

Um enfoque no trabalho docente com deficiente intelectual**A focus on teaching work with intellectual disabled**

DOI:10.34117/bjdv6n7-209

Recebimento dos originais: 07/06/2020

Aceitação para publicação: 09/07/2020

Maria Rosemary de Brito

Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2011. Pós-graduada em Educação Especial pela faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) 2012. Pós-graduada em Pesquisas Avançadas (ALPHA) 2019. Mestrando ciências da Educação (EAD-ATENAS) 2019.
 rosemary.educadora@gmail.com

Edna Felix da Silva

Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2010. Pós-graduada em Psicopedagogia pela faculdade Escritor Osmar Lins em 2011. Pós-graduada em Pesquisas Avançadas (ALPHA) 2019. Mestrando ciências da educação (EAD-ATENAS) 2019.
 Ednafelix021683@hotmail.com

Geany Carla Barros Silva

Graduada em Pedagogia na Faculdade da Escada-FAESC. Pós-graduada em recursos humanos pela Faculdade Joaquim Nabuco. Pós-graduada em Pesquisas Avançadas (ALPHA) 2019. Mestrando ciências da educação (EAD-ATENAS) 2019.
 Geanycarla@zipmail.com.br

Kaltieli Gomes da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2012. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FEPAM em 2014, Pós-graduada em Pesquisas Avançadas (ALPHA) 2019. Mestrando ciências da educação (EAD-ATENAS) 2019.
 Kaltieligomes1990@gmail.com

RESUMO

Este estudo faz um resgate histórico da educação especial de pessoas com deficiente intelectual, objetivando compreender os fatores que influenciaram no cotidiano escolar e as conquistas alcançadas pelas pessoas que tem transtornos mentais, abordando e enfatizando o trabalho do docente no processo de inclusão e sua relação com a escola. No dia a dia, essas pessoas possuem dificuldades para aprender, entender e realizar atividades comuns para outras pessoas. Na idade moderna, em que o humanismo, ao exaltar o valor do homem, tinha uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, havia a separação e menosprezo social desse grupo, marcando durante a maior parte da história da humanidade, o deficiente intelectual como vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade econômica, social e política, e na “anormalidade”. O público alvo desta pesquisa são professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual, nos anos regulares de escola pública e particulares, localizadas no município de Jaboatão dos Guararapes. Percebemos ao longo da pesquisa que estamos vivenciando uma transição. Hoje, sabemos que a matrícula de alunos com necessidades especiais em salas regulares já é algo determinado por Lei e aceito pela comunidade escolar, mas isso não é o suficiente. A inclusão surge como uma reação contrária ao princípio de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Deficiência intelectual, Professor, Patologia

ABSTRACT

This study makes a historical rescue of the special education of people with intellectual disabilities, aiming to understand the factors that influenced the school routine and the achievements achieved by people with mental disorders, addressing and emphasizing the work of the teacher in the inclusion process and its relationship with the school. On a daily basis, these people have difficulties to learn, understand and carry out common activities for other people. In the modern age, when humanism, in extolling the value of man, had a pathological view of the person who had a disability, there was the separation and social contempt of this group, marking for most of human history, the intellectual handicapped as a victim of segregation, as the emphasis was on their economic, social and political incapacity, and on “abnormality”. The target audience of this research are teachers who work with students with intellectual disabilities, in the regular years of public and private school, located in the municipality of Jaboatão dos Guararapes. We realized during the research that we are experiencing a transition. Today, we know that enrolling students with special needs in regular classrooms is already determined by law and accepted by the school community, but that is not enough. Inclusion appears as a reaction contrary to the principle of integration, and its practical implementation has generated many controversies and discussions.

Keywords: Inclusive education, Intellectual disability, Teacher; Pathology

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial representa um grande avanço da sociedade brasileira, pois é o reconhecimento da cidadania e equidade, princípio dos direitos humanos. Ela desponta através de propostas educacionais e conceitos inovadores, baseados em um modelo de escola ideal e de um sistema de ensino muito aperfeiçoado na sua concepção e funcionamento, objetivando integração social dos chamados excluídos.

Quando mencionamos a inclusão, não nos referimos apenas a inserção do aluno com deficiência intelectual nas salas de aulas, mas também trazemos discussões acerca da oferta de suporte necessário para que, de fato, o aluno possa desenvolver suas habilidades. Segundo Jodelet (2001, p.30), “incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania”.

