

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

ROSÂNGELA BRESSAN BUOSI

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS TIPO I**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2012

ROSÂNGELA BRESSAN BUOSI



**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIÓNAIS TIPO I**

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista na Pós Graduação
em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino,
Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade
Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus
Medianeira.

Orientador: Prof. M Sc. André Sandmann

MEDIANEIRA

2012



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I

Por

Rosângela Bressan Buosi

Esta monografia foi apresentada às 21H30 do dia 14 de dezembro de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Prof. *M.Sc* André Sandmann
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof. Nelson dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. *Dr^a*. Shiderlene Vieira de Almeida
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof^a. *M.Sc.*. Janete Santa Maria Ribeiro
UTFPR – Câmpus Medianeira

Às duas mulheres que foram referência em minha vida, mãe e avó.

Aos meus alunos da APAE de Pérola

AGRADECIMENTOS

A Deus pela graça da vida.

Aos meus filhos e meu companheiro pelo amor recebido, alimento fundamental para minha caminhada ao longo desses anos.

Agradeço a minhas irmãs por serem simplesmente minhas irmãs queridas.

Ao professor M.Sc. André Sandmann, que com paciência, pontualidade e prestabilidade me orientou.

À todos os professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Campus Medianeira. Em especial à professora Ivone Carletto de Lima, pelo apoio e acolhimento nas horas difíceis.

Aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer dos estudos.

Sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão”

Milton Nascimento

RESUMO

BUOSI, Rosângela Bressan. **Alunos com deficiência intelectual: concepções e práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais tipo I.** 2112. 50 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

Este trabalho teve como temática o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais a alunos com déficit intelectual matriculados na rede regular de ensino. O trabalho aborda a trajetória da Educação Especial na sua generalidade e em especial no Brasil. As políticas públicas de inclusão, o panorama do atendimento educacional especializado na Educação pública do Brasil.

Palavras-chave: Educação Especial, políticas de inclusão, cognição.

ABSTRACT

BUOSI, Rosângela Bressan. **Students with intellectual disability: conceptions and pedagogical practice in multifunctional resources rooms type I.** 2012. 50 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

The theme of this work is Specialized Educational Services in Multifunctional Resources Rooms to students with intellectual deficit enrolled in regular educational system. This paper addresses the path of Special Education in general and specially in Brazil, and also public policies of inclusion, the panorama in specialized educational assistance in Brazilian public education.

Keywords: Special Education, inclusion policies, cognition.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1.	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	12
2.2.	O ATENDIMENTO DO ALUNO COM DEFICIENCIA INTELECTUAL NO BRASIL.....	20
2.3.	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COGNIÇÃO.....	27
2.4.	AÇÕES METODOLÓGICAS PARA ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I.....	38
3.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
4.	REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetivou-se refletir sobre a política do Atendimento Educacional Especializado, na rede regular de ensino, e quais os caminhos de uma política de educação inclusiva.

A educação de alunos deficientes que, até pouco tempo, pautava-se em um modelo de atendimento excludente, hoje é uma realidade oficializada. A discussão sobre o tema, cada vez mais consistente e sistemática, ganhou campo, especificamente a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca, a qual proclama que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar...” (UNESCO, 1994, p. 8)

O direito fundamental de educação a todos implica em adoção de políticas públicas de inclusão, pois se tornam necessárias reformas na estrutura atual das escolas no sentido de se afastar das práticas tradicionais de ensino, principalmente, para aqueles que precisam de uma maior atenção pedagógica. Com isso, a inclusão do aluno com deficiência intelectual é desafiante, porque atinge a escola naquilo que é mais importante e não é perceptível, de imediato, a relação entre quem ensina e quem aprende, mais especificamente, na forma como a escola ensina e nas diferentes formas de como os alunos aprendem.

Com a homologação da Resolução nº 004/2009, que determina a realização de matrícula de todos os alunos com alguma deficiência no ensino regular, a Educação Especial passa a atuar como Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2009). E o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que apresentam algum tipo de deficiência, passou a ser realizado no período de contraturno em salas preparadas dentro do ensino regular. Este trabalho investigou a organização pedagógica desse atendimento para alunos com deficiência na área intelectual.

Através de revisão bibliográfica, buscou-se entender como deve ser realizado o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais tipo I, na rede regular de ensino, para que o aluno com deficiência intelectual possa aprender os conteúdos escolares com qualidade em igualdade de condições.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, de acordo com Bernardes (2000), o atendimento a pessoa com deficiência teve início no século XIX e foi marcado por importantes períodos no desenvolvimento de práticas escolares, como o da institucionalização, o da integração e atualmente, o da inclusão escolar.

Estudos demonstram que as pessoas com deficiências tiveram um longo percurso até serem reconhecidas como pessoas capazes de aprender. A antiguidade foi marcada pela fase do extermínio, durante a Idade Média, as pessoas com algum tipo de deficiência eram mantidas no isolamento e desacreditadas, negava-se a possibilidade de que poderiam ter algum avanço no seu desenvolvimento educacional. As ações políticas que eram desenvolvidas, se pautavam apenas no assistencialismo institucionalizado, atendiam apenas as necessidades básicas de sobrevivência dessas pessoas em hospitais, asilos e hospícios.

Com o tempo e depois de estudos feitos em relação à forma de pensar das pessoas com deficiências, elas passaram a ter um atendimento em instituições de ensino com o objetivo de obter maiores informações acerca das deficiências apresentadas. Devido a tal análise, foi possível constatar que essas pessoas apresentavam condições de terem uma educação formal, e, diante disso, foram fundadas instituições especializadas nas diversas deficiências.

