro II funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro. Essas instituições atendiam crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos. Após alguns anos da inauguração passam a preocupar-se também com o ensino de ofícios para seus alunos. Aos meninos eram oferecidas oficinas de tipografia e encadernação, enquanto as meninas aprendiam o tricô.

Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador passa a acompanhar os deficientes intelectuais, atendimento voltado a assistência médica.

Esse 1º período da história, foi marcado por grandes avanços na educação inclusiva no Brasil. Em 1950 podiam ser contadas quarenta instituições que ofereciam algum tipo de atendimento educacional especial aos D.I., três dessas instituições eram especializadas em atendimentos aos D.I., e outras oito especializadas nas outras deficiências.

Inicialmente, a história da educação inclusiva no Brasil, foi um período, principalmente, das instituições especializadas, como centros de habilitações e reabilitações, que atendiam os deficientes, nas quais, era priorizada a internação das pessoas com deficiência, que automaticamente perdiam o direito de desfrutar de uma vida cotidiana normal, pois passavam os dias sendo assistidos como se não tivessem a condição de participar de atividades e lugares reservados a pessoas ditas normais.

O 2º Período datado de 1957 a 1993 (iniciativas oficiais), especificamente em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que trazia um caráter classificatório. Apenas os alunos que acompanham o ensino regular permaneciam na instituição e os que não estavam dentro dessa seleção iam para a educação especial. Os alunos com deficiência ganham atendimento oficializado a nível nacional, pelo governo federal.

Os pais das crianças com deficiência foram os principais responsáveis por tais mudanças. As buscas por melhores condições de acompanhamento para os filhos trouxeram alguns ganhos revertidos em serviços e atendimentos especializados para os mesmos.

Posteriormente, forma-se a organização dos próprios deficientes, os quais levam aos órgãos públicos, federais e estaduais, suas verdadeiras necessidades.

A Constituição Federal de 1988 tem como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.- “Educação para todos” (art.3º inciso IV).

Em 1994, as diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação, leis, decretos e resoluções instituem as ações básicas para a implementação das propostas de educação inclusiva. Para definição de uma política nacional para educação, as ações governamentais buscam estratégias efetivas para a garantia dessas ações em nível federal, estadual e municipal (MEC/SEESP, 2007).

O sistema público direciona políticas orientando-se pela inclusão, enquanto as instituições de ensino comprometem-se a mudar em seus projetos políticos pedagógicos, quando necessário, propostas pedagógicas para incluir e não excluir os alunos deficientes.

Compartilhando do mesmo objetivo, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do Governo Federal estabelecem cidades-polo para multiplicar e agilizar suas ações na área de Educação Especial. (MEC/SEESP 2007)

Nesse sentido, Carvalho, (2006), adverte que a elaboração de determinada política educacional deve ser considerada como condição necessária para “fazer acontecer”, mas não é condição suficiente. Para esta autora, se não houver convicção de que a escola reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade com suas características e formas de organização própria; se não forem considerados os atributos políticos, intrínsecos à educação, corremos o risco de dispormos de retóricas políticas de excelente qualidade com práticas ainda incipientes e muito distante do alcance dos objetivos.

Em 2008, implementa-se também as salas de recursos multifuncionais, com equipamentos que ampliam a oferta do atendimento especializado. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência em 2007, para 54% em 2008.

O Brasil tem avançado de forma significativa no que tange a Educação Inclusiva. Há que se pensar em alcançar objetivos ainda mais efetivos. As salas multifuncionais outrora implementadas, urge por serem efetivadas. Segundo Voivodic (2007), a inclusão, historicamente, também está ligada a movimentos de pais de crianças com deficiência, as famílias dos deficientes colaboraram e ainda colaboram muito para as conquistas e direitos dos deficientes, e mesmo os deficientes hoje sabem seus direitos e brigam por eles.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos. (UNESCO apud MENDES, 2002)

Apesar dos avanços pontuados historicamente nesta pesquisa, ainda é insipiente o envolvimento político, institucional e familiar para que os avanços continuem ocorrendo e sua efetivação se consolidando. Pensar uma educação que se configure plena é propor um diálogo social e pedagógico que constrói caminhos de equidade e justiça.

II CAPITULO

Deficiência e Deficiência Intelectual

2.1-Deficiência:

Etimologicamente, a palavra Deficiência vem de *deficientia* do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. Vocábulo utilizado pela biologia para definir disfunção de uma estrutura psíquica. É definição de um quadro biológico - (OMS/Organização Mundial de Saúde), 2007

A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa definição corrige a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007) O CIDID, (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), 1989 revela que: Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a

objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS):Prejuízo é alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas; Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos; Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais.

A Unicef ressalta que, as causas das deficiências no Brasil são multifatoriais: nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências emblemáticas nas fases pré-natais e pós-natais. Além de problemas sociais como violência doméstica, acidentes, baixo nível sócio-econômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social. (HONORA & FRIZANCO, 2008)

A OMS analisa que 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência, entre as quais, visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades. No Brasil, segundo o IBGE de 2000, 14,5% da população possui algum tipo de deficiência. (HONORA & RIZANCO, 2008)

Coll e colaboradores (1995) questionaram o conceito de deficiência, ressaltando que esse conceito está atrelado, normalmente, a fatores sociais, culturais e educacionais.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”. (COLL et al., 1995 p.12)

A ideia padronizada da deficiência, segundo Westmacott (1996), “tenta melhorar” as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade.

[...] É claro que algumas vezes pessoas portadoras de deficiência necessitam, e fato, apoio físico ou médico, porém é importante que isto atenda às suas necessidades e lhes dê maior controle sobre sua vida”. E Westmacott complementa Que isso deve ser feito “com elas” e não “para elas”. (SASSAKI,1999, p. 30)

2.2-A Deficiência Intelectual: conceito e implicações

O primeiro impasse que encontramos para relatar sobre a deficiência intelectual (D.I.) é a maneira correta de como classificá-la. A deficiência intelectual, já foi tida com várias outras nomenclaturas como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros.

No entanto, atualmente a maior dúvida para classificar essa deficiência encontra-se entre deficiência mental (D.M.) e deficiência intelectual (D.I.). Alguns documentos (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes (American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), sofrem modificações e apontam um novo olhar e faz perceber que o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”.

O que podemos concluir desse panorama é que todos os termos se tornam problemáticos na medida em que são lançados na arena de vozes sociais, na linguagem cotidiana, inscrevendo-se no verdadeiro sentido atribuído à anormalidade nas práticas sociais discursivas. (PAN, 2008, p.27)

Caso alguém fique paralisado pela dúvida sobre como nomear o “outro”, podemos dizer que já temos um bom começo, pois o melhor mesmo é que o chamemos pelo seu nome. (PAN, 2008, p.31)

De acordo com Pan (2008), é claro, contudo, a evolução do conceito de D.I., constatada, especialmente, pela consideração dos modelos da AAIDD e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), o que leva a conceber a pessoa com esse diagnóstico como um indivíduo que apresenta uma maneira singular e metódica de compreensão e com possibilidades de aprendizagens e avanços no seu desenvolvimento. Partindo da especificidade pontuada em seu diagnóstico, poderá ser levada a um nível de progresso possível estimulado no contexto de suas interações.

A D.I. é uma das deficiências comumente encontrada em crianças e adolescentes, chegando a 1% da população jovem (VANCONCELOS, 2004). Caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, comprometendo muitas vezes o desenvolvimento levando a um ritmo mais lento na aquisição da fala, no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades laborais.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 103)

Um diagnóstico preciso necessita do envolvimento de grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais

O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção. (CARVALHO et al., 2003)

Segundo Pan (2008), o registro diagnóstico tem diversas finalidades entre as quais podem ser citadas: elegibilidade; concessão de benefícios e assistência previdenciária; concessão de proteção legal; acesso a cotas para o ensino superior e a vagas de emprego. A precisão do diagnóstico vai necessitar do uso de instrumento e recursos que garantam resultados confiáveis. Os manuais de psiquiatria e os sistemas internacionais de classificação estão entre os referenciais que mais orientam esse procedimento. Entrevistas de anamnese e testes psicológicos (particularmente de mensuração da inteligência) são as técnicas mais utilizadas, associando-se ao procedimento de análise clínica.

De 30 a 50% dos casos de D.I são desconhecidos. Podem estar atrelados a questões genéticas, congênitas ou adquiridas. Dentre as mais conhecidas estão: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica.

A ONU classifica as causas da deficiência intelectual da seguinte maneira: AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) e a DSM-IV tr (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4ª Edição, texto revisado), (terminologia mais utilizada para American Psychiatric Association).

Segundo DSM-IV tr, 2003, a definição de Deficiência Mental:

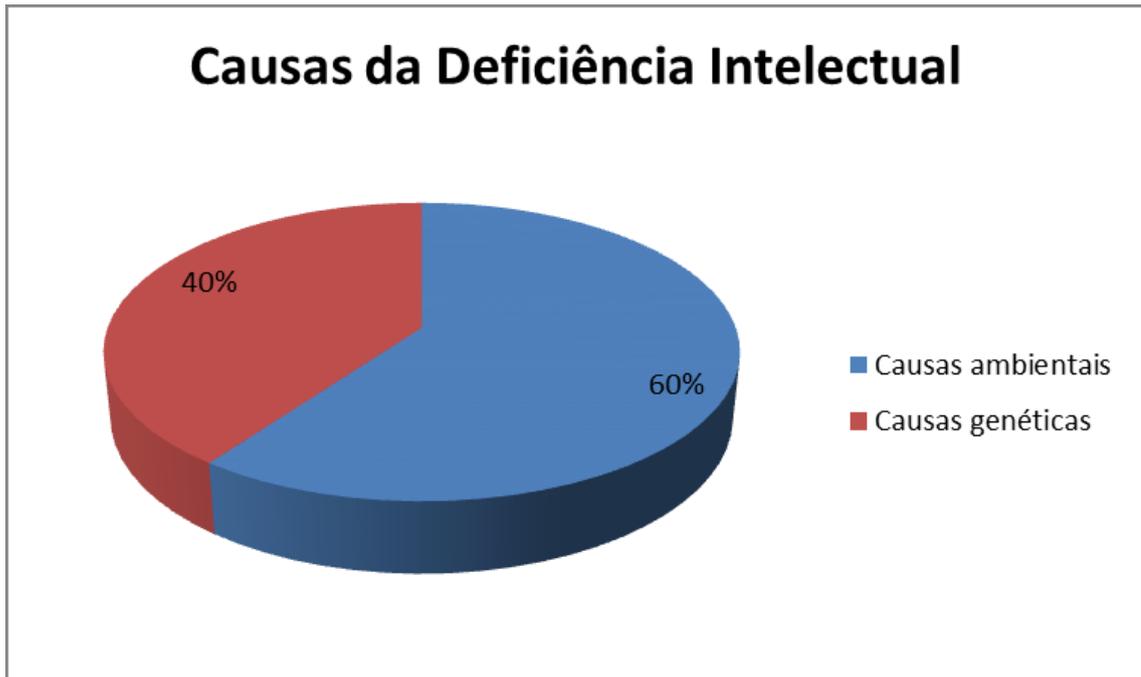


GRÁFICO 1 - CAUSAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (HONORA & FRIZANCO, 2008, P.104) -

- a. Funcionamento intelectual inferior à média: QI de aproximadamente 70 ou abaixo;
- b. Déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo atual, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança;
- c. Início anterior aos 18 anos

Segundo a AAIDD, 2002, a deficiência intelectual está relacionada à articulação entre a patologia diagnóstica, os impedimentos decorrentes dessa patologia e os contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte. Os fatores pessoais e ambientais são focalizados, de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à deficiência intelectual.

- Reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social;
- Não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente;
- Pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios que focalizam a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

Deficiência Mental - APA, 2002

- Deficiência mental ligeira – QI entre 50-55 e aprox. 70
- Deficiência mental moderada – QI entre 35-40 e 50-55
- Deficiência mental grave – QI entre 20-25 até 35-40
- Deficiência mental profunda – QI abaixo de 20 ou 25
- Deficiência mental, gravidade não especificada – Quando há forte suspeita de Deficiência mental, mas a inteligência do sujeito não é avaliável pelos testes usuais (ex. sujeitos com insuficiência profunda, não cooperantes ou no caso de crianças)

Do mesmo modo, que há uma variação para a inteligência normal, também há uma variação para a inteligência na D.I. Abaixo a FIG. 2 mostra a variação total da inteligência.

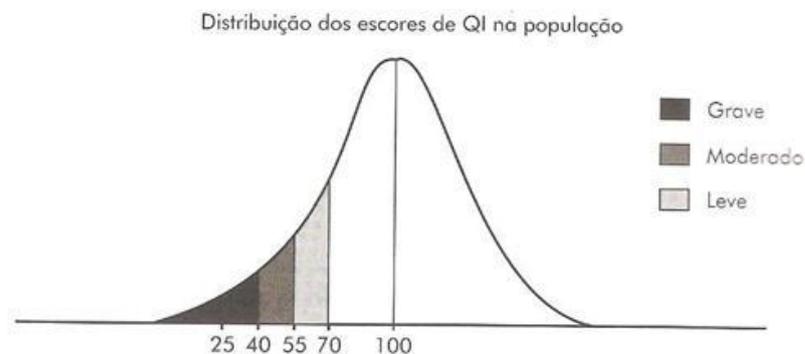


GRÁFICO 2 - VARIAÇÃO TOTAL DA INTELIGÊNCIA HUMANA. (GUNDERSEN, 2007, P. 32)

A AIDD, 2002, apresenta as cinco dimensões para o diagnóstico de D.I.: Dimensão I: habilidades intelectuais – A dimensão intelectual passa a constituir apenas um dos indicadores de déficit intelectual, considerando em relação às outras dimensões. Não é o suficiente para o diagnóstico da deficiência. Os critérios objetivos, próprios das medidas psicométricas e das escalas de mensuração, são recomendados com indicação dos seguintes instrumentos: Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III), Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III), Stanford-Biner-IV e Kaufman Assessment Battery for Children.

Dimensão II: comportamento adaptativo – O comportamento adaptativo relaciona-se a aspectos acadêmicos, conceituais e de comunicação, necessários à competência social e ao exercício da autonomia, e pode ser entendido como um “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana.

Limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. Indica-se a avaliação objetiva do comportamento adaptativo por meio da utilização de instrumentos objetivos de mensuração. Esses instrumentos não estão disponíveis com padronização brasileira. Segundo Carvalho e Maciel, cabe um questionamento sobre o uso de instrumentos objetivos na avaliação das habilidades adaptativas, tendo em vista os componentes subjetivos, interativos e contextuais que constituem o comportamento adaptativo. Essa é uma questão aberta a ser discutida.

Dimensão III: participação, interações e papéis sociais – Essa dimensão ressalta a importância na vida comunitária. Refere-se às interações sociais e aos papéis vivenciados pela pessoa, bem como à sua participação na comunidade.

Dimensão IV: saúde – A avaliação diagnóstica de retardo mental deve contemplar elementos mais amplos, de modo a incluir fatores etiológicos e de saúde física e mental. A definição e o acompanhamento dos quadros patológicos e das síndromes são fundamentais na definição do diagnóstico e dos apoios necessários, realizados por profissionais especializados na área da saúde.

Dimensão V: contexto – A avaliação do contexto refere-se a uma perspectiva ecológica do desenvolvimento – que remete à abordagem ecológica do desenvolvimento, de Bronfenbrenner, a qual privilegia os aspectos saudáveis do desenvolvimento, que devem ser estudados em ambientes naturais. A análise deve estender-se ao maior número possível de ambientes dos quais o indivíduo participa e às relações que ele mantém. As condições em que a pessoa vive, as quais estão relacionadas com qualidade de vida, devem compor esta dimensão do diagnóstico. São as práticas e os valores culturais que devem ser considerados, bem como as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, as condições contextuais de desenvolvimento e às condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, à saúde, à segurança pessoal, ao conforto material, ao estímulo ao desenvolvimento e às condições de estabilidade no momento presente. Por meio desta dimensão são avaliados os níveis de atuação da pessoa no contexto e são traçados os apoios a serem implementados, os quais devem facilitar sua integração na família, no trabalho, no grupo de amigos, na vizinhança e nos padrões culturais, econômicos e sociopolíticos. (Pan, 2008, p.62) para considerar o

diagnóstico da D.I. é necessário haver falhas tanto na questão cognitiva da criança/ adultos e na questão adaptativa, pois se houver incapacidades em apenas em uma das questões não se considera como D.I.

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito. (SEESP/ SEED/ MEC, 2007, p.14) A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental. (SEESP/ SEED/ MEC, 2007, p.15)

Apesar de não haver cura da D. M. (deficiência mental), as limitações desse indivíduo passam a não ser definitivas e imutáveis à medida em que houver os apoios necessários a cada caso. (SHALOCK, 1999 apud EVANGELISTA, 2002, p.32)

Segundo Honora & Frizanco (2008), existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar diferenças em quatro áreas:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização.

Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social.

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107)

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

A singularidade é um privilégio humano. Não nos cabe juízo de valor acerca do desenvolvimento do outro e de sua compreensão do mundo. Pensar o desenvolvimento humano enquanto diversidade é criar um leque de oportunidades que contemplem a aprendizagem na sua primazia. Aprender e apreender. Um olhar individualizado, que contemple suas necessidades e minimize limitações. Incluir é oportunizar de forma igual com instrumentos diferentes.

2.3- Após o diagnóstico: Leis e benefícios

A pessoa com Deficiência Intelectual tem, como qualquer outra dificuldade e habilidade. Seu tratamento consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento dessas habilidades e proporcionar o apoio necessário as suas dificuldades. Enquanto membro da sociedade, tem os mesmos direitos que qualquer cidadão, os quais, assegurados pela Constituição Federal do nosso país. Direito à vida, liberdade, igualdade, a não discriminação,

e a segurança, bem como propriedades, tais como educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, previdência e assistência social, entre outros. A redução das fronteiras da desigualdade, a pessoa com deficiência propõe, entre outros ganhos, o ingresso no mercado de trabalho, e na rede regular de ensino, sem qualquer espécie de discriminação, e assim incentivar a sua produtividade.