Sabemos que a educação atual pressupõe a inclusão do aluno de forma mais radical, incluindo todos os alunos, independentemente de sua deficiência, neste sentido, há um conjunto de ações voltadas para os alunos, pais, professores, gestores e formadores docentes, com a finalidade de solidificar e ampliar as condições necessárias para garantia do direito à educação e não só para cumprir a determinação da lei, que propõe a igualdade de direitos e deveres entre os homens. Nesse sentido, a Constituição Federal elegeu como fundamento o respeito à cidadania e a dignidade humana. De acordo com Santos (1993, p.16), “inclusão e participação, são essenciais à dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos no campo da educação, essa se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades”.

Dessa maneira, a matrícula do aluno com necessidades educativas especiais deverá ser preferencialmente na rede regular de ensino, o que é respaldado pelas novas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), sob orientação do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Esta pesquisa encontra-se distribuída em três partes. Definir a deficiência intelectual, os princípios teóricos, conceitos e leis que nortearam a educação especial de pessoas com deficiência intelectual e a formação do professor na educação especial.

Consideram-se três eixos norteadores: o professor, sendo ele o executor das ações, seus conflitos e desafios; o aluno e as considerações estruturais existentes, em confronto com a linha teórica das abordagens; e a escuta dos envolvidos na pesquisa, especialmente o professor.

Numa abordagem inclusiva, quem se prepara é a sociedade e a escola para receberem o aluno com necessidades educacionais especiais, o caminho é exatamente contrário ao da segregação, partindo dessa constatação, é necessário rever conceitos para compreender o paradigma da inclusão em fase de implantação em nosso país.

2 O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

A estrutura física e a patologia no comportamento do homem envolvem pesquisas anatômicas, embriológicas, fisiológicas e psicológicas, o que resulta na informação que um problema de saúde tem origem patológica, onde há um desequilíbrio no organismo, quer pela presença ou ausência de um princípio definido, quer pela reestruturação da totalidade orgânica. A doença difere da saúde, o patológico do normal, segundo o qual os fenômenos patológicos nos organismos vivos nada mais são que variações quantitativas, para mais ou para menos, dos fenômenos fisiológicos, onde o patológico é designado a partir do normal. (CANGUILHEM, 1965)

O normal é o funcionamento pleno dos órgãos, em perfeita harmonia. A passagem do normal ao anormal é mais lenta e mais natural quando se trata de uma doença, é a volta ao estado normal.

Segundo Canguilhem (1965, p.22), “a doença deixa de ser objeto de angústia para o homem são, e torna-se objeto de estudo para a teoria da saúde”, onde o método patológico origina-se ao mesmo tempo da observação pura e da experimentação.

Segundo Broussais (1966, p.34), “a distinção entre o normal e o fisiológico e o anormal ou patológico seria, portanto, uma simples distinção quantitativa.” Se nos prendermos aos termos de excesso e falta, esta distinção é válida para os fenômenos mentais.”

Em suma, a continuidade de uma transição entre um estado e outro pode ser causado por vários fatores, que muitas vezes não se chega a estabelecer claramente sua origem.

Diante das discussões iniciadas em torno do que é ser ou estar com o organismo normal ou doente, esclarecemos que a deficiência intelectual e a doença mental são duas coisas bem diferentes.

Na deficiência intelectual as pessoas apresentam um atraso no desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vivem. Ou seja, existe comprometimento do comportamento cognitivo, que acontece antes dos 18 anos, e que prejudica suas habilidades adaptativas. Já a doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento e podem afetar o desempenho do indivíduo na sociedade. Essas alterações afetam a percepção da realidade. Em resumo, essa última é uma doença, pois altera o estado de normalidade social em que o organismo se encontrava e deve ser tratada por um psiquiatra, com uso de medicamentos específicos para cada situação.

Segundo Mantoan (1997), é necessário distinguir o que é da ordem da deficiência em termos de déficits reais e déficit circunstancial. “Da ordem da deficiência em termos de déficits reais, ou seja, de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, e o que é da ordem do déficit circunstancial, em que intervêm os determinantes sociais”. (MANTOAN,1997, p.16)

No caso do déficit real, é certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzida por impedimentos motores e / ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio. As consequências desses handicaps são notadas não somente quando o sujeito precisa agir para conhecer o mundo, mas em fases posteriores do desenvolvimento intelectual, em que o deficiente o representa, isto é, “em pensamento e, finalmente no momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos do ponto de vista lógico.” (idem,1994, p.62). Neste caso, configura-se em estado definitivo, o sujeito é, de fato, deficiente.