Conforme Mazzota (2005), assim como na Europa, as primeiras instituições criadas no Brasil destinaram-se para o atendimento das pessoas surdas e cegas, instituídas no Rio de Janeiro por um decreto imperial. Em 1854 foi inaugurado o primeiro instituto para cegos denominado, Instituto dos Meninos Cegos, o qual, em 1891, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant. E pela Lei nº 839 de 1857, D. Pedro II institui o “Imperial Instituto dos Surdos-mudos”, que, em 1957, passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos”, hoje Instituto Santa Inês.

Mazzota (2005) relata ainda que em 1872, com a população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, os institutos dos Meninos Cegos e dos Surdos Mudos atendiam apenas 35 cegos e 17 surdos. Em 1874 teve início a assistência aos deficientes mentais, no Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado de Hospital Juliano Moreira. O referido autor relata ainda que, da

primeira metade do século XX, portanto até 1950, existiam quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais e quatorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Pletsch (2009) afirma que em resposta a necessidade do atendimento as pessoas com necessidades especiais e a falta de iniciativa do Estado, a sociedade se organizou, surgindo no Brasil algumas instituições que cumpriram o papel do Estado, atendendo as pessoas com deficiências. Essas instituições se proliferaram no país, após a Constituição de 1946, que passou a reconhecer a educação como direito universal. Lei que o Estado não cumpria, pois não oferecia atendimento às pessoas com deficiência. Data desta época a criação da Sociedade Pestalozzi e a Associação dos Amigos dos Excepcionais – APAE, que tinham caráter assistencial. Ofereciam às pessoas com deficiências a possibilidade de aprender algum tipo de ofício e a de comercialização de seus produtos.

Segundo Mazzota (2005), no mesmo período, foi criada uma instituição estadual especializada no atendimento aos deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se na educação de outras deficiências. Sendo assim, houve um acréscimo na oferta desse atendimento por meio de ONGs e da iniciativa privada. Porém, muitas dessas instituições eram particulares e de natureza assistencialista, marcando o período de segregação. Nesse momento histórico, também aconteceram iniciativas oficiais, mas nem as instituições particulares quanto menos as oficiais foram suficientes para atender a demanda existente de pessoas deficientes. É preciso ressaltar que nessa época não havia, no Brasil, diretrizes específicas para a educação de um modo geral e a maior parte da população não tinha acesso à escolarização. A organização da escola, no país, não foi criada como no resto do mundo, inicialmente para “todos”, e respondeu – ou ainda responde - às necessidades da sociedade capitalista, formando mão de obra necessária ao desenvolvimento do país.

Janussi (2004) relata que sendo os alunos com deficiência mental, matriculados na escola pública, incorporava-se a ideia de que estes pudessem ser inseridos no mercado de trabalho em expansão no país.

A educação do deficiente, em 1957, foi assumida pelo Governo Federal, no entanto, somente em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou em vigor. Os artigos 88 e 89 dessa Lei se referem à educação dos excepcionais, garantindo, dessa forma, o direito à educação das pessoas deficientes, dentro do sistema geral de ensino e a sua integração na sociedade. Desse modo a Lei de 1961 privilegiou os deficientes no recebimento

de atendimento especial nas escolas e, com o passar do tempo, surgiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) atrelado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, reafirmou o direito dos excepcionais à educação, previa em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, seria necessário que a sua educação fosse enquadrada no sistema geral de educação. Porém, a integração não aconteceu em razão de o atendimento educacional estar sob a responsabilidade de outras instituições privadas subsidiadas pelo governo da época.

Já o Artigo 89 da referida lei, afirmava que o Poder Público seria responsável por fornecer bolsas de estudos, empréstimos e subsídios a toda iniciativa privada que se destinasse ao atendimento à educação dos excepcionais, estando de acordo com os Conselhos Estaduais de Educação.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Com o Decreto nº 93613/86, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE, que foi extinta posteriormente. Sendo criada, no mesmo ano, a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Nesse período, não foi efetivada uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não era organizado um atendimento especializado que considerasse as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 trouxe como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania

e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforçou os dispositivos legais citados na Constituição ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ainda na década de 1990, outros documentos foram sancionados como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Foi principalmente com a Declaração de Salamanca que o termo educação inclusiva foi reconhecido. Mediante a isso, estabeleceu-se que os sistemas de ensino promovessem programas que atendessem a grande diversidade de necessidades do seu alunado.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

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 o currículo, métodos, organização e recursos específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegurar 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).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para oferecer o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, contudo, ao aceitar a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Porém, ao instituir os objetivos e normas para que os sistemas de ensino propiciem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, indicou um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Ainda em 1999, na Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, assegurou que todas as pessoas com deficiência teriam os mesmos direitos e garantias fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que pudesse impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto teve importante repercussão na educação, principalmente no Brasil, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular,

formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 veio reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva que visava ao direito à diversidade com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Com o impulso da inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que estabeleceram normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, foi desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelece o acesso à escola dos alunos surdos, a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S – em todos os estados e no Distrito Federal, foram organizados centros de referência para o atendimento educacional especializado para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil foi signatário, estabeleceu que os Estados Partes assegurassem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (DECRETO 6949/09 Art. 24).

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetivou contemplar, dentre as suas ações no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolvessem ações afirmativas que possibilitasse acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação, razões, princípios e programas foram reafirmados visando superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (PDE. 2007 p. 14).