Nesse sentido, a família deve estimular o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, oportunizando e incentivando a participação cotidiana nas atividades comuns e inerentes a qualquer pessoa. Quanto as instituições especializadas, cabe a elas capacitar a pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão em todos os espaços sociais de forma plena e efetiva. O Estado é o responsável por garantir as pessoas com D I benefícios que facilitem a sua manutenção, uma vez que eles precisaram de mais tempo e investimento em capacitação para a inserção no mercado de trabalho, lembrando que em alguns casos, esse processo apresenta maior nível de dificuldade, considerando o quadro de comprometimento dos indivíduos. Estes são os benefícios específicos que podem ser requeridos pela pessoa com Deficiência Intelectual, através de seu responsável legal.

- Benefício de Prestação Continuada (BPC-LOAS) – benefício assistencial em que a pessoa com deficiência tem direito ao recebimento de um salário mínimo mensal, de forma continuada, de acordo com os termos da Lei Federal no 8.742, de 07/12/1993
- Gratuidade no sistema de transporte municipal/intermunicipal – Bilhete Único Especial para utilização nos ônibus que circulam na cidade de São Paulo, metrô e nos trens da CPTM (concedido através do Convenio de Integração Tarifaria, firmado entre o governo do Estado e a Prefeitura de São Paulo em 14/10/2006.
- Gratuidade no sistema de transporte intermunicipal – Cartão Bom Especial.
- Gratuidade no sistema de transporte interestadual – concedido através da Lei Federal 8.899, de 29/06/1994.
- Suspensão do rodízio de veículos em São Paulo.
- Isenção de IPI na aquisição de automóveis, diretamente ou por intermédio de um representante legal.

III CAPITULO

3.1 -Inclusão e Aprendizagem

A proposta de uma educação que contemple o direito de todas as pessoas a formação acadêmica é conhecida como processo de inclusão. Esse processo é pensado de forma a contemplar várias esferas da comunidade: acadêmica, cultural, pedagógica, social e política, que prima por uma educação igualitária sustentada pelo direito legal de todos os alunos poderem aprender, participar e estar junto, sem nenhum tipo de exclusão.

A educação inclusiva faz parte de um arcabouço educacional que se alicerça na concepção dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça e equidade na medida em que denuncia a exclusão dentro ou fora dos espaços acadêmicos como um todo. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art.24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art.37). (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, p. 8, 2008)

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. ” (SEESP/ SEED/ MEC, p.9, 2010). Incluir não consiste em um pensar assistencialista, não se constitui em matricular o aluno na escola regular. Incluir é propor uma relação de pertencimento.

A noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada à escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros. O emprego do vocábulo é encontrado até mesmo para designar alunos agrupados em escolas especiais para deficientes, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer, residências para deficientes. Por tratar-se de um constructo histórico recente, que data dos anos 60, a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram e reconsideraram outras ideias, como as de escola, sociedade,

educação. O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das ideias que cada caso encerra. (MANTOAN, p.2, 1993).

A ideia de inclusão não é desconexa com a de integração, nesse sentido entende que é a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática.

O conceito se refere à vida social e educativa na qual todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na "corrente principal". O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir. Não precisaremos de escolas inclusivas quando organizarmos em escolas para todos; a essência da inclusão é a de erradicar a existência de pessoas excluídas do ensino regular, em qualquer nível de ensino.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados (DORÉ et al., 1996 apud MANTOAN, p.3, 1993).

Resumindo, a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora. (MANTOAN, p.3, 1993).

Pensando em tornar efetiva a proposta da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), implementa o Atendimento Educacional especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/ SEED/ MEC, p.17, 2010)

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (SEESP/ SEED/ MEC, p. 17, 2010)

Nesse sentido o AEE tem como atribuição, identificar, planejar e efetuar recursos tanto de acessibilidade, quanto, pedagógicos que facilitem a participação dos alunos incluídos no ensino regular, visando principalmente seu desenvolvimento e sua aprendizagem de forma

a contemplar o indivíduo como um todo. É um serviço que visa, sobretudo revelar de forma individualizada o potencial de cada pessoa. Não contempla deficiência, potencializa habilidades

Aprendizagem é a maneira pela qual os valores, comportamentos e conhecimentos são alcançados ou alterados, como produto de formação e experiências. Esta relação pode ser examinada de diferentes maneiras, levando-se em consideração diferentes teorias de aprendizagem. (VELÁSQUEZ, 2001)

“O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. ” (VYGOTSKY, 1991, p.55)

Tratar de aprendizagem humana relaciona-se à educação e desenvolvimento. Numa esfera dinâmica e dialética. Os indivíduos aprendem de formas diferentes, em tempos diferentes e com instrumentos diferentes. A aprender é uma maneira de estar inteiro na vida, aprendemos enquanto vivemos. Nesse sentido podemos pensar o ambiente das relações humanas como espaço de aprendizagem dada a sua dinâmica particular.

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

“A teoria piagetiana aponta para a troca do organismo com o meio através da ação, física e mental. A inteligência é então definida como processo dinâmico de ação executada entre objeto e sujeito. ” (PAN, 2008, p. 67)

Segundo Piaget, o ser humano, ao nascer, possui apenas as condições biológicas necessárias para construir a sua inteligência. Em outras palavras, as estruturas sensoriais e neurológicas do organismo humano constituem uma herança específica da espécie, que impõem limitações estruturais à inteligência, facilitam ou impedem o seu funcionamento, em si. Mas a relação entre biologia e inteligência não acaba aí. Para Piaget, herdamos igualmente o funcionamento intelectual, ou seja, o modo pelo qual o sujeito, ao estabelecer trocas com o meio em que vive, constrói o conhecimento. Esse funcionamento intelectual, a que Piaget chamou de hereditariedade geral, está presente durante toda a vida e é através dele que as estruturas cognitivas vão sendo geradas e modificadas. (MANTOAN, 1989, p.129)

É, contudo, com o conceito de mediação que a inteligência deixa de ser concebida como algo interno e individual. Conforme demonstrado por Vygotsky, a consciência é social e historicamente determinada, sendo suas funções constitutivas dos modos de pensamento e da inteligência (memória, atenção, solução de problemas, simbolização, etc.) A educação deve ocupar-se do que pode ser mediado à criança, de modo que a zona de desenvolvimento proximal torne-se, amanhã, zona real de ação cognitiva. Logo, o ato educativo, como ato político, deve ser prospectivo e não retrospectivo. Não pode ser baseado na falta, no déficit, no atraso, mas nas diferentes possibilidades que a criança tem de apropriar-se do conhecimento por meio da mediação dos instrumentos semióticos da cultura. (PAN, 2008, p.67)

Segundo Mantoan (1997), a constatação empírica confirma e estabelece em nossos dias na atualidade um conjunto de características que apontam para aspectos estruturais e funcionais da vida intelectual das pessoas com doença mental aqui resumidos:

- Deficiência mental é entendida como uma condição intelectual análoga em processo, se assemelha ao desenvolvimento das pessoas consideradas normais de menor idade até o nível em que conseguem avançar intelectualmente.
- Ainda que o DM demonstre esquemas de assimilação equivalente às pessoas normais mais jovens, não apresentam discrepância em relação às funções executivas. Resolução de situações-problema, ou seja, dificuldade para colocar em prática seus instrumentos cognitivos.
- Há uma lentidão significativa e ou definitiva no processo intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha a teoria da plasticidade neural ao reagir satisfatoriamente à solicitação adequada do meio.

Nesse sentido Mantoan (1989), destaca o objetivo traçado a cerca, do tempo e das relações causais pela apropriação recíproca dos esquemas de ação ocorre quando se oportuniza aos alunos deficientes mentais realizarem movimentos tendo sempre em vista conseguir algo desejado, de modo a mobilizá-los a pôr em prática situações conhecidas ou a criar novos mecanismos para se adaptar. Essas ações não têm como objetivo exercitá-los com o desejo de conseguir uma habilidade motora ou uma acuidade sensorial ótimas em si mesmas. O foco é propor experiências que favoreçam além da estruturação do real, por intermédio dos esquemas, envolve um trabalho que objetiva, através de novos desafios cognitivos e que não são limitadas a treinamento de habilidades perceptivo-motoras.

Quando conceituado o deficiente mental com foco no que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, e de se apresentar como pessoa é oportunizar aos demais e a ele próprio a

oportunidade de descortinar habilidades escondidas, por falta de oportunidades e que num dado momento da dinâmica social emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência mental, acreditando no que é possível com confiança para a competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. Independente da condição cognitiva, as pessoas com deficiência, são como as pessoas normais, suas habilidades vão surgir, na medida do possível. Reconhecer a especialidade e a generalidade de cada aluno e, nesse sentido, a educação tem papel fundamental.

Ocorre que os professores, ao trabalharem com alunos deficientes, prendem-se unicamente ao que é próprio de sua condição; aqueles que se dedicam ao ensino de alunos normais ficam restritos ao que é característico da maioria, sem levar em conta que cada aluno é um indivíduo, com suas particularidades de desenvolvimento. (MANTOAN, 1989, p.161)

As crianças com D.I. necessitam de credibilidade, que acreditemos em seu aprendizado. Quando estimuladas e incentivadas, as crianças com D.I., nos mostram aprendizagens e desenvolvimentos que nos surpreendem. Se ofertamos as crianças de modo geral a oportunidade diária de desfrutar de desafios e de atividades que reverberam seu aprendizado, o mesmo deve acontecer com crianças com DI, a diferença deve se dar apenas na maneira de avaliar os resultados.

3.2-Ensino-Aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

A deficiência intelectual passou a ser vista como algo tratável no século XIX, quando o médico Itard (1774-1838), considerado por, Pessotti(1984) e Pletsch e Braun (2008), como o primeiro teórico da Educação Especial, comprovou a partir do seu trabalho com um garoto Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. Uma criança com hábitos não sociáveis encontrado nas florestas do Sul da França que fez despertar o interesse de filósofos, cientistas e cidadãos comuns. O menino foi batizado com o nome de Victor, pensava-se que tinha idade entre 12 e 15 anos, mudo e possivelmente surdo. (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000).

O trabalho de Itard fundamentou-se na teoria empirista do conhecimento. Entretanto, a importância atribuída aos fatores biológicos atrelados aos fatores socioambientais o que perdurou até os anos cinquenta, quando a visão de “irrecuperabilidade e constitucionalidade

da condição de deficiente mental” começou a inserir em suas investigações, aspectos sócioeducacionais, o que foi inicialmente publicadas na quinta edição do manual da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*)(p.34).

Itard acreditava que a criança apresentava tais comportamentos por não ter sido socializado em razão desse pensamento desafiou até mesmo seu mestre Pinel de quem havia sido aluno. Pinel acreditava que o garoto estava fadado a exclusão social e de desfrutar de uma vida normal

Itard ao examinar o menino, defendeu com convicção a idéia de educá-lo e de (re) integrá-lo à sociedade. Embora partindo dos mesmos princípios epistemológicos que inspiraram o exame de Pinel, Itard presumiu que o estranho estado em que se encontrava o garoto se devia à privação de contato social [...] (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000, p.15)

Aqui cabe-nos refletir que os rótulos dados as pessoas com deficiência intelectual, constitui-se um equívoco a medida em considera o comportamento adaptativo comprometido, visto que existe outros fatores que influenciam a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar lento, sem qualidade e ainda um ajustamento social e ocupacional incompatível. (TELFORD e SAWREY, 1988). Itard, acreditava que o estado de Victor não era a causa de seu abandono, e sim a consequência, seu efeito, nesse sentido vislumbrava, a sua possibilidade de educação (LUIS, 2000). Aqui sugere um paralelismo entre as concepções de Itard , quanto ao garoto Victor e os estudos de Vygotsky sobre a defectologia.² Ambos propõe, o pensamento de que é o meio social a mola propulsora para o desenvolvimento das habilidades, em uma contínua interação entre indivíduo-meio; indivíduo-indivíduo, e ainda construídas as relações sociais: É na troca com o outro, o homem se constitui homem.

Para OMOTE,1994, as maiores limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência está atrelada aos limites da própria sociedade e do meio onde vive o deficiente. Omote reflete ainda sobre o modo de perceber o deficiente imprimindo uma meta inibidora de ações. A maneira como a sociedade lida com a pessoa com um comprometimento cognitivo e adaptativo revela a falta de preparação que tal sociedade para lidar com essas diferenças, nesse sentido, é a sociedade que se constitui deficiente

Fonseca (1995, p.20) rememora que:

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões,

²Defectologia são os estudos de Vygotsky sobre deficiência mental, hoje chamada de deficiência intelectual.

separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média. A atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores socioculturais, caracterizava-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Em suma ‘longe da vista, longe do pensamento’.

Para Itard o meio forja os comportamentos, treina e instrui modelos. O professor ensina e Victor aprende. Pessoti (1984), analisa tais pensamentos como a base para o que iria postular o que hoje conhecemos por Psicologia Comportamental. Itard hipotetizava que o meio social era fator preponderante no desenvolvimento cognitivo. Esse pensamento era inovador, visto que os primeiros esboços da ideia da evolução sócio-histórica da mente foram delineados somente a partir da segunda metade do século dezenove, com os estudos de Charles Darwin, de acordo com Luria (2008). Essa análise também é descrita por Feijó (2007), quando relaciona o contexto da Revolução Francesa quando do surgimento de Victor e, posteriormente, aos estudos de Darwin, quando discute as origens da inteligência, como fruto da evolução ou do ambiente.

Itard usava uma metodologia de ensino voltada as necessidades biológicas primárias e isso impulsionava o aprendizado. Nesse sentido podemos perceber um processo inerente a sociedade humana no seu processo de evolução (filogênese³), posto que os sentidos se desenvolvem a partir das nossas necessidades básicas e daquilo que nos dão os mais primitivos prazeres, o que culmina numa troca involuntário que transcende os aspectos físicos

“[...] a conexão íntima que liga o homem físico ao homem intelectual, dado que, embora os seus domínios pareçam e sejam, efetivamente, muito distintos, tudo se confunde nos limites em que se tocam essas duas ordens de funções. O seu desenvolvimento é simultâneo e a sua influência recíproca. Deste modo, embora dedicasse os meus esforços a exercitar os sentidos do nosso selvagem, o espírito tomava a sua parte dos cuidados exclusivamente dados à educação desses órgãos e seguia a mesma ordem de desenvolvimento. Concebe-se, com efeito, que ensinando os sentidos a perceber e distinguir novos objectos, forcei a atenção a deter-se nos mesmos, o juízo a compará-los e a memória a retê-los. “(ITARD, 1801 apud GONÇALVES; PEIXOTO, 2001, p. 86).

A pedagogia empreendida por Itard foi insuficiente para promover um desenvolvimento pleno de Victor uma vez que suas práticas eram fundamentadas em reforço positivo, punição e atividades mecânicas. Outro fator que interferia no processo de integração social eram as restritas convivências apenas com o próprio Itard e, Madame Guérin⁴e alguns

³A Filogênese pesquisa a evolução humana, a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos. Ou seja, o sentido filogenético está presente quando a palavra evolução nos remete para o progresso da espécie

⁴ Madame Guérin governanta da residência de Itard.

vizinhos que lhe faziam visitas periódicas. Ele demonstrava ficar mais confortável quando ficava sozinho. Outro fator agravante era o da incapacidade de falar apresentada por Victor. Esse comprometimento tinha caráter biológico. Os registros de Itard revelam suas incessantes buscas de novas técnicas e métodos com os quais desejava desenvolver habilidades em Victor até o episódio de sua morte aos 40 anos em 1828.

Vygotsky (2003) explicita o papel da linguagem no processo de desenvolvimento intelectual:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto [...]. (VYGOTSKY, 2003,p. 33).

Os relatos de Itard nos levam a empreender que o ser humano se constrói humano com o mundo e a coletividade em que está inserido. Seu conhecimento vai se delineando através das suas interações e mediadas pelas suas variadas relações e interações intra e interpessoais. A linguagem media tanto a comunicação entre homens quanto o ordenamento do real. Oliveira (2008) ilumina que o pensamento exprime a capacidade humana de classificar e organizar o conhecimento, conceituando a partir de suas categorias, desse modo a linguagem é um instrumento do pensamento.

Há que se considerar os méritos de Itard suas experiências com Victor, contribuíram significativamente para as pesquisas da educação especial. A privação de Victor do convívio de seus pares, pode ter trazido danos ao trabalho desenvolvido. Porém, as concepções de Itard acerca da inteligência quando diz que não é inata e sim construída, muda a concepção sobre o que é educação pode tornar-se uma ponte para melhor compreensão de seus métodos educativos. Já Vygotsky, 2010, é posto a educação como um instrumento de transformação nesse sentido argumenta “Se não Houvesse nada para mudar, não haveria nada para educar. ” (p. 140). Para Vygotsky, a memória é algo natural vai ganhando maior desenvolvimento através dos processos sociais, focando na educação e assim ganha maior desenvolvimento.

3.3- O AEE - Atendimento Educacional Especializado

Porque [...] “temos direito à Diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.
(Boaventura de Souza Santos)

O princípio da equidade revela que é preciso dar oportunidades iguais a quem tem necessidades diferentes. Alunos com deficiência intelectual e os demais, constituem o público alvo da Educação Especial com vistas a educação inclusiva. O objetivo principal é fomentar uma educação não segregadora que qualifica os indivíduos e os separa uns dos outros de acordo com um padrão engessado e pouco eficaz. Nesse sentido, os alunos com deficiência intelectual, como os demais deficientes, precisam ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar, ativamente do ensino comum. Assim definimos o AEE como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior com recursos próprios para esse atendimento. Ainda orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular

Esse serviço é destinado a pessoas com deficiência, por profissionais com formação específica levando em conta as especificidades. É realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino de:

- LIBRAS, Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua de pessoas com surdez.
- Sistema Braille, sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos.
- Atividades de vida autônoma.
- Tecnologia Aumentativa Assistiva.
- Desenvolvimento de processos mentais.
- Adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos e outros.
- Para os alunos com altas habilidades o AEE oferece programas de enriquecimento curricular, desenvolvimento de processos mentais superiores e outros.
- O AEE se destina a alunos com deficiência física, mental, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total)
- Alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço.