No caso de déficit circunstancial, trata-se de uma situação criada pela interação entre incapacidades físicas e mentais e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio. Diz-se, então, que o sujeito nessas circunstâncias não é, mas está deficiente. (ibidem ,1997)

As pessoas que apresentam distúrbios mentais são estigmatizadas pela sociedade, sendo-lhes imposta a marginalização. Colocada à margem social, essas pessoas são privadas de perspectivas de desenvolvimento ou progresso, pois são desacreditadas e desaprovadas pelo grupo social.

Segundo Goffman (1988), O “Distúrbio Mental”: As culpas de caráter individual, são percebidas como vontade fraca.

Embora o termo “estigma” tenha um caráter depreciativo, Goffman (1988) considera que “uma atributo que estigmatiza alguém pode confirmar normalidade de outrem portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso”, isto é, a percepção que o indivíduo normalmente tem de outra pessoa, dependendo da sua bagagem de valores morais: O que ele considera normal em um indivíduo semelhante a ele assume conotação diferente, se for executado por outro indivíduo estigmatizado, ou, nas palavras do autor: “Um estigma é então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”. (idem,1988, p.15).

Atributos esses que vão mudando conforme a percepção que a sociedade venha ter sobre o indivíduo estigmatizado (Deficiente Intelectual), desrespeitando a capacidade de desenvolvimento do indivíduo sem preservar a sua identidade.” [...] acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano” (GOFFMAN,1988, p.15).

Pessoas com deficiência deparam-se frequentemente com o “NÃO”, palavra forte e que se pretende definitiva. O inventário do não é feito de maneira instantânea, basta um olhar e seguem-se as frases fatídicas “não pode”, “não vai dá certo”, “não faça”. Portanto as pessoas são classificadas de acordo com seus comportamentos sociais, quando respeitando as regras elas são socialmente aceitas pela sociedade. Basta apresentar alguma anormalidade ou comportamento diferenciado dos ditos normais, são denunciadas como desviante. (MANTOAN apud CARDOZO, 2011).

O comportamento do estigmatizado oscila entre o retraimento e a agressividade em decorrência da postura que a sociedade tem para com ele. “O indivíduo pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão”. (GOFFMAN,1988, p.23). A pessoa, portanto, sente-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência.

Os estudos científicos apontam inúmeras abordagens para definir a deficiência intelectual: Comportamental; psicanalista; organicista.

Na abordagem comportamental a deficiência intelectual é considerada como conduta atrasada, através de uma investigação e tratamento dos aspectos observáveis dos baixos rendimentos na realização de atividades. Destacamos, contudo, que o enfoque comportamental concebe a conduta do deficiente originando-se da história genética e adaptativa do indivíduo, e, portanto, sujeito a uma modificação através de uma organização de estímulos ambientais pelo professor.

Já na abordagem psicanalítica a deficiência intelectual é investigada pela teoria da psique humana, onde é analisado o indivíduo enquanto sujeito do inconsciente, no desenvolvimento da práxis clínica, como uma abordagem puramente psicológica humanista/existencial, buscando a cura da enfermidade física e mental através de um diálogo sistemático/metodológico com o paciente.

Segundo a abordagem organicista existem, inúmeras definições da deficiência intelectual, dentre elas a realizada pela classificação internacional das doenças, em sua décima edição (CID - 10), que define como deficiência intelectual.

Uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestado durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto são aptidões cognitivas, de linguagem, motora e social. O retardo pode ocorrer com ou sem qualquer outro transtorno mental ou físico. (OMS, 1993, p.87)

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV, a característica essencial da deficiência intelectual é um funcionamento inferior à média, baseando-se

em sintomas quantitativos de origem orgânica que dizem respeito também à comunicação, às atividades de vida diária, aos relacionamentos interpessoais e às habilidades acadêmicas, de trabalho, lazer, saúde e segurança. (JORGE, 1995).

A deficiência intelectual consiste em funcionamento abaixo da média, incluindo também o comprometimento das habilidades adaptativas, presente antes dos 18 anos de idade (AAMR, 1992). Os comprometimentos são influenciados por fatores genéticos, ambientais e psicológicos, enfatizando fatores biológicos sutis, a saber: pequenas anormalidades cromossômicas, síndromes genéticas, intoxicação subclínica com chumbo e várias exposições pré-natais, como relata Silva (2006).