Para a implementação do PDE foi publicado o Decreto nº 6.094/2007 que estabeleceu, nas diretrizes, o Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A ampliação da educação especial no Brasil aconteceu de forma muito lenta, só foi consolidada com a Constituição Brasileira e a LDBEN/1996 que possibilitaram, ao povo brasileiro, o direito à habilitação e reabilitação da pessoa deficiente e a sua integração à vida comunitária. Desde que a proposta da inclusão foi sancionada com a LDBEN nº 9.394/96, todos os projetos políticos pedagógicos precisaram ser revistos e reformulados de acordo com cada realidade escolar e, conseqüentemente, os professores tiveram que se qualificar por meio de habilitação específica ou de alternativa de formação. Sendo assim, não só os professores precisaram rever sua formação, mas também extensivos aos próprios cursos preparatórios que sofreram algumas modificações na sua proposta curricular. De acordo com a LDBEN nº 9.394/96, “todos os Sistemas de Ensino deverão proporcionar atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, e a adequação dos professores com especialização em nível médio ou superior para esta função”. O que também equivale aos professores capacitados do ensino regular para receberem e integrar esses alunos nas classes regulares.

Após a LDBEN, a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, ocorrida na Guatemala em 1999, através do Decreto nº 3.956/2001, foi introduzida no ordenamento jurídico brasileiro. Essa norma veio reforçar e dar nova interpretação a LDBEN de maneira que não fosse mais permitida a substituição do ensino comum pelo especial. O que consta na LDBEN como Educação Especial deve, a partir de então, ser entendido como Atendimento Educacional Especializado, nos termos da Constituição Federal, sob pena de incompatibilidade. (FÁVERO, PANTOJA, MONTOAN, 2007, p. 27).

Houve muitos avanços, o que pode ser confirmado com as leis, no entanto é necessário garantir as conquistas estabelecidas e assegurar que realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar ainda que o governo não tenha conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso e a permanência de todos os alunos do ensino especial na escola. Várias literaturas que tratam do assunto descrevem que o cotidiano de alunos com necessidades educacionais especiais, quando inseridos nas salas de aula comum do ensino regular, ficam a mercê dos acontecimentos e das atividades desenvolvidas.

Segundo Mantoan (2006, p. 16), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. Para que a efetivação da prática educacional inclusiva seja garantida de fato, é necessário que a comunidade escolar

esteja preparada para dar esse atendimento aos alunos que chegam até ela, independentes de suas necessidades especiais.

2.2 O ATENDIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

Ao analisar historicamente a etiologia da Deficiência Intelectual, constata-se que embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas, essa deficiência ainda é motivo de impasse para muitos educadores devido ao alto grau de complexidade desse tipo de atendimento.

Com a Política de Inclusão, o termo Deficiência Mental foi substituído por Deficiência Intelectual. A justificativa foi que, no correr da história, a Deficiência Mental foi confundida com Doença Mental, o que até hoje, algumas pessoas, ou por preconceito ou por falta de informação, ainda confundem os termos.

O atendimento educacional sistematizado, às pessoas com algum tipo de deficiência, só pode ser analisado no Brasil a partir do século XIX. Momento histórico no qual nem todas as pessoas tinham direito à educação básica, esta era privilégio das elites, e conforme Mazzota (2005), as pessoas com deficiência não eram consideradas educáveis, sendo considerados fatores orgânicos como responsáveis pela condição do deficiente. O autor afirma que, enquanto em alguns países da Europa havia uma preocupação em estudar as deficiências e criar instituições para o atendimento dessas pessoas, no Brasil a segregação pôde ser observada até a década de 50.

Segundo Silva (2000), as pessoas com Deficiência Mental causavam incômodo à família e à sociedade, eram escondidas da comunidade, sendo oferecida apenas assistência à saúde. Sasaki (2002) relata que quatro fases marcaram a história do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase da exclusão, até a década de 1950, a sociedade desconsiderava o potencial de desenvolvimento das pessoas com deficiência, não tinha estudos que comprovassem suas potencialidades.

A fase da segregação foi marcada pelo atendimento paternalista e assistencialista que era dado as pessoas com deficiências. Eram atendidas em escolas de cunho assistencialista como APAES e Sociedade Pestalozzi, e uma parcela insignificante de escolas públicas como já relatadas neste trabalho. Essas escolas, além de oferecerem atendimento fonoaudiológico,

fisioterápico, psicológico e educacional, ofereciam preparação para o trabalho direcionado ao treino de atividades manuais como a carpintaria, jardinagem, entre outros. Tal iniciativa fez a sociedade acreditar que os deficientes estavam tendo uma formação profissional e que os produtos produzidos, dentro dessas instituições, pudessem ser aproveitados no mercado de trabalho da época.

[...] Essa oferta de trabalhos e não de empregos, tinha eles com sentimentos paternalistas e também com um certo objetivo de lucro fácil da parte das empresas, que assim podiam usar uma mão barata e sem vínculo empregatício. Essa prática ainda persiste em vários países do mundo, inclusive no Brasil (SASSAKI, 2002, p. 61).

Nas décadas de 1960 a 1980, no período chamado de integração, houve iniciativas de oferecer aos alunos nas instituições, espaços, o mais parecido possível com as empresas, segregando os alunos dentro das instituições, fora, portanto, do contexto social. Após aprenderem um ofício, era oferecida a possibilidade de serem inseridos no mercado de trabalho. Esperava-se que, após passarem pelas oficinas profissionalizantes e, embora longe do convívio com a sociedade, o aluno se adaptasse às condições oferecidas pela empresa e que desenvolvesse o ofício aprendido exercendo assim uma função útil no mercado de trabalho e para si mesmo (MAZZOTTA, 2005).

Quanto ao atendimento às pessoas com deficiência intelectual, nas décadas de 1960 a 1980, foram implantadas, na educação brasileira, as classes especiais, que segundo Sasaki (2002), foram organizadas dentro das escolas do ensino regular na tentativa de resolver problemas de aprendizagem. A organização dessas classes respondia à necessidade da escola e não do aluno, porque esta não dava conta de atender aos educandos que estavam abaixo da média de rendimento esperado na escolaridade, apresentando “dificuldades de aprendizagem”.