Ainda temos um longo caminho a percorrer quando pensamos em educação para todos. Nesse sentido, lembramos a proposta da Educação Inclusiva que se destina a oportunizar a todos os indivíduos um desenvolvimento de forma global em qualquer fase da vida, sem distinção de credo, cor, raça ou etnia. A Educação Especial, nas escolas comuns constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Lembrando o AEE como elemento de instrumentalização da educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

A Educação Infantil é o primeiro momento onde a criança tem contato com universo de aprendizagem institucionalizada. Desse modo, o AEE faz-se necessário já nos anos iniciais da vida acadêmica expressa-se por meio de serviços de intervenção precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem também na Educação Infantil, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em outras modalidades de ensino, o AEE está presente como serviço da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola e nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Quanto ao espaço físico, O AEE é PREFERENCIALMENTE realizado no período inverso ao da classe comum frequentada pelo aluno e na própria escola desse aluno. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma outra escola próxima ou em um centro especializado. O AEE favorece a interlocução entre família, professor de AEE e professor de sala de aula regular. Estabelece metas acerca das necessidades desse aluno que devem ser tratados e discutidos no dia-a-dia da escola e com todos os que nela atuam – no ensino regular e especial

O desenvolvimento e a escolarização dos alunos com deficiência, a partir de uma experiência inteiramente inclusiva, sem terem de recorrer a atendimentos segregados, exteriores à escola para que sejam reconhecidos nas suas especificidades. Os tornam de fato incluídos como orientam as leis que regem a proposta de uma Educação inclusiva.

Tais argumentos podem ter sua sustentação legal na Constituição Federal de 1988 que garante:

- O direito à diferença está também previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 208, quando nossa Lei prescreve que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O direito à igualdade de todos à educação está garantido expressamente previsto na nossa Constituição/88 (art. 5º.) e trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Bem como sustentação legal na LDBEN/1996, que traz em seu texto:

Na LDBEN (art. 58 e seguintes), “ o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular” (art. 59, parag. 2º.), O Atendimento Educacional Especializado constitui-se uma ferramenta dinâmica e promove a acessibilidade das pessoas com deficiência intelectual ao mundo letrado. Leitura é liberdade intelectual. O AEE desenvolve mecanismos para que essa construção se torne real indistintamente à todos os alunos, independente do seu nível de aprendizagem, acreditando que cada indivíduo tem um modo singular de acessar o conhecimento.

CAPÍTULO IV –

Deficiência Intelectual: Além do que os olhos podem ver.

Partindo do arcabouço teórico, conceituamos a Deficiência Mental, atualmente denominada Deficiência Intelectual, no que diz respeito ao funcionamento intelectual notadamente inferior ou abaixo da média que se manifesta antes dos 18 anos e apresenta limitações nas funções executivas em duas ou mais áreas das atividades adaptativas. (Brasil 2004). Função executiva diz respeito ao processo cognitivo no qual o indivíduo se mostra apto ao planejamento e execução de atividades, tais como iniciação de tarefas, memória de trabalho, atenção sustentada e auto regulação. Nesse capítulo o foco estará nas questões atreladas a deficiência intelectual refletindo além do que é posto nos quadros biológicos.

Neste aspecto traremos Vygotsky e seu estudo acerca da defctologia. Esse estudo trouxe a luz um novo olhar acerca da aprendizagem humana, desvencilhando o conceito de cognição como um fator apenas biológico e trazendo reflexões significativas sobre a influência do meio para a construção da inteligência.

Defectologia era o termo usado inicialmente para nomear o estudo feito com crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, de ordem física ou intelectual. A deficiência era vista como um defeito, característica que inferiorizava o ser humano.

Veer e Valsiner (1996) relata que as crianças que apresentavam tais defeitos, eram diagnosticadas após avaliação multidisciplinar nas áreas de psicologia, pedagogia, medicina pediátrica e clínica. Eram avaliadas crianças surdas-mudas, cegas, não-educáveis e deficientes intelectuais.

Vygotsky foi um dos precursores no estudo da defectologia. Este termo soa pejorativo, no entanto, sua proposta baseava-se nas habilidades das crianças e não em seus defeitos (VALDÉS, 2002). Nesse aspecto, Vygotsky entende a defectologia “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento seja complicado com o defeito” (VYGOTSKY, 1989, p. 2,3).

O trabalho de Vygotsky no campo da defectologia trouxe uma contribuição Significativa no que tange a educação especial. Ele afirmava que o neurobiológico é transformado de forma qualitativa em razão e através do universo no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a deficiência não pode ser vista de forma incapacitante, e sim como um modo singular de apropriação das funções psicológicas superiores. “As funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio” (PADILHA, 2001)

Vygotsky afirmava que devido ao enfoque clínico com que era tratada, a deficiência mental, nome pelo qual era conhecida a deficiência intelectual no passado, que era classificada como defeito e não como processo. Esse conceito. Estigmatizava e limitava a pessoa com DI a uma condição de não aprendizagem.

Nos cabe refletir que, por mais características similares encontradas em crianças com deficiência intelectual, a singularidade humana é inegável, e cada uma tem particularidades e sofre influência do meio social no qual está inserida de forma diferente. Há que se considerar, que a deficiência é uma característica que torna a criança única. É um processo que toma formas distintas em cada indivíduo. Para Vygotsky é preciso pensar a deficiência de forma a contemplar todas as esferas das relações humanas. Esse estudo foi realizado numa perspectiva em que o enfoque terapêutico era dominante. A escola recebia dos terapeutas as primeiras informações sobre a criança, e pautando-se em tais informações, organizava ações pedagógicas destinadas as mesmas no sentido de acompanhá-las no campo pedagógico. Tais informações, levava a criança com deficiência a uma situação de estigma, na qual passava a ser vista como um ser limitado. As ações pensadas com base nos relatos terapêuticos determinavam o que as crianças podiam aprender e as privavam de si mesmas e de seus potenciais e habilidades Era negado o direito de efetuar algumas atividades, reduzindo o

trabalho pedagógico a propostas simples. A oportunidade de vencer desafios, superar os próprios limites era negado sob a ótica do indivíduo incapaz. A aprendizagem é um processo que precisa ser entendido além do que é posto pelo seu caráter biológico, é também, produto de causas sociais. De acordo com Pletsche Braun (2008, p.4) a compreensão de Vygotsky aponta que:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', porém uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sócio psicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Observar como as crianças se desenvolvem tendo como única ferramenta seus traços biológicos é desconsiderar que o indivíduo é um ser histórico e social, que vai se constituindo em interação com o meio em que vive. Nessa ótica pecamos duplamente, por um lado rotulamos os deficientes com laudados como incapazes, na contramão deixamos de nos atentar aqueles que também precisam de ajuda, ainda que não tenham seu histórico de vida uma deficiência acompanhados por especialistas e os julgamos como desinteressados ou preguiçosos. A deficiência não pode ser vista como um quadro apenas biológico, e aqui vale lembrar do princípio da equidade onde não há diferença de maior e menor estímulo pedagógico, tornando o ato educativo algo meramente mecânico e com resultados previsíveis. É pensar em oportunidades iguais para quem aprende diferente porque são oriundos de contextos diferentes.

Contrariando o olhar biologizante, entendemos como a deficiência se destaca na esfera mais social. Assim afirmamos que são as relações resultantes desse convívio social que irão colocara criança em um papel de desvio ou de normalidade. Vigotsky (1997, p.10) enfatizava que “El proceso de desarrollo Del niño com deficiencias está condicionado socialmente”. Carvalho (2006, p. 37) afirma que ao:

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

O escopo dessa pesquisa se dá na perspectiva de discutir o diagnóstico bem como a assistência oferecida nas classes comuns das escolas públicas, aos alunos com deficiência intelectual. A exigência de uma resposta biológica as questões das dificuldades de aprendizagem são danosas. A expectativa de uma justificativa orgânica aos diferentes tempos

de aprendizagem leva ao descaso com os que nesse sentido estão fora dos padrões impostos pela sociedade que delimita tempo e impõe metas desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem reflete acerca da temática e pontua que:

Embora a deficiência intelectual seja um quadro psicopatológico conhecido desde a antiguidade, sendo possível, sua identificação na infância, com certeza as crianças tolhidas por essa deficiência, viveram esse período de suas existências, sofrendo discriminação e preconceitos. Essa patologia por ser encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves, tornou-se mais evidente com as exigências intelectuais da escola. Ou seja, com a ida da criança com deficiência intelectual para as instituições escolares, tal deficiência tornou-se mais explícita.

Tornou-se mais evidente, pois o que caracteriza a deficiência intelectual são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. Desta forma, as crianças com baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual passaram a ser alvos de testes de inteligências, os chamados testes de QI2, que surgiram na China no Século V d.C., mas só se tornaram instrumentos clínicos, padronizados para aplicação e interpretação, no século XX mais precisamente em 1904 com os trabalhos de Alfred Binet e Theodore Simon e publicados pela primeira vez em 1905. Esses testes relacionavam a idade cronológica e o desempenho em testes destinados a outras faixas etárias.

Desta forma, se uma criança com 10 anos de idade obtivesse o mesmo desempenho que a média das crianças de 08 anos, significaria que ela possuía um nível mental de 08 anos, desta maneira, era possível medir o atraso ou o adiantamento intelectual das crianças. Com o passar dos anos, os testes de QI (Quociente de Inteligência) foram mudando, se adaptando e se aperfeiçoando, visto que algumas clínicas continuam aplicando-o em seus pacientes. (PEREIRA, J. E. (2012), p.6)

Aqui, cabe-nos refletir acerca dos instrumentos de habilidade que visam identificar o nível de intelecto das crianças. Nesse sentido é imprescindível que a escola esteja instrumentalizada no momento da avaliação, que não se pautar apenas numa lógica de certo errado, mas de condições de aquisição de aprendizagem em níveis diferentes e em contextos diferentes. Esse conceito leva há uma barreira pedagógica que impede a promoção de metodologias que abarquem a diversidade humana no sentido dos diferentes tempos de aprendizagem. Essa falta de observação é danosa uma vez que exclui rotula em virtude de um sistema de avaliação falha.

Assim, como as diferentes concepções e significações de infância que existem ao longo da história, a criança que apresentava deficiência intelectual também era rotulada com conceituações, adjetivos, apelidos pejorativos, ou sofriam com brincadeiras preconceituosas, sendo motivos até mesmo de “chacotas” .(ANPD SUL IX, 2012, p.9)

Essa pesquisa compreender como é possível a escola construir um espaço de aprendizagem capaz de instrumentalizar de forma igual com propostas diferentes. Como professor e aluno se correlacionam no sentido de alcançar um resultado positivo no que tange

a construção do saber pensando as habilidades como ponto de apoio e as dificuldades como status a serem superados.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho ocorreu utilizando uma pesquisa exploratória com análise de natureza qualitativa dos dados, adotando o método empirista, onde se buscou investigar por meio da utilização do questionário de natureza simples, aberto e da observação como se tem construídos na atual conjuntura nas salas de aula do ensino fundamental, anos iniciais as metodologias que contemplem a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

Segundo Malhotra (2006, p.156), a pesquisa com natureza qualitativa “é uma metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

A investigação foi realizada com levantamento de dados em uma escola pública do município de Itapetinga-BA, de médio porte, com um contingente de 315 alunos, distribuídos em 06(seis) salas de aulas que funcionam nos turnos matutino e vespertino com um número total de 12 turmas e estudantes na faixa etária compreendida entre 04 (quatro) e 15 (quinze) anos.

A escola ainda dispõe de uma sala de Atendimento Educacional Especializado utilizada para atender alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência intelectual que são atendidos por 02 (dois) profissionais. Em que um tem formação no ensino Técnico de Magistério e graduação em Assistente Social. O outro profissional tem graduação em Pedagogia. O Atendimento Educacional Especializado conta ainda com a orientação de uma pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia e especialista em Educação Inclusiva.

As observações, assim, como a aplicação dos questionários, foram acordadas com os envolvidos na pesquisa e ocorreram em momentos em que o grupo se reuniu (conselhos de classe, ou AC – Atividades Complementares). Os registros resultantes desta coleta de dados foram feitos ao final de cada observação realizada no sentido de fidelizar as impressões coletadas.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca às suas próprias ações”.

Em relação ao questionário que neste objeto foi semiestruturado, o mesmo “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a

compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

No que concerne à observação de perspectiva não-participante, a mesma foi utilizada para perceber os movimentos relacionais dentro do ambiente escolar no que tange educadores e coordenação pedagógica. “A observação não participante também pode ser conhecida como simples. O pesquisador permanece alheio à comunidade ou processo ao qual está pesquisando, tendo um papel de espectador do objeto observado (GIL, p. 37 2007) ”.

Para a concretização da pesquisa, inicialmente existiram contatos documentados com a gestão da escola, onde constou o nome da instituição a qual o pesquisador está vinculado, o objetivo da pesquisa em questão, bem como, todas as suas informações inerentes, o perfil dos potenciais envolvidos na investigação e ainda, o termo de aceite, indicando a sua permissão.

Uma vez dada uma resposta positiva à realização da pesquisa, o investigador com a anuência/participação da gestão fará a escolha do espaço físico no qual será realizada a observação e o questionário. O questionário semiestruturado foi aplicado, com o desejo de possibilitar o desenvolvimento da coleta de dados em horário de Atividade Complementar (AC), momento de planejamento das atividades pedagógicas, e reflexão das atividades aplicadas anteriormente Momento de encontro entre professores e coordenação pedagógica com desejo de promover o diálogo sobre temática.

A sala de realização do AC, é um espaço habitual desta e de outras atividades caracteristicamente coletivas onde se discutem questões pertinentes à escola. Esta condição oportunizou ao pesquisador a realização de observações de forma neutra a dinâmica existente, bem como a disponibilidade dos professores para participar da pesquisa. Citar algo sobre questionário semiestruturado

Ao término da pesquisa, os questionários foram recolhidos, para que não se perdesse nenhum dado, o que poderia vir a comprometer o resultado da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo trataremos uma discussão acerca de como está posta a inclusão de alunos com deficiência intelectual, uma escola de Itapetinga que se propõe a ofertar o Atendimento Educacional Especializado, visto que a mesma faz parte do Projeto Piloto de Educação Inclusiva implantado pela Secretaria de Municipal de Educação e Cultura no ano de 2015. O referido projeto visava atender crianças com deficiência de modo geral, formando professores multiplicadores, partindo da experiência e formação que deveria ser ofertado naquela escola.

A escola investigada aqui será chamada de Escola de Inclusão e os professores bem como corpo docente serão mantidos no anonimato para que possamos preservar suas identidades.

O escopo desta investigação centrou-se em perceber como se tem dado o trabalho da coordenação pedagógica e corpo docente com a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foi utilizado como espaço amostral e as considerações de 10 (dez) professores de uma escola municipal da cidade de Itapetinga-BA. Nesse sentido reentra-se que a escola investigada, faz parte do Projeto Piloto de Educação Inclusiva, implantado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município.

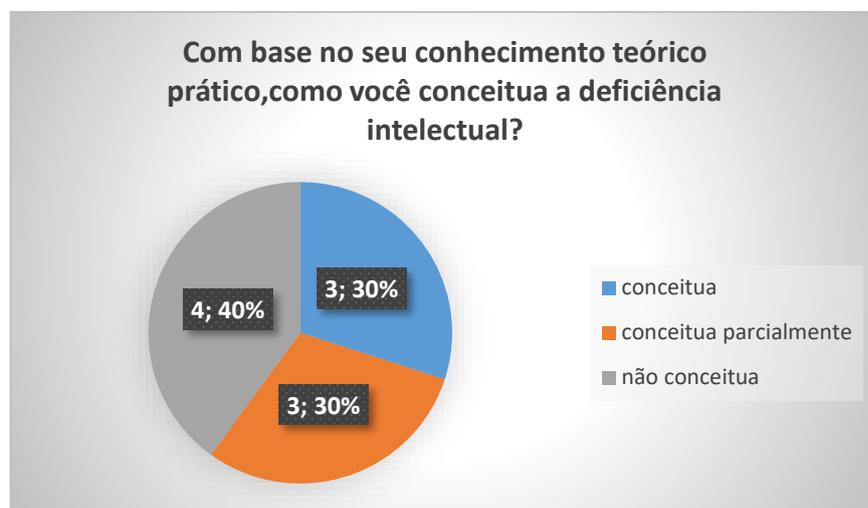


GRÁFICO 3 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 1 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Para melhor compreensão dos resultados da pesquisa foi realizada entrevista com os 10(dez) profissionais supracitados. O questionamento estreado foi: **Com base no conhecimento teórico prático, como você conceitua a deficiência intelectual?** Em um total de 10 entrevistados, 40% diz não conseguir conceituar a deficiência intelectual, e argumentou que não tem base científica para tanto, pois acredita que esse tipo de observação deve ser feita por especialistas, de modo particular, neuropediatra, psicólogos e psicopedagogos. Dos demais, 30% conseguiu conceituar parcialmente e ainda outros 30% conceituam de forma inconsistente, uma vez que confundem deficiência intelectual com questões que necessariamente não estão atreladas a deficiência intelectual, a exemplo disso citamos a professora A que diz: *O aluno com deficiência intelectual é aquele que apresenta dificuldade de concentração e atenção, bem como problema de fala.* (Transcrição da resposta da professora A).

Esses equívocos são danosos, uma vez que cria estigmas que levam há uma prática pedagógica que compromete o desenvolvimento do aluno assim avaliado. ALMEIDA, 2007,

pontua que formar o professor é mais que informar e repassar conceitos é preparar para um modo diferente de educar que modifique a relação entre conteúdos disciplinares e educandos.

Diante do exposto pontuamos que a aprendizagem é um aspecto que caracteriza a singularidade humana, GARCIA (2012) reflete que os alunos não podem dispor de oportunidades semelhantes uma vez que são diferentes, eles devem ter o direito de forma igual com tratamentos diferentes o que possibilita maior dignidade a sua vida como um todo. Pensar numa única forma para todos é ferir o princípio da equidade, que sua essência diz que é preciso oportunizar de forma igual aqueles que são diferentes.

Tais percentuais demonstram a falta de consistência no atendimento as crianças com deficiência em decorrência da falta de um consenso conceitual no que tange o diagnóstico da deficiência intelectual. Para Palacios (2008, p.32) a deficiência é resultado da falta de preparação da sociedade para garantir de forma adequada o acesso aos espaços sociais de forma plena. Nesse sentido diz ainda que a sociedade é quem se faz deficiente.