Ainda, segundo Silva (2006), com base nas definições sobre a deficiência intelectual, podemos classificá-la em:

- * Profunda: caracterizada pelo o QI (Quociente de Inteligência) abaixo de 20. Os indivíduos não conseguem se beneficiar de educação e necessitam de assistência por toda vida.

- * Severa: os indivíduos apresentam QI entre 20 e 35, com características um pouco abaixo da escala da gravidade. Necessitam também, em sua grande maioria, de assistência permanente.

- * Moderada: com o QI entre 36 e 52, os indivíduos são capazes de aproveitar programas de treinamentos sistematizados. Apresentam, em grande número, outros problemas associados (cegueira, surdez, distúrbios motores).

- * Leve: os indivíduos possuem QI entre 53 e 70, e constituem a grande parcela do grupo de pessoas com deficiência mental (cerca de 90% dos deficientes mentais está neste plano), o que exige uma assistência psicopedagógica e social adequadas. (FARIAS, 2005)

Percebemos que a conceituação da deficiência intelectual, segundo a abordagem organicista, assemelha-se a um conjunto de síndromes das mais variadas etiologias e com quadros clínicos diferentes, cujo único denominador comum é a insuficiência intelectual ancorada em bases orgânicas.

Há uma dificuldade de se estabelecer parâmetro para se distinguir, tanto do ponto de vista prático como do teórico, a deficiência intelectual devido a causas organicamente constatáveis, de outras, cuja motivo se relacionam com os demais aspectos do desenvolvimento humano.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A história considera o desenvolvimento do pensamento acerca das necessidades educativas especiais ao longo dos últimos cinquenta anos. No entanto, ela não ocorreu simultaneamente em todos os países e, conseqüentemente, retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo

estágio evolutivo em cada sociedade. Desse modo, Clough (2000) descreve cinco perspectivas sobre o fenômeno:

- * O legado psicodélico: (predominou na década de 50) Percebe o indivíduo como tendo, de algum modo, um déficit e, por conseguinte, defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos.
- * A resposta sociológica: (predominou na década de 60) Representa a crítica ao legado psicodélico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
- * Abordagens Curriculares: (predominou na década de 70) Enfatiza o papel do currículo na solução e, para alguns escritores, eficazmente criando dificuldades de aprendizagem.
- * Estratégias de melhoria da escola: (predominou na década de 80) Enfatiza a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.
- * Crítica aos estudos da deficiência: (predominou na década de 90) Frequentemente elaborada por agentes externos à educação, fomenta uma resposta política aos efeitos do modelo excursionista do legado psicodélico.

Segundo Soares e Paulino (2009), no Brasil, durante o advento da República, a educação básica e a educação especial não foram totalmente assumidas pelo Estado. Logo, no país eram encontradas diferentes situações, como nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Após um determinado período de omissão e estagnação, com medidas ineficazes e lampejos de paternalismo, começaram a funcionar algumas classes especiais vinculadas às escolas públicas; no final de 1920, com a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país.

No cenário internacional recente, percebemos movimentos importantes no que tange a Educação Inclusiva, entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, na Tailândia, que defendeu a equidade social nos países mais pobres e populosos, garantindo a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais.

Em 1993, com as normas das Nações Unidas, passou a ser exigida a igualdade de oportunidades, enfatizando a responsabilidade do estado na educação de pessoas com deficiência e sua integração no sistema de ensino. Com a Declaração de Salamanca, em 1994, aconteceu a política

de inclusão para pessoas com necessidades especiais educacionais, tendo como consequência mudanças no atendimento a esta clientela.

A educação inclusiva tomada como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação implica na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em conjunto, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

“A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5)

Esse movimento está atrelado à construção de uma sociedade democrática, onde todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada, ou seja, as diferenças de cada um são reconhecidas e aceitas. A discussão sobre o assunto "inclusão" vem ocorrendo no Brasil há mais de uma década, mas a maioria dos alunos com necessidades especiais ainda está fora das escolas.

Citando Mazzota (1997, p.11), “a capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiências, tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação, sob os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos”.

Retomando um pouco a questão da trajetória da Educação Especial, percebe-se que no início o objetivo era contemplar o atendimento a essa demanda da população, e hoje se acrescenta a questão da valorização das diferenças, como sendo algo que faz parte da natureza humana.