As classes especiais foram organizadas pela classificação do nível mental dos alunos, utilizando a proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Essa classificação foi feita através dos testes psicológicos do Quociente de Inteligência (QI): Deficiência Profunda; Grave; Moderada e Leve, e eram considerados limítrofes os alunos com QI abaixo da média, mas acima da deficiência mental, estes não eram classificados para o atendimento em classe especial. Para Januzzi (2004), essa classificação contribuiu para a dualidade da educação, separando os normais dos anormais, contribuindo com a organização de uma escola dualizada pelas diferenças dos indivíduos.

Carvalho (2004) relata que o atendimento em classes especiais foi uma forma reducionista de tratar a pessoa com necessidade especial, pois a aprendizagem nesse tipo de atendimento limitava-se à socialização e ao desenvolvimento motor e psicomotor dos alunos,

principalmente, porque o grupo era, na sua maioria, composto apenas de pessoas com deficiência mental. As classes especiais atendiam alunos com deficiências moderadas e leves e as instituições assistencialistas, como APAEs e Sociedade Pestalozzi, mantinham o atendimento aos alunos classificados como deficientes profundos ou graves. Esse sistema paralelo só veio confirmar uma classificação do desenvolvimento humano em normal e não normal. Por conseguinte, também havia um sistema paralelo na formação de professores, especificamente para atendimento dos alunos com deficiência, primeiramente em cursos adicionais em nível médio, seguido de cursos de especialização na área. Cursos que deveriam ser oferecidos em qualquer licenciatura, uma vez que grande parte dos alunos, mesmo em sala regular, precisa de apoio em algum momento de seu percurso escolar.

Não houve mudança no atendimento pedagógico das classes especiais, elas mantiveram as mesmas características do ensino regular, utilizando apenas práticas adaptativas conforme indica GOMES (2007):

[...] Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, as escolas limitaram-se unicamente a treinar seus alunos, subdividindo-os nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia às atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas descontextualizadas (GOMES, 2007, p. 20).

As classes especiais se tornaram símbolo da exclusão, pois foram criadas, de acordo com Rodrigues (2006), para tratar os alunos com algum tipo de deficiência de forma diferente dos alunos “normais”, justificando assim sua exclusão. Ressalta a autora que:

[...] a educação especial sempre foi tratada de forma diferenciada: conteúdos diferentes, formação de professores diferente, espaço físico diferente [...] porque criada exatamente para ser assim. Se acreditasse, desde o começo, que o deficiente deveria receber educação igual, as classes e escolas especiais não teriam sido criadas [...] (RODRIGUES, 2006, p. 103).

O atendimento exclusivo das classes especiais funcionou, durante algumas décadas, na realidade da educação brasileira e foi vista com bons olhos por muitos professores e também entre os familiares de muitos alunos com algum tipo de deficiência. Um aluno matriculado na classe especial podia permanecer nela durante anos sem que fosse reclassificado para o ensino regular; poderia passar apenas por um período de adaptação e preparo para a inclusão no ensino regular e, em alguns casos, os alunos saíam direto para o mercado de trabalho.

O atendimento nas classes especiais era oferecido em comum acordo com a família e professores, bem como a saída do aluno da referida classe, mas para isso dependia de

avaliação, na qual participavam todos os envolvidos no contexto escolar. Ainda que regulamentadas como atendimento educativo e pertencente às escolas de ensino regular, a classe especial passou a ser uma modalidade à parte deste, contribuindo para a continuidade do processo de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, todos os alunos com deficiência poderiam estar no espaço escolar, porém eram atendidos em classes diferentes das do ensino regular.

Embora as discussões sobre inclusão estejam presentes na realidade educacional brasileira desde a década de 1990, as classes especiais funcionaram em alguns sistemas estaduais até final do ano de 2010. (BRASIL/MEC, 2010). A realidade do atendimento às pessoas com algum tipo de deficiência, em classes especiais ou nas instituições filantrópicas sem fins lucrativos, perdura até os dias atuais, embora a legislação garanta o direito de todos estarem matriculados no ensino regular. Os casos mais graves de deficiência mental ainda são atendidos nas instituições filantrópicas, como acontece no Paraná, dados do INEP (2010).

Com a LDB 9.394/96, a Educação Especial torna-se modalidade de ensino e perde o caráter substitutivo ao ensino regular e deveria ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Na interpretação do termo “preferencialmente” desta Lei, houve entendimento dos defensores das classes especiais e escolas especiais para que houvesse continuidade deste atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado torna-se definitivo a partir do decreto nº 6.571/2008, quando inicia, no país, um processo de mudança no panorama do atendimento às pessoas com deficiência. A Educação Especial perde seu caráter substitutivo, tornando-se complementar ou suplementar ao ensino regular. Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação passam a ser atendidos no período contrário ao ensino regular, decretando o fim das classes especiais. (BRASIL/MEC, 2008).

Para que a Educação Especial se organizasse dessa forma, o Governo, no mesmo decreto nº 6.571/2008, garante a dupla matrícula, ou seja, o atendimento no horário contrário passaria a ser subsidiado pelo governo federal sem prejuízo do financiamento do Ensino Regular. Esse documento passa a regulamentar também o apoio especializado em educação especial; professores-intérpretes das linguagens e códigos e todo tipo de apoio à comunicação alternativa. (BRASIL/MEC, 2008).

Segundo Miranda (2003), a determinação legal não será suficiente para a efetivação da política educacional inclusiva, todos os recursos sinalizados nos decretos que regulamentam a

Inclusão devem ser colocados em prática. Essa nova forma de conceber o atendimento às pessoas com deficiência trouxe à tona muitas discussões, principalmente, relacionadas à inclusão do aluno com deficiência intelectual.