Não são as limitações individuais as raízes do problema, porém as limitações da própria sociedade, para prestar serviços apropriados e para assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam levadas em conta dentro da organização social
(PALACIOS, p. 103-104)

Esclarecendo o termo deficiência intelectual, respaldo-me no o documento divulgado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, no trato da Política de Educação Especial, em conformidade com o Ministério da Educação (MEC/SEESP), que conceitua:

A deficiência mental como comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade. (SANTA CATARINA, 2006, p.23)

Nesse sentido, faz-se necessário que os professores sejam capacitados para fazer as primeiras observações que nortearam um encontro com o diagnóstico clínico, no momento em que o conceito é equivocado ou inexistente compromete as possibilidades de avanço do aprendente uma vez os métodos e técnicas usados também serão inconsistentes. Quanto a deficiência intelectual é imprescindível entender que ela não é tão somente produto de causas biológicas, é no entanto, resultado de causas sociais. De acordo com Pletsch e Braun(2008, p. 4) para Vygotsky as crianças com algum comprometimento cognitivo não são menos capazes que as crianças “normais,” isto significa que o desenvolvimento, fruto da fusão dos aspectos

biopsicossociais manifestam-se de forma peculiar, diferente em sua organização sociopsicológica e não devem ser comparadas com os demais.

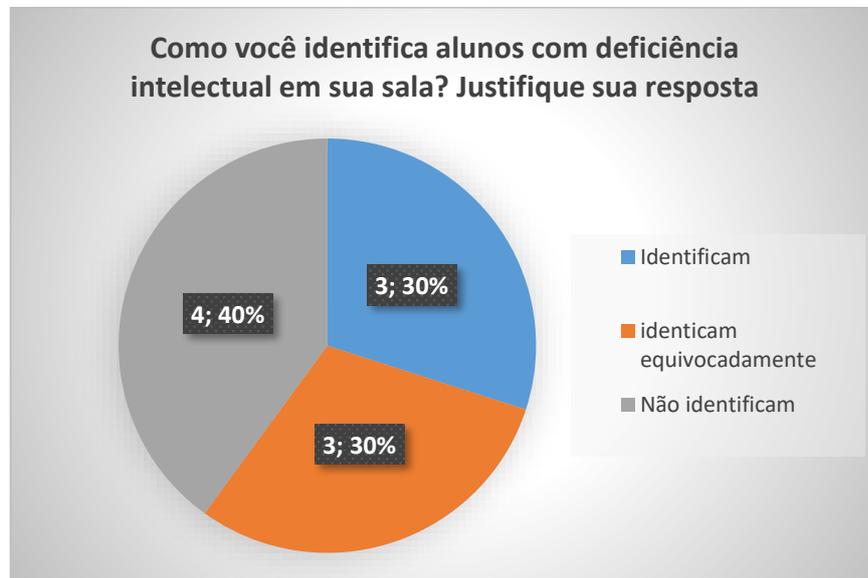


GRÁFICO 4 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 2 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

Dando seguimento a investigação com o mesmo grupo de professores, foi feito o seguinte questionamento: **Como você identifica alunos com deficiência Intelectual em sua sala de aula? Justifique sua resposta.** Dos 10 entrevistados, 40% não conseguem identificar e justifica que não tem formação, 30% faz algumas observações de forma equivocada pois confunde a deficiência com preguiça, pirraça ou ainda falta de acompanhamento ou superproteção da família e um percentual de 30% acredita que pode identificar um aluno com deficiência intelectual dentre os alunos ditos “normais” e justifica apontando alguns traços. “*A criança com deficiência intelectual apresenta grandes dificuldades em resolver problemas e em compreender ideias abstratas, então no dia a dia escolar tais dificuldades vão sendo identificadas*” (transcrição da resposta da professora B).

Aqui nos cabe lembrar que o fato de conseguir identificar uma “limitação”⁵ “no que tange a aprendizagem, não significa que esse aluno não vá aprender, nesse sentido COLL et al, 1995 p 12, nos alerta que

⁵ Nesse sentido, concebemos como limitação a dificuldade que o indivíduo com DI tem de formular hipóteses através de conceitos abstratos, necessitando de procedimentos lúdicos para viabilizar a construção da sua inteligência e por fim da aprendizagem.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”. (COLL et al., 1995 p.12)

Os alunos com deficiência intelectual, quando estimulados, mostram resultados surpreendentes, para isso é imprescindível que acreditemos no seu potencial. MANTOAN, 1989 ressalta que só o tempo pode definir até onde os alunos com deficiência podem ir e considera um equívoco atrelar o trabalho pedagógico unicamente a condição biologizante dos indivíduos, esquecendo-se da singularidade humana.

Nesse sentido é preciso avançar além de nossas próprias concepções acerca da aprendizagem que queremos alcançar, para as aprendizagens que o outro pode se apropriar. Aprender é mais que acumular conceitos prontos de e de uma única forma. No que tange a inclusão de pessoas com deficiência intelectual esses pensamentos são ainda mais necessários uma vez que esses indivíduos vão apresentar um tempo diferente e um modo diferente de aprender. Para Mantoan (2005) Inclusão é o nosso modo de compreender o outro e desse modo ter o privilégio de desfrutar de relações as quais consideramos diferentes. Ela ressalta que a educação inclusiva acolhe a todos com o mesmo respeito.

Cláudia Dutra (2003) diz que

Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (p.46)

Diante do exposto é imprescindível que a escola reformule a sua maneira de avaliar a aprendizagem, uma vez que aprendemos a medida que ensinamos. Glat (2007, p. 16) afirma que: “Uma escola inclusiva transforma os instrumentos de avaliação de cunho classificatório discriminatórios em mecanismos minimizadores das barreiras da aprendizagem e que para tanto precisa reestruturar o seu currículo e seu fazer pedagógico”.

Necessariamente o laudo⁶ médico, que traz em seu corpo teórico o diagnóstico⁷ de deficiência intelectual, não exime a escola da sua responsabilidade de tornar possível a aprendizagem de modo a contemplar todos os indivíduos que fazem parte do corpo discente. Além disso, é preciso levar em conta que esse diagnóstico muitas vezes só é encontrado

⁶ Laudo documento expedido por um médico neurologista ou psiquiatra que ateste a deficiência. Tal documento deve garantir o atendimento específico a criança na escola, bem como alguns direitos constitucionais

⁷ Diagnóstico é uma resposta clínica, realizada por médicos a avaliação diagnóstica tão difundida nas escolas, não tem respaldo técnico para atestar a deficiência intelectual.

depois de anos de prejuízo escolar. Aqui tratamos também de um direito respaldado pela Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205, alerta para a garantia do direito a educação independentemente das suas especificidades e quanto a isso prescreve:

- Esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos;
- Incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino;
- Qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante à qualificação de docentes;
- Oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Diante do exposto, é possível refletir que há urgência em formar o professor para que possa ter um olhar mais direcionado as questões que surgem em sala de aula no sentido de poder atuar para atenuar as barreiras e criar possibilidades para que a aprendizagem aconteça de modo satisfatório para professor e aprendiz. A formação se dá a medida em que vamos atuando pois é o nosso grupo de aprendizes que norteia a busca metodológica e científica. Quanto a isso Mantoan(2005, p. 26) postula que:

Os professores, no geral, precisam realmente de uma boa formação para ensinar a qualquer um. Sabe que a formação é importante para tal processo, mas, não basta que se preocupe apenas com a formação, pois a inclusão vai, além disso.

Desse modo podemos dizer que construir uma escola inclusiva, isto é, fundamentada no movimento epistemológico da inclusão, é mais contundente que o discurso que prega igualdade e inclusão, que por vezes ouve-se na escola. É pensar em igualdade de oportunidades e isso implica numa mudança de objetivos meramente conteudista⁸ é o desejo de romper as barreiras da homogeneidade pregada no modelo de escola tradicional. A inclusão, apesar de ser um desafio, quando enfrentadas, provoca uma melhoria na educação básica e superior, uma vez que, para que todos os alunos aprendam é imprescindível que a escola aprimore suas práticas.

O decreto federal de nº 5.295, diz que deficiência mental é o funcionamento intelectual de modo acentuado, inferior à média, que se manifesta antes dos 18 anos e apresenta

⁸Conteudista é prática pedagógica que tem como foco principal a aquisição do conteúdo pedagógicos, considerando que quanto mais conteúdo se aplica melhor e maior é a construção do conhecimento. Tal prática é normalmente aplicada nas escolas de currículo tradicional.

limitações concomitantes em duas ou mais áreas das habilidades adaptativas⁹. O discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência fica mais intenso no que tange a deficiência intelectual, uma vez que, em alguns casos, o comprometimento é significativo e afeta de forma mais contundente a cognição, o que traz muita inquietação acerca de como avaliar o desempenho desses alunos em sala regular de ensino, debate que vamos trazer nas próximas respostas. Seguimos com o resultado da entrevista apresentando o gráfico de número 3 e sua respectiva pergunta. Que busca investigar como se configura a dinâmica entre professor e coordenação pedagógica que tange ao trato pedagógico dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que, enquanto função, cabe ao coordenador pedagógico orientar e coordenar ações pedagógicas que tornem efetiva a aprendizagem dentro das suas diversas apresentações. Oliveira (2009) ilumina que cabe ao coordenador pedagógico, articular e mediar à formação continuada dos professores apresentando alternativas que possam conciliar atividades que corroborem com o perfil atual da educação, atendendo as suas exigências.

Nesse sentido, podemos analisar que tal mediação deverá ser feita levando em conta um arcabouço legal e metodológico que permeiam a inclusão da pessoa com deficiência nas classes comuns, aqui desvela um outro fator igualmente relevante no que tange a formação do professor, não basta ao professor ter formação é imprescindível que a equipe diretiva também tenha um amplo conhecimento na área, uma vez que é a equipe gestora que ficará encarregada de promover os meios e os instrumentos capazes de possibilitar uma práxis pedagógica inclusiva e igualitária. A formação é em primeiro passo um conhecimento detalhado do espaço de atuação de todo o grupo escolar. Não basta conhecer apenas de um aspecto da escola. Só é possível promover uma educação que contemple a diversidade humana quando entendemos a diversidade do espaço em que transita essa diversidade.

⁹ Habilidades adaptativas são aquelas que nos permitem adaptar-nos a diferentes situações levando em consideração o contexto. Autonomia na vida diária, responsabilidade, autocuidado, observância as leis e regras, relação interpessoal e conceitual, auto estima, aspectos acadêmicos e cognitivos e de comunicação.

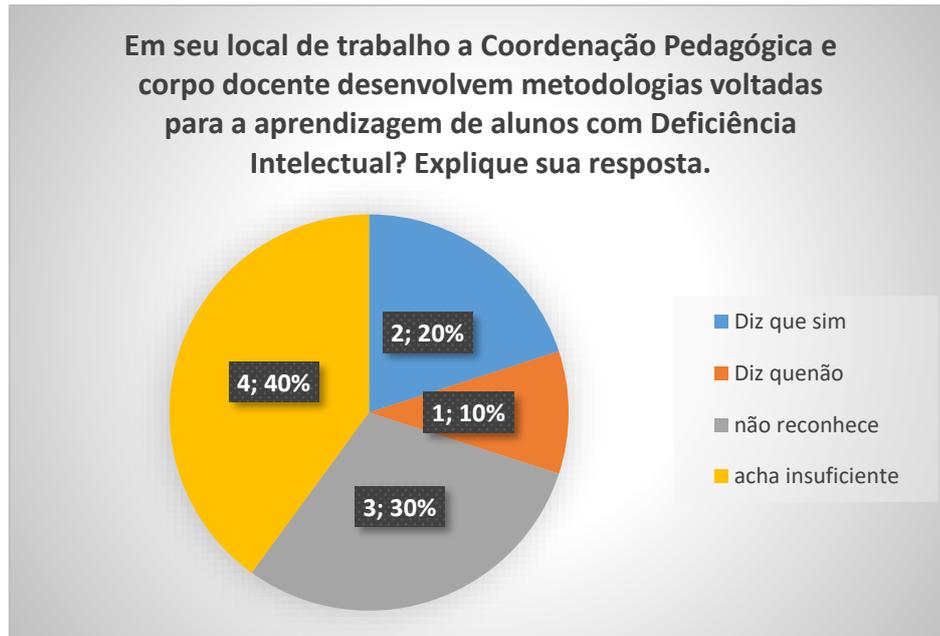


GRÁFICO 5- REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 3 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

Em seu local de trabalho a Coordenação Pedagógica e corpo docente desenvolvem metodologias voltadas para a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual? Explique sua resposta. Essa pergunta provocou uma inquietação no grupo de professores, uma vez que o questionário, embora tenha sido respondido individualmente e espontaneamente, proporcionou um diálogo entre os presentes, uma vez que o momento escolhido para tal atividade é habitual de conselho de classe onde encontram-se corpo docente e coordenação pedagógica. Orsolon (2003, p.21) ilumina a importância da observação das práticas nas reuniões como centro do trabalho grupal:

A mudança da escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. (ORSOLON 2003, p. 21)

Nesse sentido foi possível observar que há uma discrepância de entendimento que tange o trabalho com crianças com deficiência. O entendimento de que o aluno com ou sem deficiência está exposto ao trabalho pedagógico da série em que ele está matriculado ainda é divergente, pois muitos professores entendem a inclusão como integração e acreditam que o simples fato de o aluno está matriculado ele já está incluído. Segundo Stainback (1999), alerta que salas de aulas inclusivas são aquelas onde a diversidade fortalece toda a turma e a diversidade humana é valorizada e oferece a todos os envolvidas maiores oportunidades de aprendizagem.

Dos 10 professores entrevistados, 40% não reconhecem o papel do coordenador como agente de formação no que tange a proposta de uma atuação voltada para educação inclusiva, acrescenta ainda que a formação deve ser oferta pela Secretaria de Educação, pois além de capacitar os professores dessa escola, precisam disponibilizar formação para todos os professores da rede, visto que o aluno é da rede de ensino e não patrimônio de uma única escola. Diz ainda que o coordenador também não tem formação para tal situação, uma vez que o mesmo tem formação em pedagogia como os demais colegas. Outros 30% diz não se interessar pelas atividades propostas pela coordenação e argumenta que estas aumentam sua demanda de trabalho. 20% respondeu que são orientadas, mas não aplica, pois recebe apenas orientações, porém precisam desenvolver as atividades e acreditam que o ideal seria ter uma pessoa destinada apenas para lidar com esses alunos, sem que a presença destes interferissem na aula dos demais alunos. E 10% reconhecem que são auxiliados pela coordenação pedagógica e que tais orientações facilitam o trabalho com alunos com deficiência intelectual e pontua que mediante um trabalho em parceria os avanços têm sido significativos.

Aqui nos lembraremos da importância do atendimento educacional especializado (AEE), serviço que se ocupa da identificação, planejamento, aplicação e preparação de materiais pedagógicos adaptados que otimizem a participação dos alunos com deficiência incluídos no ensino regular objetivando especialmente o seu desenvolvimento bem como sua aprendizagem projeto municipal¹⁰.

Os professores desempenham um papel fundamental no processo inclusivo, no entanto precisam estar preparados e confiantes nesse trabalho, é preciso ser ofertado instrumentos necessários para que possam olhar para todos os alunos, deficientes ou não, potencialmente capazes de aprender. Aqui é importante rememorar que os professores entrevistados, fazem parte de um que visa capacitar professores para o trabalho inclusivo. Efetivar um fazer pedagógico inclusivo requer preparo e envolvimento de todos os agentes do espaço escolar, projetos pedagógicos mais completos e currículo adaptado as especificidades e maior provisão de recursos pedagógicos. O currículo precisa ser pensado de modo a contemplar todos os indivíduos que fazem parte do corpo discente da instituição. Oportunizar a aprendizagem para

¹⁰ Diz respeito ao Projeto Piloto de Educação Inclusiva implantado pela Secretaria Municipal de Educação, no município de Itapetinga no ano de 2015. A escola investigada faz parte do projeto e nessa pesquisa é chamada de Escola de Inclusão.

aqueles que os quais consideramos cognitivamente capazes é fomentar uma ideia segregadora¹¹ de educação.

Todo aluno, independente das dificuldades advindas de sua deficiência, poderá, a seu modo e em seu tempo, beneficiar-se de programas educacionais, desde que lhe sejam dadas oportunidades adequadas para que possa desenvolver o seu potencial de aprendizagem e, conseqüentemente, integrar-se. (Mazzotta, 1987)

Pode-se entender que a coordenação pedagógica se gesta como sendo uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões como aponta Piletti (1998, p. 125):

- a) Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Esse ponto que emergiu da entrevista, merece destaque uma vez que, os alunos são sacrificados em suas necessidades por que professores e coordenação pedagógica¹² não conseguem montar projetos educativos capazes de pensar a diversidade humana, focando na já tão desgastada avaliação classificatória realizada através de provas e testes bimestrais, cujo os resultados buscam respostas iguais para formas de pensar diferente ou deixam de promover atividades pedagógicas capazes de promover aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois não conseguem estabelecer um diálogo coeso e consistente acerca de como se constrói a aprendizagem humana nas mais diferentes apresentações. Tais situações tem levado muitas crianças há uma reprovação recorrente, o que propicia a evasão escolar e compromete o futuro de muitos cidadãos que são automaticamente fadados ao fracasso. A próxima

¹¹ Ideia segregadora expressão que define o pensamento de separar as crianças com deficiência das crianças ditas "normais," esse comportamento é discriminatório, classificatório e excludente.

¹² Coordenação pedagógica área da gestão escolar destinada a organizar as atividades pedagógicas com os professores, promovendo ações e projetos que visem o avanço dos alunos e facilite o trabalho dos professores uma vez que cria um elo entre eles e entre os alunos, tornando o discurso da escola coeso e sequenciado.

pergunta trará a luz respostas que justificam o desfecho da pergunta que ora findamos a análise.