Entre as atividades diretamente programadas e executadas pelo Estado como parte integrante da Política Nacional de Educação Especial, algumas são evidenciadas: A Campanha para Educação de Surdos no Brasil, oficializada em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais, em 1958; passando depois para a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Outro passo importante para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), a qual congregou a atuação da sociedade Pestalozzi e APAE do Rio de Janeiro.

Por outro lado, as leis e declarações, que fundamentam o movimento de inclusão por si só não bastam. Muitos documentos importantes afirmam e fundamentam a prática da Educação Inclusiva, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, mas no cotidiano das escolas, verificam-se diferenças entre o que é proposto e o que é aplicado.

A grande barreira para que essa aplicabilidade seja efetiva está no despreparo dos professores do ensino regular em receber esses alunos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) reserva um capítulo para embasar a educação especial, o que reafirma o direito de educação pública e gratuita aos deficientes.

Quando a sociedade se estrutura e são introduzidas mudanças substanciais na cultura, a tendência natural é a elaboração e promulgação de leis que precisam ser efetivamente postas em prática e nacionalizadas. Assim, o caminho ficaria aplainado pela sociedade civil, o processo de conscientização do direito de todos, a compreensão da problemática do deficiente bastante amadurecida, e os mecanismos de pressão bastante fortalecidos para que fossem exigidos nas políticas educacionais, a política da educação especial.

A escola inclusiva precisa se desenvolver num contexto que garanta os direitos sociais de cada indivíduo previsto na Constituição, aumentando assim os desafios e as responsabilidades do sistema educacional.

É importante esclarecer que, ao longo dos anos, os termos referentes as pessoas deficientes, foram também se transformando e sendo substituídos variando do termo excepcional, deficiente, especial até portador de necessidades educativas especiais ou pessoa com necessidade educacional especial, mas o que é fundamental não é o rótulo, mas a concepção que cada um traz no seu íntimo a respeito dessas pessoas. Hoje a deficiência pretende ser abordada como uma diferença, que faz parte da contingência humana, devendo ser vista da forma mais natural possível.

Percebe-se que no Brasil a Educação Especial, passou por várias reformas legislativas e políticas, mas não foram disponibilizadas verbas suficientes para a estruturação das instituições envolvidas na Educação Inclusiva, nem para a preparação de educadores da Educação Especial e Inclusiva, o que é observado pelo despreparo dos mesmos em trabalhar com essas pessoas.

4 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO E NA INCLUSÃO SOCIAL DO DEFICIENTE INTELECTUAL

A formação do professor é primordial na perspectiva da educação inclusiva, segundo Bueno (1999), um ensino de qualidade para alunos que apresentam necessidades especiais, envolve pelo menos dois tipos de formação profissional docente.: professor “generalista” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado, e professores “especialistas” nas diferentes necessidades especiais para atender a esses alunos e apoiar os profissionais que trabalham com esses alunos.

Na LDB (1996) são previstos, “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. Ainda, no art. 58, Inciso III, da LDB (1996) destaca que, essa lei admite formação em nível médio, contrariando a orientação geral para o magistério, a qual tem estimulado ou exigido a formação no ensino superior. Tal constatação causa

estranheza ao profissional, que além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para sua concretização (especial na educação).

O grande desafio para o professor de educação para deficiente intelectual está em fazê-lo encarar o aluno como uma pessoa que age, decide e pensa por seus próprios meios. Vencida essa barreira inicial, e estando o professor convicto de que sua função não é ensinar, mas criar situações através das quais o sujeito aprenda. Assim sendo, o seu trabalho não se restringe a um único aspecto do desenvolvimento, mas ao sujeito por inteiro.

Nesse sentido, Xavier (2002, p.19) considera que: “a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas aos que discriminam, segregam excluem, e, ao mesmo tempo, configuram na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade solidariedade, a cidadania”.

O professor precisa ser antes de tudo, um profissional que não se contenta em reproduzir métodos e técnicas.

(...) consiste sempre em conversar livremente com o indivíduo testando, ao invés delimita-se a perguntas fixas e estandardizadas, e conserva, assim, todas as vantagens de uma entrevista adaptada a cada criança e destinada a lhe permitir o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais. (PIAGET ,1974, p.51)

Educar, segundo Piaget, é provocar a atividade, isto é, estimular a procura do conhecimento. As crianças não raciocinam como os adultos, apenas vão sendo inseridos regras, valores e símbolos de maturidade psicológica. Essa inserção acontece mediante dois mecanismos: a assimilação e acomodação. A assimilação consiste em incorporar objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes. É a ação do sujeito sobre o objeto. Já a acomodação se refere às modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo. A acomodação é a ação de sentido contrário, do objeto sobre o sujeito (DAVIS e OLIVEIRA, 1994; OLIVEIRA, 1993).