[...] a inclusão dos alunos com deficiência mental representa um desafio para as escolas e os alunos com deficiência mental, especialmente os casos mais severos, são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos. [...] existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possa ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. [...] não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específica para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar e interpõem aos processos de ensino e aprendizagem [...] (GOMES, 2007, p. 27).

Embora a inclusão seja um fato na realidade educacional brasileira e as classes especiais que não foram fechadas não tenham mais o apoio do Estado, ainda existe um grande debate entre os profissionais de educação sobre o atendimento aos alunos com deficiência mental. Algumas pesquisas, como as empreendidas por Rodrigues (2006) e Pletsch (2009), têm demonstrado a insegurança das escolas do ensino regular no recebimento desses alunos e professores que questionam a descontinuidade do atendimento nas classes especiais. Os questionamentos demonstram professores despreparados e mal informados sobre como garantir um trabalho pedagógico que contribua com o desenvolvimento acadêmico de um aluno com deficiência intelectual nas salas regulares. Essa realidade mostra que a educação especial continua funcionando como um serviço paralelo ao ensino regular, ainda que numa nova estrutura. Por outro lado, analisando a política da inclusão, percebe-se por vezes uma dicotomia entre educação especial e a inclusão que se deseja realizar no país, desconsiderando todo o trabalho desenvolvido pela educação especial no país.

Para Gomes (2007, p. 14), “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.” Acrescenta a autora:

[...] Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos, a escola, como instituição, continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental (GOMES, 2007, 15).

A análise deste breve histórico do atendimento educacional aos alunos com deficiência intelectual permite pensar que a inclusão escolar é uma possibilidade, sendo uma resposta ao

direito de escolarização dos alunos com deficiência intelectual e a confirmação de que o direito de estar na escola já foi conquistado. Ainda que em fase de implantação, a política de inclusão já dá sinais que precisa de revisão, principalmente do ponto de vista do professor e da organização escolar que está habituada a trabalhar com o modelo de aluno ideal, considerando um único modelo de aprendizagem. No caso específico da deficiência intelectual, os professores têm dificuldade de compreender a forma como os alunos aprendem, portanto têm uma expectativa muito baixa sobre as suas potencialidades, o que pode levá-los a não saber como intervir no processo pedagógico para que o aluno avance no seu desenvolvimento.

A inclusão é um direito inegável, mas as condições, para que aconteça de forma positiva para todos os envolvidos, precisam ser garantidas principalmente no que diz respeito à formação do professor do ensino regular que recebe o aluno sem o conhecimento suficiente sobre como a criança com deficiência intelectual aprende; sobre o fato de que ela tem uma maneira própria de lidar com o saber que nem sempre corresponde ao postulado pela escola.

2.3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COGNIÇÃO

No decorrer da história, a pessoa com Deficiência Intelectual recebeu diferentes conceitos, terminologias e classificações como idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e deficiente mental. Tais conceitos, que foram se modificando conforme os avanços das ciências e da educação, estavam ligados aos interesses econômicos e ideológicos; sociais, políticos e religiosos, de acordo com cada época. Mas o fato mais marcante é que um fator sempre se sobrepôs aos conceitos, a deficiência intelectual ou mental sempre esteve atrelada a ideia de incapacidade e improdutividade, ou seja, ligada a uma imagem negativa das pessoas que compõem esse grupo.

Várias áreas do conhecimento científico têm se dedicado à pesquisa com o objetivo de estabelecer um conceito único que defina essa deficiência, bem como, buscado formas de atendimento que garantam a inclusão de qualidade dos Deficientes Intelectuais na rede de ensino regular.

No novo sistema da Associação Americana de Retardo Mental, a Deficiência Mental é concebida como “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento

intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20, Apud. PLETSCH, 2009 p. 81).

Segundo Pletsch (2009), a AAMR (2006), apesar de continuar utilizando o termo “Retardo Mental” reconhece que o termo é “estigmatizante e erroneamente usado como resumo global dos seres humanos complexos”. A autora relata ainda que o termo Deficiência Intelectual foi veiculado e disseminado durante a Conferência Internacional sobre Deficiência intelectual, realizada no Canadá, evento que originou a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Esse termo, segundo a autora, também é recomendado pela *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities* (IASSID). No entanto, a autora enfatiza que não se pode esquecer de que a definição de deficiência intelectual continua embasada no conceito de deficiência mental de AAMR.

Autores como Mantoan (2004) e Pletsch (2009) têm destacado a necessidade de se considerar as condições que interferem no desenvolvimento do sujeito além do nível cognitivo, variações como as psicológicas, sociais e emocionais. As autoras salientam que esses fatores interferem no comprometimento intelectual, em alguns casos com maior intensidade e em outros em menor grau, mas não podem ser descartados na conceituação dessa deficiência.

Aspectos que são considerados na política educacional de inclusão, no entanto, o destaque continua sendo a defasagem da estrutura mental do sujeito. O que se pode constatar na definição de deficiência intelectual apontada no documento subsidiário da política da inclusão do Ministério da Educação e da Cultura.

[...] A deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, às funções cognitivas. Todavia, tanto os outros aspectos estruturais quanto os aspectos instrumentais também podem estar alterados. Porém, o que caracteriza a deficiência mental são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 12).

Outro fato que merece atenção sobre o uso dos termos DM (deficiência mental) ou DI (deficiência intelectual) é a discussão de ambos. A troca de uma por outra expressão não mudou as concepções excludentes acerca das pessoas com deficiência mental. Além disso, a expressão deficiência intelectual, em alguns momentos, pode se apresentar de forma equivocada, pois uma pessoa sem escolarização em uma comunidade letrada, por exemplo, pode ser considerada como tendo um “déficit intelectual” mesmo não sendo deficiente mental (PLETSCH, 2007, p. 82).