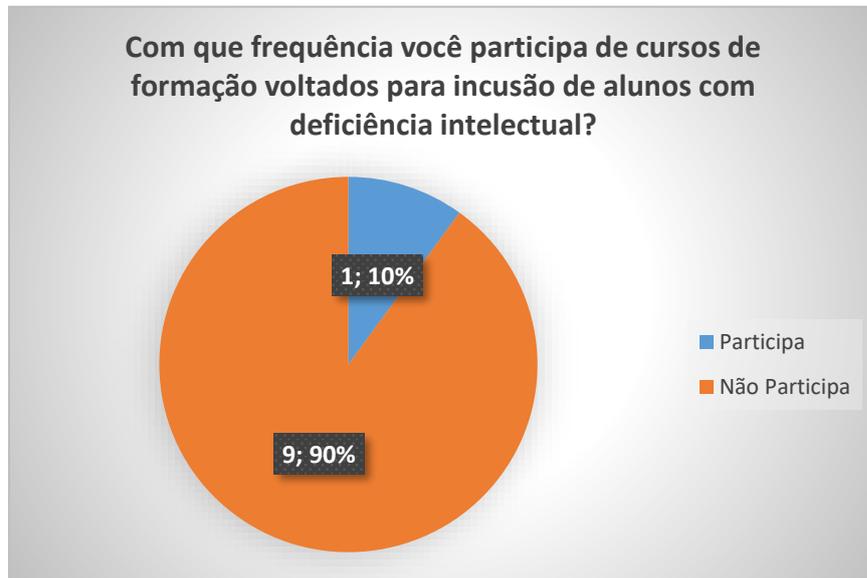


GRÁFICO 6 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 4 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

Com que frequência você participa de cursos de formação voltados para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual? As respostas a essa perguntaram trouxeram um entendimento da dificuldade apresentada anteriormente pelos professores, no que tange ao encontro de professores e coordenação pedagógica no amparo metodológico que contemple a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Aqui um alto percentual de professores revelou ter não ter tido, até o momento da pesquisa, oportunidade de participar de cursos de capacitação na área de Educação inclusiva. De modo geral, ou especificamente que os capacitasse para atender alunos com deficiência intelectual, foco dessa pesquisa. Nesse sentido refletimos acerca da formação do professor, ação fundamental para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Costa (2010a, p.531) destaca que:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais.

Do contingente de 10 professores, 90% dos entrevistados, respondeu nunca ter participado de curso de formação continuada na área de educação inclusiva. Acrescentaram que não consideram palestras pontuais, as quais já haviam assistido, esporadicamente,

suficientes para formar o professor para atuar com questões pontuais. Nesse sentido, Fontana, apud Goes, (2004, p. 163) diz que:

Nas escolas, inclusivas pela força da lei, não há preparação antes, para o exercício das relações do depois. O próprio exercício das relações de ensino tem preparado as professoras para receber e acolher “alteridade deficiente”. (Fontana, apud Góes, p.163, 2004).

Aqui nos cabe dialogar acerca dos instrumentos que tonam possível a inclusão da criança com deficiência de forma plena, uma vez que a formação é o primeiro instrumento facilitador da articulação pedagógica, tal formação deverá estar pautada no grupo com o qual o professor está lecionando, pois, a formação não está atrelada meramente a leitura de livros, conferências e palestras. Quanto isso Nóvoa (1995), afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade de crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Mantoan, 2005, corrobora com esse pensamento pois afirma que o professor precisa de uma boa formação para ensinar qualquer um. A sala de aula é um espaço de diversidade humana é impossível que se tenha um método pré formulado para atender a todos os indivíduos essa é uma construção do cotidiano escolar. É aqui que se apresenta o empoderamento¹³ pedagógico, pois o professor é autônomo no universo da sala de aula. Por tanto ninguém melhor que o professor para guiar a sua própria formação. O que é algo cumulativo e intransferível.

Para o MEC/SEESP. (2007, p. 13) diz que o professor da educação inclusiva, não é aquele o que adota um trabalho diversificado elencando alguns alunos, nesse sentido, aquele que organiza atividades, com o mesmo conteúdo curricular, que de modo geral contemple a todos (com ou sem deficiência). A construção individual de cada aluno não pode ser mensurada de forma estagnada. No cotidiano da sala de aula muitas são as surpresas. Os estímulos fazem toda a diferença para os resultados que se deseja alcançar.

¹³ O termo que se refere a autonomia do professor em sua sala de aula. O que dá ao mesmo liberdade para usar os métodos e técnicas que julgar conveniente para promover a aprendizagem de seus alunos.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no Artigo 59, inciso III, define que deve ser assegurado aos alunos com necessidades especiais pelos sistemas de ensino, ela aponta como prioridade uma diretriz para a formação dos professores: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Aqui cabe lembrar que há uma diferenciação entre professores com especialização e os para os atendimentos especializados e professores capacitados para atuarem nas classes comuns das escolas regulares. Como LDB descreve em seu documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, de 2001 (BRASIL, 2001), traz a seguinte definição para os termos professores capacitados e professores especializados e descreve a atuação de cada um.

- Professores capacitados são aqueles que na sua formação acadêmica, tem disciplinas específicas voltadas para a educação especial, desse modo consegue perceber necessidades de flexibilização nas ações pedagógicas para atender os alunos que precisam de mais apoio. Nesse caso o professor é informado e não formado. Esse tipo de ação não garante a preparação do professor.
- Professores especializados, são aqueles que tem especialização voltada para atuar com crianças com deficiência. Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e devem apoiar aos professores que tiverem alunos com deficiência.

Desse modo compreendemos porque a maior parte desse gráfico uma vez que o mesmo aponta que a maior parte dos professores, mesmo tendo alunos com deficiência, e nessa pesquisa especificamente, deficiência intelectual, revela não ter formação suficiente para atuar com seus alunos de forma eficaz. O poder público ¹⁴ainda se configura no campo das ideias em todas as esferas sociais: Federal, estadual e municipal. Ainda falta muito investimento para minimizar as barreiras da educação inclusiva. Ações como mudanças nas estruturas físicas das escolas, contratação de professores especializados e formação de professores precisam acontecer com urgência.

¹⁴ Poder público termo utilizado para lembrar que existe um arcabouço legal que rege a educação inclusiva.

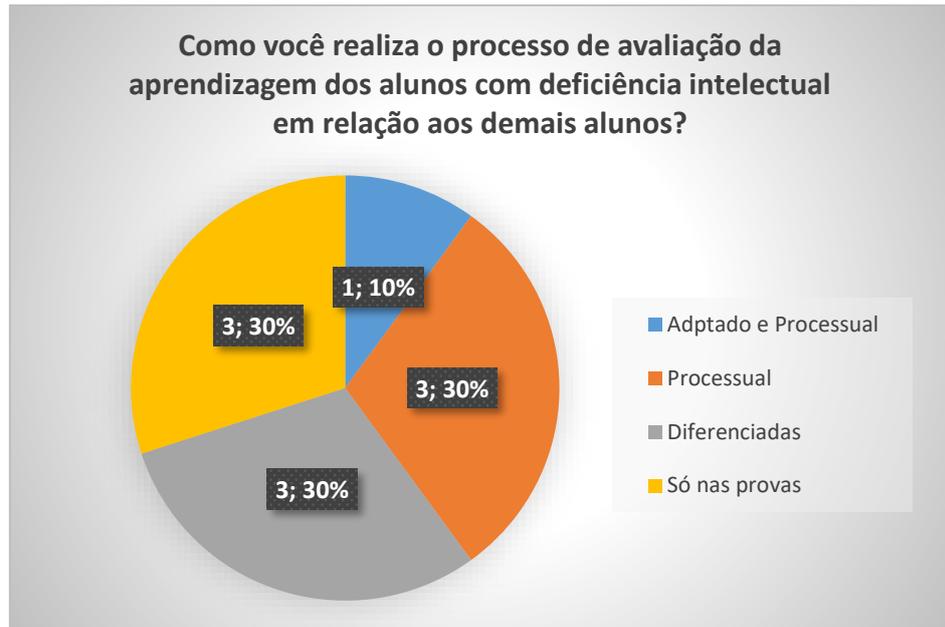


GRÁFICO 7- REFERENTE A PERGUNTA NÚMERO 5 APLICADO AOS PROFESSORES.

Por conseguinte, a pergunta realizada foi: **Como você realiza o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em relação aos demais alunos?** Mais uma vez o grupo se abandona por alguns instantes o direito ao sigilo e compartilha suas inquietações. Quero rememorar que o questionário foi respondido espontaneamente e individualmente no momento de conselho de classe¹⁵, o que contribui para discussões e reflexões, uma vez que nesse espaço e momento dialoga-se sobre aspectos referentes a escola como um todo, e os resultados alcançados durante a unidade são apresentados. O momento do conselho de classe é rico de discussões, onde a exposição de ideais é facilitada e as novas ações são planejadas. Sobre o Conselho de classe Dalben, (2004, p. 31) entende que:

Conceber o Conselho de Classe como um órgão colegiado em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. (DALBEN, 2004, p. 31)

Aqui observando os dados reafirmo minhas observações quando ao tabular os dados tenho como resultado do universo de 10 entrevistados, 30% avalia de forma processual,

¹⁵ O conselho de classe é o período reservado dentro da carga horária afim de proporcionar diálogo professor, coordenador pedagógico e professor, acerca do cotidiano escolar, bem como apresentação do resultado da aprendizagem dos alunos. Também conhecido como AC – Atividade Complementar.

através das observações realizadas durante as aulas, mas não adaptam nenhuma atividade, costumam aproveitar o que o aluno consegue fazer, mas sem sistematização, 30% aplicam atividades diferenciadas com o desejo apenas de manter os alunos com deficiência ocupados de alguma maneira, sem necessariamente ter um objetivo ou projeto pedagógico específico. Na maioria das vezes, tais atividades não estão em conformidade com o conteúdo que está sendo aplicado para os demais alunos, e não chegam a ser nem mesmo corrigidas, quanto a isso os professores justificam que *esses alunos não vão para a escola para aprender, vão apenas para socializar. Dou uma atividade para que ele não fique sem fazer nada* (transcrição da fala da professora c). Outros 30% dizem que adaptam apenas no período das provas, pois precisam apresentar a coordenação e aos pais algo que as crianças tenham produzido durante o período de provas uma vez que precisam atribuir uma nota para os alunos, uma vez que ele também precisa ser avaliado. *Mas isso é só para constar, para não pensar que não dou atenção para eles.* (Transcrição da fala da professora D), apenas 10% dos entrevistados dizem fazer atividades adaptadas e processuais, as quais lhes dão base para fazer um parâmetro dos avanços conseguidos em relação aos alunos com deficiência em relação aos ditos “normais” durante as aulas ministradas. A professora F disse que *costuma aplicar todos os conteúdos de maneira mais concreta possível, desse modo consigo alcançar todos os níveis de aprendizagem de minha turma, independente do aluno ter ou não uma deficiência.*

Com base nos dados extraídos e na observação das discussões, podemos perceber que todos os professores se empenham em fazer um trabalho para incluir os alunos com deficiência. A questão que torna o trabalho pedagógico difícil ainda repousa na questão da formação e em outros da prática pedagógica calcificada numa metodologia tradicional, que entende a aprendizagem a partir das notas alcançada nas avaliações de final de bimestre. Tais instrumentos classificatórios e excludentes. O PPP, Projeto Político Pedagógico ¹⁶ está expresso na LDBEN – Lei Nº. 9.394/96 que, em seu artigo 12, garante ao professor autonomia para construir uma democracia no seu cotidiano escolar através de pequenas ações da organização pedagógica. Aqui podemos pensar em oportunizar atividades em sala de aula que contemple a todos e oportunize a interação entre os alunos, sistematização do AEE, de preferência no contra-turno, preparar e executar as atividades de forma interativa onde todos aprendem e todos ensinam.

¹⁶ PPP- Projeto Político Pedagógico refere-se ao plano de atividades pedagógicas, elaborado pelos professores e gestores da escola com o desejo de atender de forma singular a comunidade escolar, levando em conta suas especificidades.

A avaliação quando realizada da maneira correta, isto é, com o desejo de conhecer a maneira que o aluno aprende, bem como conhecer suas habilidades individuais, norteia o fazer pedagógico e oportuniza ao professor uma retomada de ações partindo do conhecimento empírico dos alunos, assim como o ritmo e interesse de cada um. Nesse sentido lembramos a adaptação curricular só é possível partindo de um olhar criterioso e individualizado do aluno com deficiência. Aqui nos cabe lembrar que adaptar um currículo requer planejamentos tão cuidadosos quanto o currículo regular. Não se trata de ofertar atividades mais fáceis ou simplesmente para ocupar o tempo, as atividades adaptadas são uma oportunidade cuidadosamente planejada partindo das habilidades inerentes a todo ser humano. Ensinar uma criança com deficiência deve seguir os mesmos critérios que utilizamos com os ditos “normais.”

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes a condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar (OLIVEIRA, 2012, p.18).

É preciso entender de fato o significado de diferença, e desse modo reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem de cada aluno com deficiência intelectual ou não. Crespo et al. (2008) em documento do Ministério da Educação de Portugal, bem como a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), deixa clara a relevante função da avaliação comum do cotidiano escolar e a destinada aos especiais e a maneira como estas oportunizam o trabalho em equipe.

[] a partilha de informação relativa ao funcionamento do aluno em vários contextos; uma compreensão comum, por parte de todos os intervenientes, dos facilitadores e barreiras ao desempenho do aluno; uma implicação mais ativa e responsável, por parte de todos, incluindo os pais ou encarregados da educação; uma intervenção contextualizada e concertada (p.27).

Adaptar significa modificar e ou ajustar adequadamente de maneira que não acarrete ônus desconexos ou indevidos ao que é proposto pedagogicamente, é preciso observar caso a caso, a fim de garantir que as crianças com deficiência de modo geral possam usufruir ou exercer, de forma igualitária, de oportunidades de aprendizagens com os demais alunos, de todos os direitos humanos e fundamentais ao seu desenvolvimento de forma plena.

O documento específico sobre deficiência Intelectual publicado pelo Ministério da Educação em 2010, corrobora com o pensamento de diferentes espaços e formas de avaliação, que devem acontecer na sala de aula comum, na sala multifuncional com AEE, Atendimento

Educacional Especializado e no ambiente familiar. Aqui o documento postula que as informações obtidas nesses diferentes espaços e de diferentes formas, levantem informações para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual ¹⁷– O PDI.

Nesse sentido, ainda que as atividades propostas não sejam exatamente as descritas no currículo é importante avaliar a Matemática, a Língua Portuguesa entre outros componentes curriculares é necessária observar o que o aluno consegue captar e relevância que essas aprendizagens podem trazer para seu cotidiano. Aprender a estabelecer relações de quantidade e resolver situações problema, de realizar operações, reconhecer e utilizar o sistema monetário. Perceber as diferentes tipologias textuais e ou entre as palavras, produzir pequenos textos, certamente irá favorecer para que na sequência as aprendizagens mais maduras vão tomando forma, dentro do tempo de aprendizagem de cada um. E as competências curriculares se formando.

Avaliar é um processo complexo, é o ato de julgar alguém sobre algo. Quando tratamos da avaliação de alunos com deficiência intelectual. Isso significa que por mais que tentamos ser objetivos e manter claro o que se quer alcançar. A subjetividade da avaliação confunde quem avalia pois o que sustenta o olhar do professor nesse aspecto, o foco do olhar do professor não abarca o que ou o como, mas apenas o quanto e é isso que normalmente é postulado no momento rico de descobertas que deve ser a avaliação.

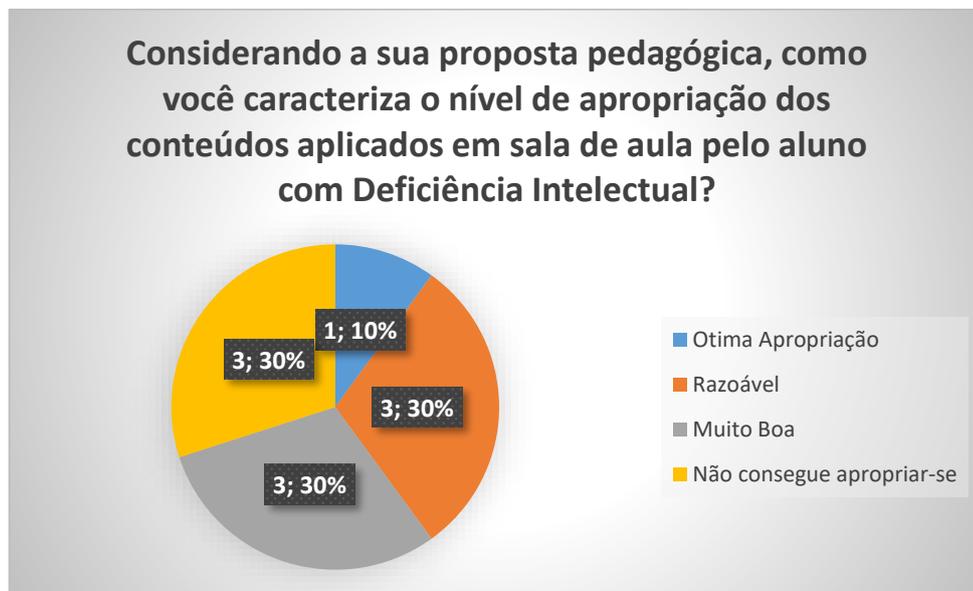


GRÁFICO 8- REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 6 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

¹⁷ PDI- Plano de Desenvolvimento Individual é a proposta pedagógica, individualizada planejada pelo professor de AEE, para atender ao aluno com deficiência com o objetivo de minimizar as barreiras que impedem a sua aprendizagem, bem como assessorar o trabalho do professor de sala de aula comum

Quanto à eficácia da proposta pedagógica desenvolvida com alunos com deficiência intelectual foi feito o seguinte questionamento: **Considerando a sua proposta pedagógica, como você caracteriza o nível de apropriação dos conteúdos aplicados em sala de aula pelo aluno com Deficiência Intelectual?** De um contingente de 10 entrevistados, 30% revela não haver aprendizagem dos alunos com deficiência, 30% diz que os alunos têm uma aprendizagem mínima, outros 30% diz que os alunos apresentam uma aprendizagem muito boa e apenas 10% afirma que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, em relação aos demais, considerando suas limitações, é ótima.

Quanto a essa questão é interessante revelar que a avaliação deve se caracterizar como um processo que envolve múltiplas dimensões e nele devem estar envolvidos todos os agentes educadores. A avaliação não deve ser administrada de forma fragmentada. Aqui vale lembrar que o foco da aprendizagem é o desenvolvimento global do aluno, considerando os espaços de aprendizagem não são restritos a sala de aula. O Ministério da Educação de nosso país (2003) norteia que os aprendentes sejam avaliados em no mínimo três espaços: o educacional (ação pedagógica), o próprio aluno (nível de desenvolvimento pessoal) e a família (estímulo e convívio familiar).

Para Perrenoud (2001), as estratégias de ensino utilizadas pelo professor precisam ser adaptadas às características dos alunos, ao formato de cada turma e como configuram-se as relações entre os educandos e entre eles com o professor. Nesse sentido, fica clara a importância da prática de adaptações curriculares para a inclusão do aluno com deficiência, principalmente para àqueles com deficiência intelectual.