A inteligência é, ante de qualquer coisa, adaptação. Não é uma “faculdade” da mente nem uma estruturação entre outras, é a forma de equilíbrio para a qual tendem todas as estruturas é preciso buscar seu modo de formação nos mecanismos sensório-motores mais simples. Cada estrutura deve ser concebida como uma forma de equilíbrio, porém estas estruturas são consideradas sucessivamente, conforme uma lei de evolução, tal que cada um assegure um equilíbrio mais amplo e estável.

Piaget considera o processo de desenvolvimento - a equilibração, o principal fator junto à maturação, às experiências físicas e à transmissão social. Ele chama de epistemologia a sua teoria do conhecimento científico, e de genética, porque, além de atentar-se no como é possível alcançar o

conhecimento, ele estuda as condições necessárias para que a criança (bebê) chegue à fase adulta com conhecimentos possíveis a ela.

A aplicação da teoria psicogenética nas práticas educacionais vem respaldar os professores na construção de material didático, análise das práticas educacionais, familiares e extraclasse. Seu pensamento, sua abordagem são construtivistas. Ele nos ajuda a pensar o conhecimento científico na perspectiva da criança ou daquele que aprende. Seu estudo está centrado em compreender como o aprendiz passa de um estágio entre os outros.

Com base na utilização do método clínico, o papel do professor construtivista é seguir os passos de seus alunos, no sentido de fazê-los descobrir por seus próprios meios a resposta ou conhecimento a que ele tem condições de acesso. Sua atuação se reveste de acentuada responsabilidade nessa perspectiva educacional. A educação, no enfoque construtivista, eleva a condição do professor e sua ação pedagógica na sala de aula é relevante. É na prática reflexiva que o educador tem a possibilidade de perceber sua responsabilidade em respeitar as características que determinam as peculiaridades e necessidades específicas de cada aluno.

A leitura da realidade pelo aluno é a condição básica a partir da qual o professor vai estabelecer seus planos, criando meios de socialização, promovendo o desenvolvimento cognitivo das crianças. Propondo jogos de construção, simbólicos e de regras por meio dos quais as crianças possam construir relações de interdependência social e afetiva. Para os educadores que utilizam as teorias pedagógicas influenciadas pelo construtivismo genético, faz uso de um trabalho sistemático de procedimentos adequados.

A ênfase que a teoria de Piaget coloca sobre as estruturas do conhecimento, cabe aos educadores compreender como esse conhecimento se amplia e se aprofunda numa dada criança, para poder solicitar o seu desenvolvimento, especialmente quando se trata de um aluno com deficiência intelectual.

Este entendimento visa facilitar ao professor o encaminhamento mais adequado às necessidades dos alunos, de acordo com o período de desenvolvimento cognitivo em que se encontra. Sabendo que o eixo norteador desta proposta se baseia nas fases de desenvolvimento intelectual postuladas por Piaget.

Já para Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo e teórico do ensino como processo social, ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças. A teoria Vygotskiana é uma das mais estudadas pela Pedagogia contemporânea (REGO, 1997; TAILLE et al., 1992).

Para ele o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações devem ter a participação de um adulto. Mesmo que a criança, seja dita “normal” ou “especial”. Daí ele

referenciar um dos seus principais conceitos, o da zona de desenvolvimento proximal, como caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que está perto de conseguir fazer sozinha.

Segundo Vygotsky a educação de pessoas com necessidades especiais deve voltar-se para a construção das funções elementares. Em educação especial deve-se promover experiências que atendam ao desenvolvimento cultural da criança, como também, que visem sua inclusão social em diferentes espaços de atividades do cotidiano (REGO, 1997; OLIVEIRA 1996).

O desenvolvimento da criança com necessidades especiais é ao mesmo tempo igual e diferente ao da criança dita “normal”. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometido com qualidade do ensino que, nessas expectativas, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades denominadas nos seus processos de aprendizagem, bem como ser capaz de elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento dos alunos.