Os aspectos educacionais relacionados ao tema são complexos, porque somente a partir de 1950 o sujeito cognoscente passou a ser considerado na conceituação da deficiência, quando AAMR revisou o conceito adotado. Nessa época, os pesquisadores questionavam a Associação citada por supervalorizar a deficiência, não considerando o contexto social vivido pelo aluno. Até então, essa deficiência era definida como “[...] um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, originado no período de desenvolvimento, concorrente com os déficits no comportamento adaptativo” (AAMR, 2006, apud PLETSH, 2009, p. 79).

Shimazaki (2011) aponta que embora as definições da referida Associação sejam aceitas consensualmente aqui no Brasil, é preciso cuidado para não se generalizar tais conceitos, ou pode-se, erroneamente, acreditar que todas as pessoas com deficiência intelectual possam apresentar as mesmas características cognitivas, o que não seria verdadeiro, uma vez que os fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência intelectual são de diversas ordens. (SHIMAZAKI, 2011, p. 28). Vale destacar que tais fatores não podem ser generalizados, pois são relativos de um ambiente para outro.

A deficiência intelectual não pode ser definida apenas pela condição orgânica e, tampouco, somente pela condição intelectual, como afirma Gomes (2007). Pressupõe-se que todas as formas de investigação podem e devem ser consideradas, ao pensar em propostas pedagógicas a ser utilizada para os alunos com deficiência intelectual e que muitos aspectos devem ser pensados para além dos laudos médicos, como os aspectos ambientais, culturais, valores e crenças que envolvem o aluno e o meio em que vive. As características cognitivas não podem ser negadas, mas deve-se pensar a partir delas, repensar estratégias e intervenções que funcionem e tenham qualidade no atendimento, no ensino regular.

Pletsch (2009) e Pan (2008) relatam que, para a identificação da pessoa com deficiência intelectual, AARM adotou o conceito multidimensional, já publicado em 2002, que prioriza tanto os atributos individuais do sujeito como o contexto em que vive. Para tal análise, apresentam as Dimensões:

Dimensão I – Habilidades Intelectuais. Esse fator intelectual é apenas um dos indicadores, é avaliado por testes psicométricos de inteligência, considerados necessários, mas não único para o diagnóstico da deficiência. Essa habilidade refere-se à capacidade de ordem conceitual, raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiências.

Dimensão II – Comportamento Adaptativo. Habilidade conceitual, prática e social. São habilidades importantes para a autonomia da pessoa. Expressam independência pessoal e

responsabilidade com a demanda do meio em que vive, de acordo com o esperado para sua faixa etária e grupo social.

Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais. Destaca a importância da participação na vida comunitária em ambientes típicos dos pares da mesma idade, como a casa, a vizinhança, a escola e o trabalho.

Dimensão IV – Saúde. Para o diagnóstico de deficiência intelectual devem contemplar fatores etiológicos, assim como de saúde física e mental.

Dimensão V – Contextos. A avaliação do contexto recomenda a análise das condições do local onde a pessoa se relaciona como a família, vizinhança e escola.

Outro aspecto proposto pela mesma Associação para a compreensão dessa deficiência é o sistema de classificação, baseado nos apoios que a pessoa necessita: Intermitentes, utilizado em situações específicas e quando necessário; Limitados, oferecido por tempo limitado na escola e no trabalho; Extensivo, oferecido de forma periódica e regular, podendo-se estender-se sem limitação de tempo em alguns ambientes, como na escola e generalizados, caracterizados como constantes, estáveis e de alta intensidade.

Partindo dessa definição, Fernandes (2007 apud Zamproni, 2012) relata que as tendências baseadas em diagnósticos psicológicos e clínicos, nos quais os sujeitos eram classificados em nível leve, moderado, severo e profundo, os quais indicavam comportamentos próprios de cada categoria, são abandonados.

A última revisão de AAMR, como relata Mantoan (1998), “propõe que se abandonem os graus de comprometimento intelectual pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo.” Enfatiza a importância da adoção de um método de ensino que dê conta do ensino de alunos com deficiência intelectual independente do nível cognitivo ou idade mental desses sujeitos, enfatiza ainda as possibilidades adaptativas disponíveis. Para isso, indica uma prática pedagógica sociointeracionista e relata que “As características do indivíduo foram durante muito tempo a única meta das intervenções educativas, mas, hoje, nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio”. (MANTOAN, 1998)

Para definirmos o melhor método educacional para deficientes intelectuais, será necessário destacar as concepções de Piaget e Vigotski¹ por serem duas teorias muito difundidas no meio educacional nas últimas décadas.

Piaget trabalha com o conceito de “sujeito-epistêmico”, porque a grande preocupação de sua teoria foi descobrir como funcionam os processos do pensamento humano. Assim, a compreensão dos mecanismos de composição do conhecimento, em sua concepção, equivale ao entendimento dos mecanismos envolvidos na formação do pensamento lógico matemático.

Rappaport (1981) relata que Piaget sustenta a teoria de que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, o pensamento lógico não é inato ou tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto. O desenvolvimento das estruturas cognitivas do ser humano acontece através de um mecanismo autorregulatório, que traz consigo um arsenal de condições biológicas inatas, que é acionado através da interação do organismo com meio ambiente físico e social que o cerca. Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que o homem é possuidor de uma estrutura biológica que o possibilita desenvolver as capacidades mentais, no entanto, só isso não basta. Faz-se necessário a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem. Ainda assim, só essa relação com o objeto também não é condição suficiente para o desenvolvimento cognitivo. É condição intrínseca o exercício do raciocínio, ou seja, para a elaboração do pensamento lógico é fundamental um processo interno de reflexão.