Uma proposta educacional inclusiva sugere um currículo pautado na ideia da diferença e não é o aluno que se ajusta, se adapta as condições de ensino, -é a leitura de um movimento onde é a equipe escolar que tem que prover as mudanças necessárias para que o aluno acesse o currículo (Aranha, 2003) trazendo para o foco da pesquisa deficiência intelectual, lembramos que a aprendizagem se dará no momento em que algumas medidas sejam tomadas antes mesmo de ministrar algumas estratégias. O primeiro momento é levantar as necessidades educacionais dos alunos, depois traçar uma proposta de intervenção, ou seja, elencados os objetivos a serem alcançados, e quais as adequações necessárias para que tais objetivos sejam alcançados. Desse modo, além de considerar os aspectos que se deseja ser desenvolver, é essencial identificar e considerar as habilidades desse alunado. Essa coleta de informações acerca das necessidades bem como potencialidades do educando, se dá por meio de avaliações. Blanco (2004) ilumina sobre a importância de levantar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, e quais os fatores facilitadores desse processo e as

necessidades que eles apresentam. Partindo desse conhecimento, é possível propor as intervenções¹⁸ e apoios pedagógicos¹⁹. Coloca ainda que

“[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual” (p. 296).

Se considerar a avaliação como um momento de encontro, perceberemos a sua importância não como mero tabulador de dados pedagógicos. A aprendizagem não é uma ciência exata. Não se consegue determinar o futuro de um indivíduo pelo que ele consegue responder, com único instrumento em momentos pontuais. É oportuno rememorar que o tempo e o modo de aprender varia significativamente de um aluno para outro. Por tanto não há eficácia em práticas educacionais que não se atentam a essa diversidade de aprendizes que preenchem a sala de aula. Essas diferenças não são exclusividade de quadros patológicos, questões psicossociais revelam sua face quando entendemos que o meio no qual o indivíduo está inserido pode ao mesmo tempo ser estimulante, tanto quanto prejudicial a depender de se configura.

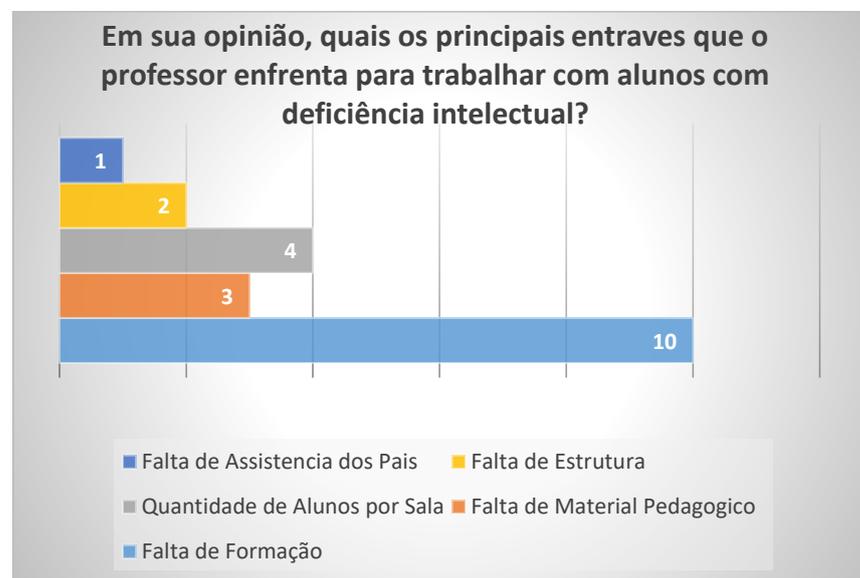


GRÁFICO 9 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 7 APLICADA AOS PROFESSORES.

¹⁸ Intervenções nesse sentido, são as estratégias utilizadas com objetivo específico para determinado aluno, com foco em determinada especificidade.

¹⁹ Apoios pedagógicos são as pessoas que atuam fazendo a intervenção pedagógica dos alunos com deficiência em salas de AEE e que possuem formação específica para tal atuação.

O gráfico acima traz em si o resultado da seguinte questão: **Em sua opinião, quais os principais entraves que o professor enfrenta para trabalhar com alunos com deficiência intelectual?** Em um universo de 10 entrevistados 100% traz a falta de formação com o maior entrave para uma atuação efetiva na educação inclusiva. Concomitante a esse percentual, aparece ainda 40% do total ressalta a superlotação da sala de aula como fator negativo para inclusão, da mesma forma 30% diz não que ter acesso a materiais pedagógicos específicos para tratar das deficiências é fator comprometedor do trabalho, 20% acredita que a falta de estrutura física e pedagógica compromete a política de inclusão nas escolas da rede regular de ensino e os últimos 10% dizem que o fator que mais compromete a inclusão dos alunos com deficiência é a falta de acompanhamento dos pais, pois afirmam que a educação e a aprendizagem dos filhos sob a responsabilidade da escola.

Notadamente essa foi também uma questão polêmica, uma vez que enquanto buscavam respostas os professores discutiam e colocavam suas angústias e inquietações: *A falta de formação para atender esses alunos é o maior entrave.* Quanto a isso é importante refletir que a escola é um espaço onde a educação é por excelência o foco principal. Nesse aspecto pensa-se em um local onde a aprendizagem é um processo de transmissão sistematizada de informações e que o professor deve ser preparado para tal função. Nesse sentido se descaracteriza a diversidade humana e faz do ato de aprender uma mera cerimônia onde o educador é distanciado dos alunos pela visão equivocada de detentor do saber, anulando todas as probabilidades de aprender e ensinar numa visão dialética natural da construção do saber. Adotar projetos prontos e propostas copiadas não dá ao professor a garantia de que seus alunos vão aprender dentro de uma expectativa pautada no perfil de outro grupo de aprendente²⁰.

Gadotti (2000), discute o Projeto Político-Pedagógico como espaço de formação onde aponta a autonomia e participação de todo o corpo da escola e garanta uma gestão democrática. Para ele o PPP não deve se tornar apenas uma “carta de intenções”, ou apenas um plano orientado por metas e estratégias, o autor afirma que “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Gadotti (2000) lembra que:

[...] aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito de sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto de escola que faz parte também do seu projeto de vida. Não há

²⁰ Aprendente, termo utilizado para referir-se aos alunos, muito usual na linguagem psicopedagógica .

educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (2000, p. 75).

O desenvolvimento humano traz nuances para o ensino, uma vez que inteligência se constrói a partir da troca de um indivíduo com outro e com o meio o fator social ou educativo revela uma condição de desenvolvimento diferente do esperado. Quanto isso, lembramos que o ato de formar o professor um tanto quanto solitário partindo do princípio que o que nos é proposto na formação é um olhar generalizado e cabe ao educador encontrar as diversas formas de propostas pedagógicas que poderão facilitar o processo de aprendizagem independente dos fatores genéticos. O ser humano é resultado da educação, é, pois, a ação educativa que promove o próprio indivíduo e isso o faz único dentro da sociedade e do seu ambiente

No entanto é oportuno lembrar que ações voltadas a formação do professor têm sido tomadas com o desejo de nortear a educação inclusiva levando em conta a educação para todos aqui trazemos a LDB que em seu artigo 59 assegura que os sistemas de ensino deverão atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2010, p. 44)

Pensar em educação inclusiva é estabelecer uma proposta pedagógica que priorize à todos os educandos, abarcando necessidades e revelando potencialidades de cada indivíduo, em especial nesta investigação a criança com deficiência intelectual. Assim, uma das grandes barreiras pontuadas pelos professores, se dá no que tange a formação dos mesmos, para atuar em sala de aula com alunos com deficiência intelectual ou qualquer outra deficiência, bem como altas habilidades. Outro dado revelado é que parte desse desencontro é em decorrência de dos equívocos em relação a forma de adaptar currículo e a estrutura física do ambiente escolar para recepcionar os alunos com deficiência. Ainda sobre a mesma questão Magalhães apregoa que, a educação inclusiva não deve ser vista apenas em seus aspectos clínicos, como oportunidade de especializar profissionais da área de educação e saúde.

Quando discutimos mecanismos formação e técnicas que respaldam a educação inclusiva bebemos da fonte aponta para a legislação. Aqui cito Figueira que comenta o documento da atual Lei de Diretrizes e Bases quando respondendo aos anseios da UNESCO e

da sociedade sobre a inclusão, as políticas públicas implantadas no Brasil, com supervisão do Ministério da Educação e órgãos afins revela que

[...] um novo conceito ganha força: a inclusão escolar e social. Antes, essas pessoas eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração social passavam a conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas, somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiências em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: *todas as pessoas têm o mesmo valor*. (FIGUEIRA, 2011, p. 28-29)

Os pressupostos teóricos e metodológicos são inerentes a prática docente. Para que o professor em sala de aula atue com segurança é imprescindível que o mesmo esteja respaldado por um conhecimento que o leve a refletir sobre qual metodologia e ou mecanismo ele deverá apropriar-se para que a aprendizagem aconteça dentro dos vários níveis existentes em uma sala de aula. O que deve ser posto é que o processo de aprendizagem não é exclusivo da sala de aula. Todos os espaços sociais são instrumentos de formação. Nesse sentido é preciso pensar em formar mais que aluno os com um vasto conhecimento científico, é preciso pensar em ofertar ao professor meios para que ele também possa se construir um indivíduo que aprende enquanto ensina.

Os dados encontrados nas respostas da pergunta seguinte, vão corroborar com alguns dos anseios postos na pergunta anterior. Isso nos alerta para uma discrepância²¹ para o que posto na teoria em relação ao que é visto na prática. A questão que se segue foi a seguinte: Que tipo de suporte especializado, seria importante ao professor, no sentido de melhor equipar o trabalho pedagógico, de modo a contemplar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Antes da apresentação dos resultados dessa pergunta é oportuno lembrar que no tocante a suporte especializado deve se ressaltar que o atendimento a criança com deficiência é multidisciplinar.

Nesse sentido faz-se necessária a interlocução entre saúde e educação no sentido de promover um elo capaz de otimizar o atendimento as pessoas com deficiência. O papel da escola é o de propor um leque de situações que oportunize a aprendizagem e alcance, dentro da especificidade de cada indivíduo um avanço na área de conhecimento científico. Delegar a escola o papel de cuidar de todas as áreas que envolvem a reabilitação humana é camuflar

²¹ Refere-se a diferença de opiniões de forma polarizada, dando fluência ao discurso.

uma assistência que normalmente é negada indo na contramão do que rege os direitos humanos.

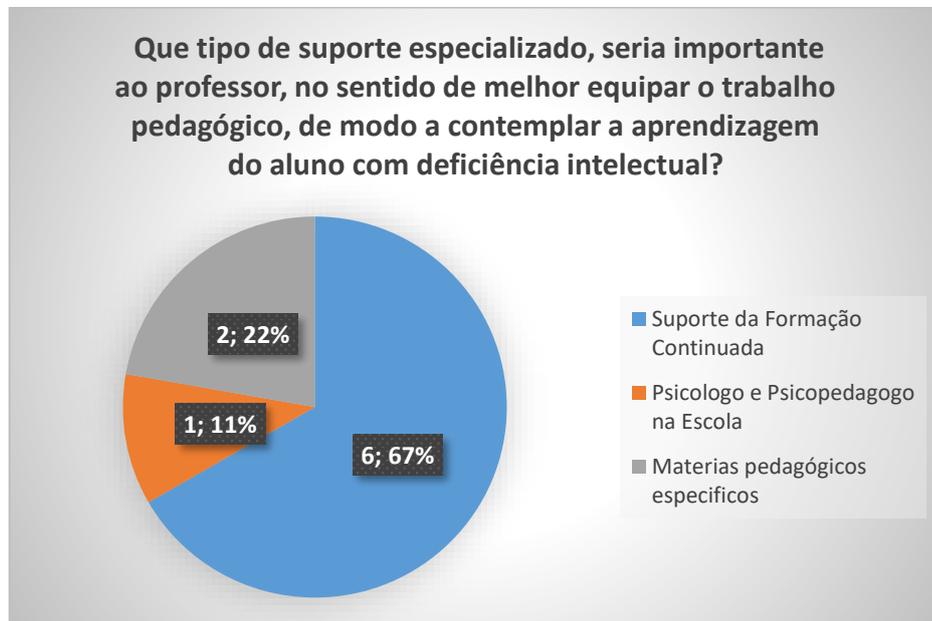


GRÁFICO 10 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 8 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

Sobre o suporte que ampara o trabalho pedagógico o grupo de 10 entrevistados assim respondeu: 67% solicita a formação continuada como pré requisito para incluir alunos com qualquer tipo de deficiência e aqui mais precisamente a deficiência intelectual, 22%, afirma que de posse do material pedagógico específico, contribui significativamente para ensinar alunos com deficiência e 11% dos entrevistados, acredita que a presença de psicólogos e psicopedagogos na escola são necessários para uma prática inclusiva eficaz.

Aqui vamos trazer uma reflexão no que diz respeito a métodos e técnicas uma vez que falamos sobre o que é ideal para o direcionar o atendimento de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Usar métodos indiscriminadamente, oriundos de um curso de formação ou da orientação de psicólogos ou psicopedagogos²², bem como instrumentos pedagógicos que dizem ser específicos para amparar alunos com deficiência intelectual, torna-se insuficientes se não houver um olhar individualizado. É preciso refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a própria prática pedagógica. As oportunidades de interação do aluno com o conhecimento e avaliar como este se dá bem como a eficácia das

²² Esses especialistas em parceria com a escola, podem nortear um olhar investigativo de forma científica, amparando as questões da dificuldade de aprendizagem como um todo e aqui mais especificamente da deficiência intelectual.

estratégias utilizadas. Pensar em adaptações dentro da perspectiva do que se deseja ensinar, do que se pode aprender e do que se precisa apreender. Métodos devem contemplar diferentes ritmos e formas de aprender e de se ensinar.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consubstanciada na Resolução CNE/CP nº. 02/2001 ressalta que a avaliação da aprendizagem é fator decisivo para a identificação das necessidades educacionais especiais. Destacando nesse momento a deficiência intelectual na qual sugere que este processo deve proporcionar um conhecimento das possibilidades e limitações da pessoa com deficiência intelectual para que, partindo dela seja possível encontrar sinais de como se configura seu processo evolutivo, através do qual tornará capaz de minimizar suas dificuldades (PADILHA, 2001, p.177).

No entanto, as práticas desenvolvidas nas escolas convencionais não são acessíveis a deficiência intelectual, em todas as suas apresentações, uma vez que não são adequadas as diferentes formas de deficiência que são encontradas na escola. Tais práticas não favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência de acordo com sua capacidade. É comum as escolas conservadoras uma postura excludente e inviáveis para a diversidade humana que se percebe hoje nas escolas em todos os níveis de ensino. Nesse sentido é possível dizer que uma escola inclusiva tem como característica uma reorganização dos elementos que dela fazem parte. E sendo inclusiva, deverá atender a todos indistintamente. É preciso pensar em um novo projeto político pedagógico flexível, aberto e dinâmico, capaz de envolver toda a comunidade escolar que busque promover novas propostas educativas, que priorize o papel da escola bem como seus objetivos educacionais.

Nesse sentido, incluir não é uma questão de alguns instrumentos ou alguns profissionais. Não basta apenas participar de cursos de formação ou receber materiais pedagógicos com algumas indicações de uso é preciso que todo o espaço escolar se sinta responsável por educar de um modo geral. Os alunos com deficiência no contexto escolar, representam a oportunidade de ensinar a todos os que dela fazem parte a aprender com as diferenças. Conforme MEC (1999),

(...) nem todos os alunos e alunas se apresentam com a mesma bagagem, da mesma forma, no que se refere às aprendizagens já por eles efetivadas. Todos os alunos e alunas têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes, que mediatizam seu processo de aprendizagem, fazendo que seja único e diferente, em cada caso.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas centradas numa proposta cognitivistas que voltem o olhar para as limitações características da deficiência intelectual, inviabilizam a

aprendizagem significativa onde as estratégias se apoiem nas vivências individuais dos alunos.

Nas escolas, inclusivas pela força da lei, não há preparação antes, para o exercício das relações do depois. O próprio exercício das relações de ensino tem preparado as professoras para receber e acolher “alteridade deficiente”. (Fontana, apud Góes, p.163, 2004).

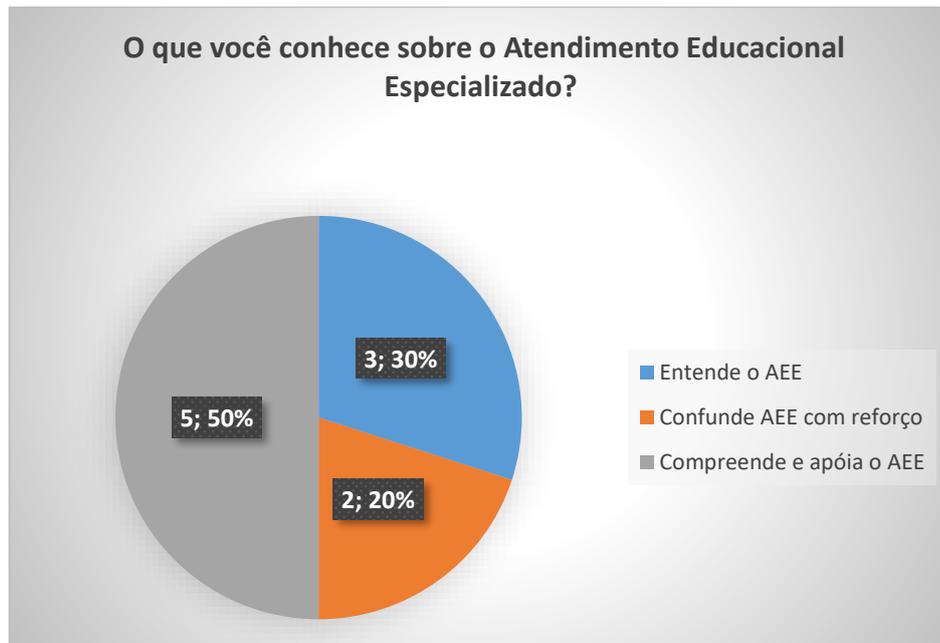


GRÁFICO 11—REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 9 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

A pergunta que segue diz respeito ao conhecimento dos 10 entrevistados acerca do trabalho realizado no AEE, Atendimento Educacional Especializado. Em resposta à pergunta: **O que você conhece sobre o Atendimento Educacional Especializado**, obtivemos os seguintes dados: 50% compreende e apoia o trabalho do AEE, 30% compreende o AEE pois o descreve indicando de forma coerente a sua função e 20% confunde o AEE com reforço escolar, uma vez que responde que *no AEE é feito um reforço para que o aluno possa aprender os assuntos dados em sala de aula, mas muitos deles não têm interesse em aprender e o reforço quase não funciona.* (Resposta das professoras (I e J).