Os conhecimentos sobre ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação. Isso impõe a necessidade de levantar informações sobre esses para, pelo menos, identificar seu perfil acadêmico e sua experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Wallon (1879-1962), defende a pedagogia “Interacionista” que é fundamentada em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento, inteligência e formação do “eu” como pessoa, que ele chamou de Campo Funcional.

As emoções têm papel fundamental no desenvolvimento da pessoa. É através delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, a abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições interna a e às situações exteriores (MAHONEY e ALMEIDA, 2002).

Segundo Mazzotta (2005), na inclusão deve-se investigar o perfil do alunado que está sendo atendido. Desta maneira poderá se providenciar os recursos necessários para um bom desempenho e atendimento destes alunos, seja esses recursos físicos ou pedagógicos.

Como tudo que é novo, o processo de inclusão escolar causou uma espécie de revolução. De um lado, a teoria orientava para a prática inclusiva; de outro, ocorreram alguns equívocos. A escola regular mostrou-se fragilizada e incompetente para lidar com essa mudança. Foi exatamente nesse vazio que se instalaram práticas incorretas.

Na prática inclusiva o professor não deve se tornar refém de nenhum tipo de instrumento que venha a rotular o aluno. Ele deve fazer uso da sua liberdade quanto professor para descobrir seus alunos no cotidiano escolar. Não deve se prender aos diagnósticos porque, por mais bem-intencionados que sejam os diagnósticos, o ser humano à medida que interage modifica o meio e é modificado por ele tende muitas vezes a dar diagnósticos que favorecem a estigmatização, o rótulo e a disseminação do preconceito.

De acordo com a resolução SE nº.95, de 21/11/2000, (São Paulo, 1995) em seu artigo declara que:

Artigo 7º A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (Sapes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas

Metodologia nas classes especiais bem como a inclusão gradativa em classes comuns do ensino regular.

Para isso, o docente, além da sua preparação pedagógica, deve saber encarar seus desafios. Cabe a ele criar ambientes favoráveis para que as diferenças sejam apenas uma das diversidades com que se atua. Para que qualquer aluno possa pensar, especialmente o aluno com deficiência, o docente deverá propiciar espaço para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos no processo. Além disso, deve se possibilitar que esses jovens reflitam sobre sua realidade, façam perguntas, busquem respostas e proponham alternativas de ação.

Como afirma Neri (2003, p.111):

A educação inclusiva não é apenas a simples colocação de alunos em sala de aula; significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença.

No que diz respeito à educação inclusiva o maior desafio é como praticá-la. Os professores muitas vezes não tiveram esse preparo no seu curso de formação, não dispõem de tempo, nem de

recurso financeiro para aperfeiçoar ou atualizar sua formação. As orientações pedagógicas na maioria das vezes, conflitantes, os conteúdos e os materiais didáticos são distantes da realidade, mas ainda assim o professor é sempre responsável e importante no sentido de colaborar na formação do cidadão.

Será fundamental que o docente que atua na educação profissional inclusiva possua conhecimentos sobre interação social e saiba lidar com as diferenças, seja um profissional que valoriza a diversidade e seja responsável por dar crédito às potencialidades e não somente às dificuldades apresentadas pelos alunos. O importante é entender o papel de cada ator envolvido na comunidade escolar; entender que o aluno é o aprendiz, indivíduo único, compreendido e valorizado como tal e que através das condições oportunizadas, poderá construir seu conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 1990, com a promulgação da Declaração Mundial sobre a Educação para todos, temos acompanhado o crescimento da literatura educacional a respeito da inclusão, tendo sido feita uma campanha na reforma educacional em vários países.

Hoje, sabemos que a matrícula de alunos com necessidades especiais em salas regulares já é algo determinado e aceito, mas isso não é suficiente. A polêmica existente nos dois paradigmas - integração e inclusão precisa ser trabalhada: primeiro devem ser criadas estruturas em sala de aula ou os alunos devem ser incluídos primeiro, mas e as estruturas criadas no processo?

Esse assunto precisa ser discutido em exaustão nas escolas, para que o professor e o aluno sejam envolvidos no processo, com todas as suas dificuldades e possibilidades, construindo o processo de educação inclusiva na sua essência.

Citando Montoan (1997, p. 183):

Não se trata de colocar uma criança deficiente em cada sala de aula ou escolas. Esta é a menor peça do quebra cabeça. Inclusão trata sim de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença e com a nossa moralidade. Isto não quer dizer que somos todos iguais significa que vamos olhar nossa diversidade e diferença com respeito e gratidão.