Segundo Goulart (1996), o desenvolvimento humano, para Piaget, se dá a partir de uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Fatores que são complementares e envolvem mecanismos bastante complexos e emaranhados que envolvem o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e primordialmente a equilíbrio do organismo com o meio.

Piaget (1989) afirma que é possível verificar a existência de três grandes períodos da inteligência operatória:

Um período sensório-motor (do nascimento a 1- ½ - 2 anos) no decurso do qual se organizam os esquemas sensório-motores, até aos atos da inteligência prática, por compreensão imediata (utilização de um pau, de um cordão, etc) e as subestruturas práticas das futuras noções (esquema do objeto permanente, “grupo” das deslocções espaciais, causalidade sensório-motora, etc). B) Um período que começa com o

¹ Optamos por esta forma de representação do sobrenome do autor por ser a mais recente no Brasil e ser a forma utilizada para tradução em Português. Mas podemos encontrar seu sobrenome grafado como Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, entre outras variações, conforme a tradução. Nas citações e referências, no presente texto, foi mantida a grafia utilizada no original.

aparecimento da função semiótica (linguagem, símbolo, jogo, imagens) e com uma fase preparatória de representação pré-operatória (não-conservações, etc.) que conduz, desde os 7-8 anos, à constituição das operações ditas “concretas” porque ainda relativas à objetos (classificações, seriações, correspondências, número, etc). C) um período que se inicia aos 11-12 anos e que se caracteriza pelas operações proposicionais (implicações, etc) com a sua combinatória e suas transformações, segundo um grupo de quaternidade, que une num só sistema as duas formas elementares de reversibilidade (inversão ou negação e reciprocidade). (PIAGET 1989, p. 36-37)

Os estudos de Piaget, conforme relata Figueiredo (2008), sobre a estrutura e o funcionamento cognitivo do ser humano são visivelmente aceitos pelos teóricos que defendem a inclusão. “[...] o desenvolvimento repousa e implica num processo de equilíbrio entre duas variantes funcionais inerentes a ação do sujeito: a assimilação e acomodação”. (FIGUEIREDO, 2008, p. 1). A interação com o meio e com o objeto, conseqüentemente provocará uma mudança, o que Piaget denominou de adaptação, ou seja, o sujeito se apropria da realidade em que vive, age sobre a mesma e a transforma.

Mantoan (1998) aponta que devido à limitação cognitiva do deficiente intelectual, as estruturas cognitivas precisam ser ativadas pela mediação planejada do professor que deve possibilitar ao sujeito perceber e coletar informações do meio, aumentando seu grau de dependência, produtividade e integração no contexto social com pessoas da mesma faixa etária. A autora destaca que foi a partir dos estudos de Piaget que se pode constatar que as pessoas com deficiência intelectual têm estruturas de desenvolvimento como todas as pessoas, ou seja, é um sujeito com limitações e possibilidades de aprendizagem como todas as pessoas sem qualquer diagnóstico de problemas de aprendizagem ou deficiência.

Essa teoria é também defendida por Lustosa (2010) ao relatar que a diferença entre quem tem ou não deficiência intelectual acontece apenas no aspecto funcional e não na estrutura cognitiva. E levando em conta o aspecto funcional, Gomes (2007) esclarece que a pessoa com deficiência intelectual tem um ritmo mais lento, e essa dificuldade é evidenciada na escola onde o modelo tradicional de ensino contribui para realçar a dificuldade do aluno, principalmente, quando são aclamados os alunos que aprendem com maior facilidade.

No que se refere aos mecanismos de assimilação e acomodação prescritos na teoria Piagetiana, Lustosa (2010) relata que nos deficientes intelectuais são os mesmos de qualquer pessoa, porém as crianças, com tal comprometimento, apresentam um falso equilíbrio que acarreta no aluno certa hesitação quando há necessidade de mobilização de esquemas cognitivos para resolução de problemas. Esse estado de “turbulência” causa-lhe dúvidas nas respostas. A autora defende ainda a teoria de que pode haver incidências de níveis

intermediários de construção cognitiva e isso pode causar a impressão para o professor de que o aluno parou de aprender, o que pode levá-lo a parar com os estímulos oferecidos ao educando. A autora enfatiza ainda que alguns estudiosos chamam esse processo de inércia no plano intelectual, no qual os alunos manifestam oscilações no uso dos seus esquemas e dificuldades de representação do pensamento reflexivo e da capacidade de abstração.

Pode-se confirmar que o aluno com deficiência intelectual desenvolve esquemas e evolui na elaboração de conceitos como qualquer outro aluno, apenas tem dificuldade em conservar os esquemas sem a mediação do professor. Sem a ação planejada do professor para desafiar esse aluno, não acontecerá a formação de novos esquemas, logo não ocorrerá a aprendizagem.

Importante salientar que, mesmo com teóricos como Lustosa (2010), Gomes (2007), Figueiredo (2008) e Mantoan (2005) afirmando a importância da teoria Piagetiana para a formação do aluno com deficiência intelectual, esse conceito não se apresenta com clareza nos estudos de Piaget que prioriza a mediação com o meio próximo - imediato, não valoriza o meio histórico dos homens e enfatiza a ideia de que o aluno aprende por meio da sua própria ação, dando a ideia de que o professor não passa de um mero facilitador da aprendizagem.

A abordagem da teoria Piagetiana centra-se no caráter biológico universal dos processos de desenvolvimento humano e seu interesse era compreender como o indivíduo passa de um estágio de menor conhecimento para um de maior conhecimento. Eidt e Silva (2010) relatam que a teoria Piagetiana, compreende a inteligência como uma característica comum a homens e aos demais seres vivos, já que ela se destina a garantir a adaptação dos organismos ao meio, condição necessária para assegurar sua sobrevivência.