O AEE é uma prática pedagógica essencial para a efetivação da educação inclusiva. É preciso que a escola compreenda qual é o papel do AEE junto a sala de aula regular, a falta de entendimento do trabalho do AEE, tende a comprometer a eficácia dos resultados que se

deseja alcançar e que são objetivados no PDI²³. Compreender o trabalho do AEE é desmistificar a essência da educação inclusiva. Quanto a isso Mantoan coloca:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p. 23).

O processo de mudança da escola no que diz respeito a educação básica na perspectiva da educação inclusiva está respaldado nas diretrizes nacionais para educação especial, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 em seu art. 1º, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 orienta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação²⁴ nas classes comuns do ensino regular bem como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O art. 2º orienta sobre o AEE a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que minimizem as barreiras para sua plena participação social, desenvolvimento e apropriação de conhecimentos. Por outro lado, a LDB de 1996, não traz de forma definida o procedimento e atuação do AEE, o que causou alguns equívocos remanescentes em nossas escolas.

[...] o Atendimento Educacional Especializado também não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo qualquer conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental (BRASIL, 2007, p. 20).

Conceituando o Atendimento Educacional Especializado é sustendo legalmente e diz como atribuição garantir o sucesso da inclusão do aluno com deficiência na rede regular uma vez que esse atendimento existe para ofertar aos alunos condições para que os mesmos

²³O PDI é o Plano de Desenvolvimento Institucional que deve reger todo o trabalho pedagógico da escola com o desejo de promover uma educação que abarque todos os agentes do processo de ensino aprendizagem nas suas especificidades.

²⁴ Importante esclarecer que alunos com altas habilidades/superdotação, pode por vezes, aparentar um aluno com baixo rendimento escolar, quando suas habilidades específicas sejam apoiadas. Normalmente esses alunos começam a apresentar um desinteresse pelas aulas e apresentam baixo rendimento escolar, ainda que tenha uma inteligência acima da média.

aprendam o que é diferente do que é proposto na sala de aula comum e que é imprescindível para que o aluno com deficiência ultrapasse as barreiras impostas por suas limitações. O AEE para alunos com deficiência intelectual, implica em propor condições para que esse aluno passe de uma aprendizagem automática e mecânica para algo que vislumbre suas experiências cotidianas o que Piaget chama de regulações ativas²⁵, o que possibilita uma tomada de decisão intelectual o que vai garantir uma autonomia para gerir as próprias ações. A Educação Especial no que tange aluno os com deficiência intelectual durante décadas manteve as mesmas características do ensino regular nas escolas tradicionais, adotando práticas adaptativas inicialmente com o desejo de fundamentar e organizar o trabalho pedagógico, uma pedagogia voltada baseado num processo classificatório que subdividiu os alunos por categorias educacionais: treináveis e educáveis, limítrofes e dependentes. Nesse sentido era adotada uma pedagogia voltada meramente as AVDs²⁶, atividades de vida diária, visando a inserção na vida familiar e social. Na maioria das vezes atividades descontextualizadas e repetitivas.

O Atendimento Educacional Especializado deve privilegiar o desenvolvimento e a superação das limitações dos alunos DI, de modo a propor interação e autonomia com o meio escolar, está atrelado a uma transição que vai da passividade da aprendizagem mecânica a apropriação do conhecimento de forma reflexiva. A pessoa com DI tem mais dificuldade em assimilar o conhecimento de coisas simples, as propriedades físicas do objeto: cor, forma, tamanho, quando tiradas diretamente do objeto. Isto porque apresentam prejuízo nas funções executivas, ou seja, no funcionamento, na estruturação e na construção do conhecimento. Repetir de forma mecânica as noções básicas de aprendizagem dissociando de algo significativo não vai garantir a aprendizagem desses indivíduos.

Nesse sentido, não é papel do AEE “ensinar” o que o aluno não aprende em sala de aula, com o objetivo de bater as metas pedagógicas do ensino regular e de seu currículo. O AEE não pode ser confundido com “reforço escolar,” uma vez que o AEE tem sua proposta pedagógica independente, no entanto não é dissociada do ensino regular. Ele não tem caráter substitutivo.

²⁵ Piaget (1978) ... "fazer é compreender em ação uma determinada situação, em grau suficiente para atingir as mesmas situações, até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao "porquê" e ao "como" das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação" (p.176).

²⁶ As AVDs dizem respeito as atividades cotidianas que garantem a independência do indivíduo. Tais como: uso do sistema monetário, orientação temporal e espacial, uso das tecnologias entre outras.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008). O AEE é por tanto, um apoio pedagógico que complementa e/ou suplementa a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sendo que as atividades nele desenvolvidas devem se diferenciar daquelas desenvolvidas na sala de aula comum, não se caracterizando como um espaço para reforço escolar. Não tem compromisso com os conteúdos propostos pela sala de aula comum. Esse atendimento não substitui a escolarização; o aluno deverá estar matriculado e cursando o ensino regular e no turno inverso, matriculado e frequentando o AEE. A matrícula realizada concomitantemente no ensino regular e no AEE é contabilizada duplamente no âmbito do FUNDEB²⁷. Sobre isso leia os Decretos Federais N.º 6111/2011 e N.º 6253/2007. O papel do AEE não é determinar o que o indivíduo pode aprender. É nesse sentido ensiná-lo a aprender, quanto isso Brasil 2007, ilumina que:

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. (BRASIL, 2007a, p. 17)

No que tange ao AEE ainda foi perguntado aos 10 entrevistados: **Você acredita que o AEE pode facilitar o trabalho pedagógico com alunos com deficiência? De que forma?**

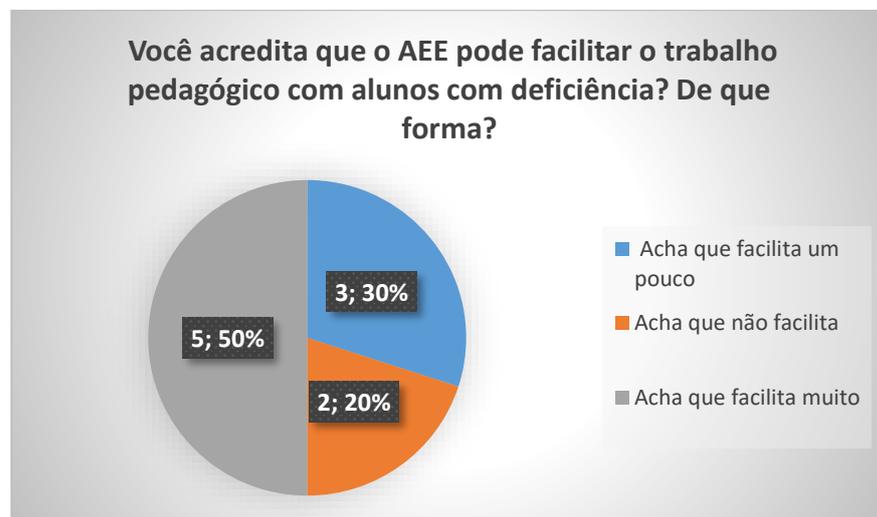


GRÁFICO 12 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 10 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

²⁷ O FUNDEB é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) está em vigor desde 2007 com data prevista até 2020 e em parceria com a UNIÃO financia todas as etapas da educação básica bem como a Educação de Jovens e Adultos.

Como reflete o gráfico acima 50% dos entrevistados diz que o AEE facilita muito a aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula, para eles *os alunos ganham autonomia e se dispõem a aprender cada um dentro da sua condição*. (Professoras A, B, C, D, E) Outros 30% dos entrevistados dizem que o AEE contribui de forma pouco significativa para aprendizagem dos conteúdos aplicados na sala de aula. *Acho que devia ensinar mais a ler e escrever, pois as atividades ensinadas no AEE, não são as mesmas que dou na sala*. (Síntese da fala das professoras, G, H, I). E 20% acha que não vê progresso e justifica que para elas *aprendizagem é quando se apropria de leitura e escrita*. (Professoras F, J).

Nesse momento cabe-nos rememorar o papel do AEE, que tem como finalidade criar mecanismos para que alunos com deficiência possam acessar o conhecimento. Nessa pesquisa o foco é o aluno com deficiência intelectual, uma vez que o seu baixo rendimento em relação aos demais alunos dá margem a avaliações equivocadas que causam sérios danos ao seu desenvolvimento visto que o aluno com deficiência intelectual apresenta um tempo e um modo diferente de aprender. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista atender as necessidades específicas dos alunos e das escolas deve integrar o Projeto Político Pedagógico do ensino regular, compondo uma proposta de trabalho com foco na Educação Inclusiva. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar o trabalho pedagógico numa escola se intitula inclusiva. É oportuno ressaltar que as matrículas desses alunos deverão estar registradas no Censo Escolar²⁸.

Quanto ao nível de aprendizagem dos alunos com DI, é preciso pensar que a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, visa os avanços obtidos partindo dos conhecimentos curriculares aplicados, estando eles organizados em anos ou ciclos. Esse conceito é aplicado também aos demais alunos, aqui o que se deve prevalecer é o princípio da inclusão. Toda vez que julgamos a aprendizagem como insuficiente partindo do nosso objetivo curricular, deixamos de avaliar de modo a promover novas estratégias de ensino. A promoção automática, não deve ser pensada apenas para os alunos com deficiência intelectual, tal ato deve ser caracterizado como discriminação, uma vez que a deficiência intelectual pode ser diagnosticada até os 18 anos como garante a OMS²⁹. Para qualquer aluno o que deve ser priorizado é o quanto o aluno aprendeu no ano anterior, visto que o conhecimento é uma sequência de novas descobertas que se subsequência.

. O objetivo do AEE é criar possibilidades de aprendizagem para o aluno com deficiência intelectual e liberdade para que esse aluno possa construir seu conhecimento, visto que inteligência é

²⁸ Senso Escolar é um controle de dados estatísticos educacionais de caráter nacional que é realizado anualmente e coordenado pelo Inep. Abrange todas as modalidades de ensino. Tais dados servem para traçar um panorama da educação básica o país, bem como formulação de políticas públicas para manutenção da educação.

²⁹ OMS Organização Mundial de Saúde.

construída. A oferta de recursos que estimulem o seu potencial tornando-o capaz de produzir seu próprio conhecimento.

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. (BRASIL, 2007a, p. 27)

A avaliação da aprendizagem não pode estar focada apenas nos instrumentos bimestrais de avaliação, É no processo que se identifica onde se faz necessário uma retomada de ações. Se o professor reduz o ato de avaliar a aplicação de testes e provas elaborados com um único modelo de respostas para indivíduos diferentes, descaracteriza o princípio da inclusão que é o de contemplar todos os níveis de aprendizagem. Luckesi (2002) ilumina que a avaliação precisa ser compreendida como uma crítica do percurso de ação curta ou prolongada. Diz ainda que o planejamento dimensiona o que vai ser construído. A avaliação respalda essa construção Para Vasconcellos (2005, p.83)

No processo de avaliação não são necessárias apenas a construção de novos conceitos, mais é preciso também a desconstrução de outros já enraizados, ou seja, não é suficiente apenas adquirir novos conceitos é necessários mudar os já existentes. Para mudar a postura e assim alterar tanto a concepção quanto a prática.

O atendimento educacional especializa tem entre outras atribuições, propor ao professor de sala regular um novo paradigma no que diz a avaliação, para que prejuízos sejam evitados, em virtude de um olhar biologizante³⁰ da aprendizagem, como se fosse possível pré-determinar o nível de aprendizagem de um aluno. É preciso propor ao professor de sala regular, mais conhecimento sobre o que deve ser desenvolvido na sala de AEE com o desejo de estabelecer uma relação de ajuda mútua entre os espaços de aprendizagem da instituição.

A pergunta que segue nos inquieta acerca do funcionamento e da instrumentalização das salas multifuncionais, visto que esse é o espaço adequado, segundo orientação do MEC, para a realização do AEE. Para que haja um planejamento coerente, visando o uso de instrumentos adaptados a demanda dos alunos com deficiência e se alcance os objetivos traçados no PDI, Plano de Desenvolvimento Individual. Aos 10 entrevistados foi feito o seguinte questionamento. **De que maneira uma sala multifuncional com AEE pode**

³⁰ Olhar biologizante diz respeito ao foco que é dado, pelos professores, às patologias apresentadas em laudos médicos e que apontam para a deficiência intelectual.

contribuir efetivamente para a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma plena?

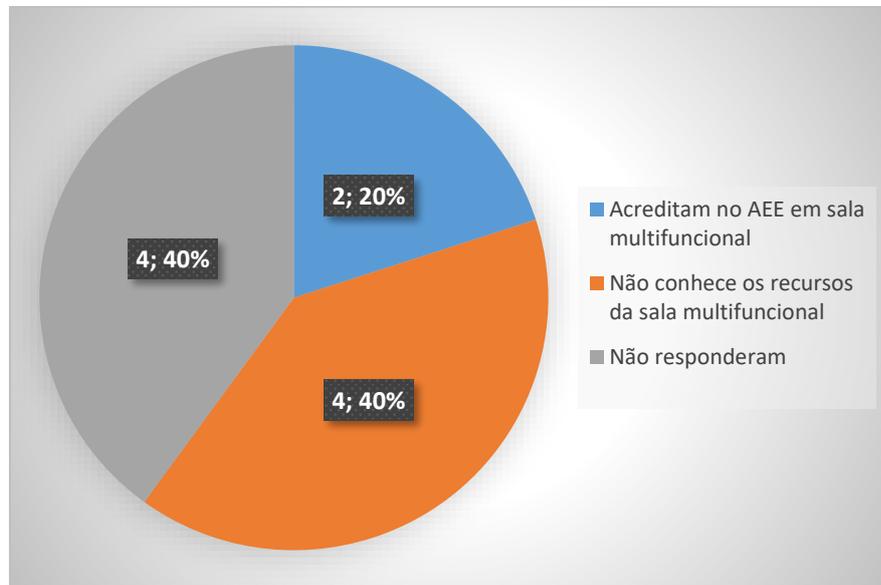


GRÁFICO 13 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 11 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.

De um universo de 10 entrevistados, 40% não respondeu a questão, 40% disse não ter conhecimento do que é de fato uma sala multifuncional e para que serve e os 20% restantes revelou acreditar que a sala multifuncional pode tornar a inclusão mais efetiva, visto que é munida de recursos e profissionais com formação específica para tal situação. As salas multifuncionais são regidas por orientações específicas para atender as crianças com deficiência, partindo das necessidades de acompanhamento de cada aluno. A partir de 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial Ministério da Educação (SEESP/MEC) (BRASIL, 2008), e notória a mudança que as escolas vem empreendendo para adequação de seus espaços físicos, mobiliários, materiais, recursos, currículos e, principalmente, formação de sua equipe escolar.

O foco dessa política pública é garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino, bem como o processo de inclusão de forma efetiva, visto que a inclusão é muito confundida com integração, que nada mais é que manter o aluno com deficiência na escola sem garantir a ele o pleno aproveitamento de suas potencialidades e o respeito as suas dificuldades. O Atendimento Educacional Especializado garante a transversalidade da educação especial perpassando por todas as etapas da escolarização. O Ministério da Educação (MEC) tem fornecido as escolas públicas em todo o território brasileiro, materiais específicos a fim de que essas salas sejam instrumentalizadas e montadas.

O atendimento deve ser oferecido no contra turno da escola regular. O sistema de matrícula deve acontecer da mesma forma como na matrícula comum e não substitui a matrícula regular.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual tem como objetivo promover, na escola regular e junto aos seus pares, ações educacionais que possibilitem o aprendizado, ainda que isto ocorra em um ritmo diferente do habitual. Desse modo as salas multifuncionais são montadas com recursos que viabilizem tais conquistas. Alves (2006, p.14) esclarece que:

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional.

O AEE também tem como função promover uma reflexão acerca da singularidade humana e encontrar as melhores estratégias de aprendizagem para os alunos com deficiência, além de promover formação para os professores da sala regular e disseminar propostas pedagógicas que envolvam todo o grupo escolar. Uma escola inclusiva deve atender a todos, a Declaração de Salamanca ³¹ diz que todos os alunos devem aprender juntos, adaptando aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido é preciso um conjunto de serviços e apoios que visem atender as necessidades especiais dentro da escola. Quanto a isso a LDB no seu artigo 58 diz:

³¹ Declaração de Salamanca é um documento publicado em 1994, é uma resolução das Nações Unidas, que trata dos princípios da educação especial.

1º haverá quando necessário serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A sala multifuncional funciona como um elo de ligação entre a inclusão do aluno com deficiência e a sala regular. Os recursos da sala multifuncional bem como a formação e capacitação do professor de AEE, tem como objetivo principal facilitar as aprendizagens do aluno com deficiência. Os estímulos oferecidos através de métodos e técnicas, tornam os conteúdos mais acessíveis aos alunos com alguma especificidade. No que se refere a deficiência intelectual os jogos e as atividades práticas criam um leque de oportunidades uma vez que traz os conteúdos de modo a aguçar todos os sentidos, o que facilita o acesso e compreensão ao que é ensinado. Não se trata apenas de utilizar atividades escritas diferentes das que são aplicadas na sala regular, aqui o que está sendo considerado são as oportunidades diferentes para quem aprende de forma diferente e em um tempo diferente.

Boaventura de Sousa Santos (1997), reflete que as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. É papel do professor priorizar o desenvolvimento intelectual e a autonomia de todos os seus alunos com ou sem deficiência intelectual, atividades mecânica comprometem o desenvolvimento de qualquer alunos, para desenvolver as funções psicológicas superiores é preciso utilizar instrumentos que promovam aprendizagens significativas, conforme defende Vygotsky (1994; 1997). Algumas questões do cotidiano escolar do cotidiano escolar precisam ser administradas tais como:

Viabilizar o trabalho articulado entre o professor da sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado AEE, através do qual é possível garantir as condições capazes de promover o ensino e à aprendizagem das crianças com deficiência, em classes comuns do ensino regular. Como parte do processo de avaliação perceber casos de negligência por parte dos pais e quanto a isso, a escola pode procurar apoio do conselho tutelar para que intervenha na família. Após ter esgotado todas as outras tentativas através de encontros de formação e reflexão com os pais ou responsáveis no sentido de estabelecer uma parceria mais firme entre escola e família Para Prioste, Raiça e Machado (2006), solicitar ajuda ao conselho tutelar não significa assumir atitude provocativa ou de culpabilidade ante os pais, e, sim, proteger a criança que pode estar em situação de risco.