É necessário que as discussões e as reflexões aconteçam, dentro da escola, através da formação continuada e em um serviço, porque na verdade, a educação inclusiva significa mudanças na concepção, de práticas e essencialmente da maneira de ser e pensar dos que vão enfrentar a sala de aula inclusiva.

A inclusão surge nesse novo milênio, como um suporte para minimizar o fracasso da escola pública, pois à medida que se investe na valorização de heterogeneidade tornam-se necessário adaptações curriculares a respeito do tempo e ritmo de cada deficiente. O que reflete também no

investimento da criança que está à margem da aprendizagem significativa, ou seja, aquelas que fazem parte da estatística dos excluídos e fracassados do sistema escolar.

Uma sociedade inclusiva garante espaço para todas as pessoas, e colabora com a construção de vidas comunitárias mais justas e saudáveis. Busca-se através da educação inclusiva a construção de uma sociedade melhor em nosso país. Nossa proposta de estudos buscou enfrentar questões problemáticas, por exemplo, como corre o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual em classes regulares: este se dá quando aprendemos a tratar e respeitar as diferenças de cada indivíduo, quando transpomos as barreiras impostas pela exclusão em sentido mais amplo.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas a aceitarem os alunos com necessidades especiais. Ou seja, a presença física do aluno com deficiências intelectual na classe regular não é garantia de inclusão, há de se criar condições, para que a inclusão se concretize. Mas, infelizmente, as escolas estão longe desse processo, pois não há modificação no currículo da escola para atender às necessidades dessas crianças. Elas são inseridas num espaço escolar que não sofreu modificações significativas e o planejamento realizado pelo docente não sofreu adaptações que visassem à participação destes alunos.

O maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. A grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas de modo a atender a todos e a cada um particularmente, valorizando o trabalho na diversidade, e entendendo este como um recurso e não como um obstáculo?

É importante entender que o deficiente tem potencialidades e qualidades que muitas das vezes não são consideradas por conta de ideias e pensamento reproduzidos pela sociedade.

Este tema precisa ser objeto de nossas reflexões, a começar pela problematização de alguns aspectos que vão desde a arrumação da sala de aula, até o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, com ênfase para a cultura do pensar.

O termo competência é definido por Perrenoud (199, p.7), “como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimento, mas sem limitar-se a eles”. O professor precisa ser antes de tudo, um profissional que não contenta em reproduzir métodos e técnicas. Evidenciamos a carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e a aprendizagem, considerando a especificidade da educação especial e de seu público. Esta questão não se direciona apenas a formação inicial, mas também a continuada.

Os professores reconhecem atitudes de resistência ao trabalho com alunos especiais. Como não há efetivação de políticas públicas direcionadas a forma da docência, eles usam o discurso do “não estou preparado”.

Todos podem aprender. Sabe-se hoje, com a mais sólida base científica, que a inteligência não é dom. É sim, um processo. Fica-se inteligente aprendendo.

Esta é a marca universal do ser humano. Inclusive portadores de comprometimentos orgânicos ou emocionais podem ser atores eficientes da cena do ensino e da aprendizagem como está sendo demonstrado por pesquisadores em muitas partes do mundo.

A escola precisa estar preparada para trabalhar com os alunos independentemente de suas diferenças ou características individuais. Somente a partir da transformação dos sistemas educacionais, da redefinição dos conceitos, atitudes e práticas poderão ser construídas redes de relações de procuração da participação, e do incentivo a construção coletiva da identidade escolar e da valorização da diversidade no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AAMR. Associação Americana de Deficiência Mental

CIRANDA DA INCLUSÃO, Deficiência intelectual. Terminologia nova para antigos preconceitos. Revista do educador. São Paulo. Ano 1 nº 03, fevereiro 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1992.

MONTOAN, Maria Teresa. Compreendendo a deficiência Mental, novos caminhos Educacionais. Rio de Janeiro. Ed. Scipione, 1992.

NERI, Marcelo et. alii. Retratos da deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE; CPS, 2003. 111p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP, 2003.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SALAMANCA. A Declaração de Salamanca sobre Princípios: Política e Prática em Educação Especial, 1994.

SILVA, Mestrado. Atendimento a pais de crianças deficientes. Boletim do NEDH-Núcleo de Estudos do desenvolvimento Humano.Londrina, v.1, n.1, p28-50,1988.