Quanto ao que deve ser ofertado em sala de multifuncional, elencamos algumas atividades e seus respectivos instrumentos descreveremos abaixo algumas atividades desenvolvidas nesses espaços.

Alunos com Cegueira • Ensinar o Sistema braile. • realizar atividades de Orientação e Mobilidade. • Ensinar Atividades de Vida Diária (AVD). • Transcrever materiais do braile para tinta e vice-versa. • Fazer adequação de materiais didático pedagógico em parceria com o CAPs (Centros de Atendimento Pedagógico para Deficientes Visuais).

Alunos com Baixa Visão • ensinar a usar os recursos ópticos e não ópticos. • Estimular o resíduo visual com o uso de materiais que tenham cores fortes e contrastantes. • Ampliação de fontes. • Produção de materiais com contraste visual. • Produção de materiais didático-pedagógicos adequados ao tipo visão.

Alunos Surdos • Ensinar a Libras. • Coordenar oficinas de Libras. • Promover o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita. • Encaminhar para os serviços de fonoaudiologia os que optarem pela oralização. • Estabelecer parceria com o CAS. • Adequar materiais didático-pedagógicos que promovam experiências visuais de ensino.

Alunos com Deficiência Física • Adequar materiais didático-pedagógicos. • Adequar recursos de informática. • Adequar o mobiliário. • Providenciar recursos de auxílio da AVD e recursos de mobilidade. • Desenvolver projetos em parceria com profissionais da arquitetura, terapia ocupacional, fonoaudiologia, engenharia, dentre outros.

Alunos com Deficiência Intelectual • Promover atividades em que o aluno seja sujeito ativo do conhecimento e que resgate a autonomia. • Ensinar AV.D. • Possibilitar o desenvolvimento da criatividade.

AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos em todas as modalidades de ensino, como oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Tanto o professor da sala comum, o professor da sala de recursos, o gestor e toda a equipe escolar, a família e comunidade em geral, devem comungar das mesmas ideias com o desejo de evitar que a estar a sala de recurso não se torne um mecanismo de exclusão e de refúgio para as questões comportamentais inerentes ao cotidiano escolar, passando a exercer um atendimento segregado, o que danoso ao potencial de aprendizagem dos alunos, e que se cumpra a sua função social de valorizar e respeitar a diferença, pensando a diversidade humana e garantindo o direito de aprendizagem de cada criança.

A educação inclusiva ainda é um terreno a ser desbravado. A pergunta que finda a entrevista trata de maneira como o professor vislumbra a educação inclusiva levando em conta suas experiências anteriores e como se constrói um pensamento a vista do que poderá

ser organizado futuramente diante do que é posto legalmente. E assim foi elaborada a questão: **Refletindo sobre os aparatos legais descritos LBI e instrumentais apontados na LDB, no que tange aos alunos com deficiência como um todo, como você pensa a possibilidade de efetivar uma educação que abarque a diversidade humana, no sentido de promover a Educação para todos?**



GRÁFICO 14 - REFERENTE A PERGUNTA DE NÚMERO 10 DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Como resultado da questão aplicada em um universo de dez professores, 40% acreditam que a educação só pode ser plena quando o poder público tornar possível a execução das leis que a amparam. 30% acham as leis utópicas. 20% acha que refletir sobre educação é perda de tempo pois considera um discurso prolixo e os últimos 10% atribui a falta de fiscalização o fracasso do sistema de educação de ensino.

Universalizar educação de qualidade a todas as pessoas, ainda se apresenta como um discurso repetitivo e um objetivo que para ser alcançado. É urgente que políticas públicas educacionais sejam efetivadas e atuem no sentido de garantir a equidade de acesso à educação a todas as crianças, sem distinção.

Para Mantoan (1998), efetivar uma real universalização do princípio democrático da educação para todos nos sistemas educacionais só acontecerá de forma plena quando for possível se especializar em todos os alunos não apenas em alguns deles. Um sistema educacional que atende de forma classificatória os alunos feriu um princípio constitucional. Educação é um direito de todo o cidadão, e para garantir este direito, a universalização da educação defende o acesso e a permanência dos alunos na escola. Não basta matricular o aluno na rede regular de ensino. É preciso pensar em Políticas públicas que garantam a sua

permanência. É fato que as tentativas frustradas de permanência nas séries iniciais, culminam numa cruel evasão escolar, uma vez que, quando não é acolhido na sua singularidade o aluno e a própria família, tende a retirá-lo da escola. Em 1988, a Constituição Federal Brasileira, institui lei fundamental e suprema do país, que estabelece em seu artigo 208, a garante a gratuidade e obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental a todas as pessoas; e, no parágrafo 1º do mesmo artigo, eleva tal acesso à categoria de direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Quanto a isso Alves (2002) ilumina que a universalização como garantia plena de acesso e atendimento aos serviços públicos, visando ao atendimento de todas os indivíduos que queiram ou precisem de tais serviços. Ele reflete ainda que atrelada à ideia de universalizar está à necessidade de construção, planejamento e administração destes serviços. Brandão (2006), explicita que esse é o princípio da indissociabilidade³², onde se entrelaçam o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar e que deve perpassar todos os níveis de ensino.

No entanto, pensar sobre a igualdade de acesso e a qualidade da educação, sugere uma reflexão acerca da efetividade do direito de todas as crianças à educação como propósito ético cujo fundamento é princípio o da responsabilidade de amparar todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação. No Brasil, a luta por uma educação para todos nos reafirma como uma república, formada pelo sentimento de igualdade e respeito entre os cidadãos que dela fazem parte. Dessa luta, espera-se garantir efetivamente a igualdade. Nesse sentido, é preciso estar alerta para que a ideia do que significa o “para todos”. É preciso estabelecer o que se define como diferenças Igualdade não prever tolerância com a diferença. Não se pode contemplar o “todo” de alguns grupos.

Ainda que sendo possível elencar as sucessivas constituições brasileiras que proclamaram o direito de todos à educação, não podemos deixar de considerar que existe uma disparidade entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. Bobbio (1992, p. 10) pontua que:

Uma coisa é proclamar esse direito outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Ou

³²Indissociabilidade, o prefixo “in” foi usado para tornar claro o caráter sequencial das ações citadas no texto.

O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.

Ainda com uma característica aparentemente redundante, debater sobre a qualidade da educação é indispensável, entre outras coisas a partir desse ato, traz a tona um tema relativo à educação em direitos humanos o que contempla a diversidade humana. Além de discutir o acesso e a permanência do aluno a uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino com medidas efetivas, é momento de se refletir a necessidade de investir fortemente na formação e na valorização salarial dos professores bem como na adoção de metodologias de ensino adequadas aos perfis de aprendizagem dos alunos. Pensando a educação inclusiva, com foco principal na inclusão da pessoa com deficiência intelectual, é preciso refletir acerca da valorização de todos e o já debatido respeito as diferenças, acreditando que todos os alunos precisam ser valorizados, com ou sem deficiência. O foco deve ser na pessoa, não na deficiência, revelando o processo de aceitação e respeito às diferenças, na qual a busca do saber, revela uma simbiose interativa, dialogando, ensinando e aprendendo juntos, a despeito disso Freire (2005, p. 64) afirma que todas as pessoas são iguais, “[...] não há ignorantes, nem absolutos, há homens que em comunhão buscam saber mais.”

CONCLUSÃO

De tudo ficam três coisas:

A certeza de que estamos começando...

A certeza de que é possível continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.

Portanto devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda um passo da dança...

Do medo uma escada...

Do sonho uma ponte...

Da procura ...

Um encontro.

(Fernando Sabino).

A equidade educativa ainda se deleita por um caminho longo a ser percorrido. Rever velhos paradigmas é urgente na proposta de uma educação igualitária e inclusiva de fato. Pensando o currículo escolar e as práticas pedagógicas, há que se abandonar práticas autoritárias e conservadoras. Denunciar preconceito e discriminação é construir caminhos para uma educação para todos. Notadamente, a partir dos anos 90, pode se pontuar muitas conquistas no que tange a educação inclusiva, mas ainda há muito o que se avançar. Muitas conquistas e direitos foram adquiridos. No entanto, a luta continua, ainda há muito pra se construir. É preciso compreender que não existe mais espaço para uma sociedade cognitivista que rotula e discrimina com base em práticas pedagógicas classificatórias e excludentes. Toda pessoa precisa, em algum momento, de ajuda para aprender algo, para desenvolver uma habilidade. Com as crianças não é diferente. E quando pensamos as crianças com deficiência intelectual, toca na nossa humanidade. Se todos precisamos, de ajuda porque condenamos as crianças com deficiência intelectual ao eterno fracasso negando o direito de aprender. São as oportunidades oferecidas pelo meio social e pedagógico que que irão determinar o desenvolvimento de uma criança.

Essa pesquisa se propôs a investigar como se configura o atendimento das crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino, em Itapetinga-Ba, onde foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação, o Projeto Piloto de Educação Inclusiva³³, que contemplava três escolas da rede, e como se delineia o AEE, instrumento importante para a promoção dos avanços da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Como resultado da pesquisa alguns pontos puderam ser destacados a despeito disso o peso da deficiência revelado no cotidiano escolar partindo do pressuposto de palavras e ações que apontam para a fragilidade na aceitação ao que é diferente. Vygotsky (1997) corrobora com este pensamento quando fala de uma educação social, em que a deficiência compromete as relações sociais do indivíduo no âmbito social em não sendo percebido o mesmo comportamento quanto ambiente físico.

Tratando da Escola de Inclusão³⁴, ambiente da pesquisa, alguns aspectos podem ser elencados no que tange a inclusão da pessoa com deficiência intelectual, tema investigado, nos espaços de AEE e sala regular de ensino, bem como se configura a relação entre ambas.

³³ Rememorando o Projeto Piloto de Educação Inclusiva, foi lançado pela SMEC e contemplava três escolas do município. Para essa pesquisa foi escolhida uma escola de fundamental I, que oferece o AEE para as crianças com deficiência, como foco desta investigação a deficiência intelectual.

³⁴ Escola de Inclusão foi o nome fictício dado a escola pesquisada, com o desejo de preservar a identidade dos entrevistados e da própria escola.

O resultado adquirido através da aplicação do questionário, contendo 12 perguntas respondidas pelos 10 professores da escola, dentre eles professores da sala de aula comum e espaço de AEE podemos destacar:

- Quanto ao currículo, ainda é pautado em um processo de ensino homogêneo. As especificidades do cotidiano escolar ainda é palco de teste e provas classificatório, homogêneos e excludentes. No entanto já se percebe um olhar e uma aplicabilidade desses instrumentos, onde se propõe a contemplar as diversas respostas dos alunos e que revelam as diversas formas de aprender. O que pode ser considerado um avanço significativo, pois contempla o pensamento de que, os instrumentos são os mesmos, mas os métodos, técnicas e formas de avaliar tem sido adaptados.
- Pouca oferta ou escassez de materiais pedagógicos inviabiliza, em dados momentos, a prática pedagógica diferente, que visem estimular os alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Além do alto número de alunos por turma. Aqui é importante lembrar que além das questões da aprendizagem, o professor lida com quadros de vulnerabilidade social³⁵ atrelados as condições de vida das crianças e da falta de formação de seus responsáveis.
- A frágil comunicação entre os docentes demonstrada nos dos momentos de AC, são limitados a lamentações e questionamentos pautados em falta de informação sobre o tema inclusão, o que é danoso, uma vez que esse é um momento que poderia ser um momento rico de trocas, no entanto, aniquilado com frases preconceituosas, carregadas de rótulos e alicerçadas na falta de formação. A prática docente se dá na atuação docente. São as experiências vividas que nos apontam para novas estratégias.

No entanto, é notório o esforço dos docentes que atuam no AEE bem como os do sal regular o desejo de efetuar uma prática pedagógica que contemple a educação inclusiva, e que partindo dela alcance os avanços com os alunos com e sem deficiência. Aqui nos cabe lembrar da importância do trabalho do coordenador pedagógico. É o mediador entre teoria e prática no processo de construção da aprendizagem. A equipe diretiva é outro ponto importante a ser mencionado, pois a efetivação das leis se dá de forma burocrática. Enquanto coordenador e professor se atentam as questões das práxis pedagógicas, a questões

³⁵ Vulnerabilidade social é o termo usado para classificar os problemas ligados a fome, abuso, trabalho infantil violência doméstica. Tais situações são encaminhadas para o Conselho Tutelar do município.

burocráticas ligadas ao cumprimento das leis devem ser pensadas de maneira institucional através de documentos que respaldem as questões legais.

É papel da gestão escolar garantir acessibilidade aos alunos com deficiência. Uma gestão democrática propõe a participação da sociedade e a parceria com órgãos e instituições que possam contribuir com um trabalho inclusivo efetivo e eficaz. É preciso se desenhar um novo modelo de escola. Um espaço de construção das relações sociais, onde professores e alunos abarcam essas relações construídas que ligam ensino, gestão, parte técnica e sistema educacional de modo geral ao estado e a sociedade como um todo. Por fim espero que essa pesquisa se configure como um instrumento capaz de apontar aos profissionais e aos estudantes da área de educação uma breve vivência do que é garantir uma educação para todos, que contemple de fato a diversidade humana e onde incluir não se confunda com integrar e que prevaleça a defesa dos humanos, pelos DIREITOS HUMANOS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional**

ALVES, Eduardo. Cotas x Universalização. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n. 19, dez. 2002.

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Carlos Alberto da. **PNE passo a passo: lei nº 10.172/2001 – discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional**. Brasília: MEC/SEESP, 2003

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____, Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 – DOU de 3/12/2004.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação a Distância. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física.** Brasília: MEC/ SEESP/SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9394/96. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Brasília, DF: Senado, 1988. Brasília: CORDE, 1997.

CARMO, A A do. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS. 2001, Campinas: Unicamp, 2001

COLL C. et al., **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. v. 3.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. Revista Debates em Educação. Maceió, v. 3, n. 5, jan. /jun. 2010a.

CRESPO, A.; CORREIA, C.; CAVACA, F.; CROCA, F.; BREIA, G.; MICAEL, M. **Medicação Especial: Manual de Apoio a Prática.** Lisboa/Portugal: Ministério da Educação, Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

DALBEN, Angela I.L.F. **Conselhos de classe e avaliação do projeto-político-pedagógico de escola.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ano X, n. 60, p. 43-53, 2004.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca).

DUTRA, Claudia. *Inclusão que Funciona.* In Nova Escola, setembro, 2003

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Especializado para o aluno com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

Especializado. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.
Antares: Nobel, 1986.

Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011

Favero, Pantoja e Mantoan. **Aspectos Legais e orientações Pedagógica** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, D. I. B. *Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural*. In: SHIMAZAKI, E. M; PACHECO, E. R. (Org.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Autores Associados, Campinas, S.P., 2004.

GRANELL, C. G.; *Processos cognoscitivos en la aprendizaje de la multiplicación*. In MORENO, Montserrat, (org.) - **La pedagogia operatória**, 3a ed., Barcelona, Editorial Laia, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** 12 eds.- São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIS, Carlos R. *O homem natural e a revolução iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard*. In: BANKS-LEITE, Luci. GALVÃO, Izabel (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber, 2011

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANTOAN M. T. E., **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Scipione, 1989.

MANTOAN, M. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

_____. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In **Nova Escola**, maio, 2005, pag 25.

_____. Batista, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. GOMES, Adriana L. Limaverde. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SAO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual –Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? **Anais da XXIV**

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** Grupo editorial CINCA. Madrid, 2008. disponível em http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidadesempdf acesso em 16 de abril de 2015

PAULON, Simone Mainiere. **Documento Subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainiere Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2º ed., 2007.

PEREIRA, J. E. (2012). **A Infância e a Deficiência Intelectual**: Algumas Reflexões. IX ANPED SUL.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PLETSCH, Márcia Denise. BRAUN, Patrícia. **A inclusão de pessoas com deficiência mental**: um processo em construção. Disponível em: www.faedec.rj.gov.br. Acessado em 02 de outubro de 2016.

Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1997) uma concepção multicultural de Direitos Humanos. Lua Nova Revista de Cultura e Política. Governo e Direitos – CEDEC, n° 39, p. 122.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência? VIDA INDEPENDENTE**: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

STAINBACK, Susan e Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: editora Artmed, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, Avaliação da Aprendizagem: práticas de Mudanças - por umas práxis transformadoras, 7° Ed. São Paulo: Libertad. 2005.

VGOTSKY, Lev Semonovitch. Obras escolhidas. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO

Descrição do entrevistado

Cargo ocupado _____

Formação _____

Ano que leciona _____ a quanto tempo _____

Entrevista semi estruturada

- 1- Com base em seu conhecimento teórico-prático, como você conceitua deficiência intelectual?

- 2- Como você identifica alunos com deficiência intelectual em sua sala? Justifique sua resposta

- 3- Em seu local de trabalho a Coordenação Pedagógica e corpo docente desenvolvem metodologias voltadas para a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual? Explique sua resposta.

- 4- Com que frequência você participa de cursos de formação voltados para a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual?

- 5- Como você realiza o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual em relação aos demais alunos?

- 6- Considerando a sua proposta pedagógica, como você caracteriza o nível de apropriação dos conteúdos aplicados em sala de aula pelo aluno com Deficiência Intelectual?

7- Em sua opinião, quais os principais entraves que o professor enfrenta para trabalhar com alunos com deficiência intelectual?

8- Que tipo de suporte especializado, seria importante ao professor, no sentido de melhor equipar o trabalho pedagógico, de modo a contemplar a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

9- O que você conhece sobre o Atendimento Educacional Especializado?

10- Você acredita que o AEE pode facilitar o trabalho pedagógico com alunos com deficiência? De que forma?

11- De que maneira uma sala multifuncional com AEE pode contribuir efetivamente para a inclusão de alunos com deficiência intelectual de forma plena?

12- Refletindo sobre os aparatos legais descritos LBI e instrumentais apontados na LDB, no que tange aos alunos com deficiência como um todo, como você pensa a possibilidade de efetivar uma educação que abarque a diversidade humana, no sentido de promover a Educação para todos?