Marques (2001), em sua tese de doutorado, conclui que o processo teórico de Piaget é insuficiente para alunos com deficiência intelectual devido às limitações na interação do aluno com o meio e as possíveis falhas na comunicação. As limitações do sujeito com deficiência intelectual “[...] dificultam a ação do sujeito com deficiência sobre o meio, interferindo no seu processo de adaptação, gerando assimilações deformantes, que vão redundar em débitos cognitivos nos estágios seguintes de desenvolvimento [...]” (MARQUES, 2001, p. 80).

Pesquisadores como Newton Duarte, Demerval Saviani, João Luiz Gasparin, Marilda Dias Facci, entre outros, evidenciam a relevância da teoria Sócio-histórica de Vigotski para o entendimento do desenvolvimento da aprendizagem. Abordagem que vem ganhando campo no meio educacional nas últimas décadas.

A teoria vigotiskiana está fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético em que Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934) Alexei N. Leontiev (1904-1979) e Alexander R. Luria (1902-1977) estudaram a psicologia por um outro ângulo, observando a essência humana e a sua relação com as condições materiais de vida. Segundo Eidt e Silva (2010), os autores soviéticos compreendiam, como aspecto mais importante do desenvolvimento da criança, o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, o que se confirma nos escritos de Vigotski (2000, p. 67) “o movimento real do processo de desenvolvimento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual”.

No que diz respeito ao desenvolvimento psíquico, Vigotski enfatiza os aspectos sociais em detrimento aos biológicos, não que negasse que tais fatores tivessem influência no desenvolvimento humano, mas privilegiou os fatores sociais como determinantes no desenvolvimento. (PLETSCH, 2009).

Um fator fundamental da teoria Histórico-Cultural é que esta parte do pressuposto “[...] de que o homem é um ser de natureza social, que tudo que há de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261, apud EIDT; SILVA, 2010, p.110). Outro fator preponderante nesta perspectiva teórica é que:

[...] o conteúdo da essência e do psiquismo humanos reside no trabalho, ou seja, a existência do homem não é dada pela natureza, mas é criada e produzida pelo próprio homem. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza, o homem, para sobreviver, precisa transformá-la e dominá-la. (EIDT; SILVA 2010, p. 115).

Ainda citando Eidt e Silva (2010), “é através do trabalho que os homens criam instrumentos materiais e psicológicos e que modificam sua constituição biológica e psíquica”. Dessa forma, pode-se confirmar que a teoria Histórico-cultural vem ao encontro de um trabalho inovador junto ao deficiente intelectual, porque parte do princípio de que é através da interação social, da apropriação da cultura dos homens que o indivíduo forma suas estruturas psicológicas superiores.

Outro aspecto importante estudado pelos autores soviéticos foi a importância da linguagem no desenvolvimento e na aprendizagem, para eles a linguagem é a base do pensamento da criança, é utilizada na relação com o outro e na compreensão do mundo que a cerca. A linguagem, nas suas mais diversas formas, é determinante para o desenvolvimento mental e depende fundamentalmente das condições que envolvem o trabalho pedagógico

realizado na escola e as condições de interação e estimulação oferecidas às pessoas com deficiência intelectual.

Segundo a teoria vigotiskiana, a linguagem duplica o mundo perceptível, conserva a informação recebida, cria um mundo de imagens interiores, as palavras abstraem as propriedades essenciais das coisas, assegurando o processo de abstração e generalização, a linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação. Conforme Luria (1991, p. 81, apud Eidt e Silva 2010), “[...] com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido nos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência”.

Vigotski e Luria (1996) enfatizam que as funções psicológicas superiores têm origem social e passam a existir no indivíduo perante a relação mediada com as criações elaboradas ao longo da história da humanidade que levam, por sua vez, ao reequipamento cultural destas funções. Neste caso, o papel do professor como mediador nas interações sociais é fundamental para a apropriação da cultura dos homens pelos alunos, sejam deficientes intelectuais ou não.

Não se pode deixar de relatar, neste trabalho, que Vigotski destacou-se como um dos principais estudiosos das crianças com deficiências e seu desenvolvimento psicológico. Segundo Marques (2001), entre os anos 1924 e 1931, Vigotski, em seus estudos sobre a defectologia, já defendia a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam participar ativamente da vida social. Para ele as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para as crianças com deficiência ou não. Ressaltava que muito mais do que “o defeito em si” o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica.

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente (...) uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento. (VIGOTSKI, Apud. MARQUES, 2001, p. 98)

Em Vigotski (1996) apud Marques (2001) pode se confirmar a ênfase do autor na importância da educação social de crianças deficientes. O autor afirmava que seja qual for o problema, físico, auditivo, visual ou intelectual, antes de tudo, o problema é social, pois este afeta primeiramente as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico, uma vez que a família quando recebe um bebê deficiente, vai tratá-lo de

maneira diferente de outras crianças, de um modo positivo ou negativo. O meio social pode facilitar ou dificultar os caminhos para superação da deficiência.

O estudo da deficiência intelectual de Vigotski não enfatiza os aspectos orgânicos, mas as relações sociais que são ofertadas a essas crianças e, em consequência, a organização das funções psicológicas superiores.

A teoria formulada por Vigotski propõe que a criança com deficiência seja estudada numa perspectiva qualitativa e não com uma variação quantitativa da criança sem deficiência. Para o teórico, a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um direcionamento para o crescimento do indivíduo. A compensação é possibilitada pelo meio social e, nesse sentido, uma criança com deficiência intelectual necessita ser muito mais estimulada, por exemplo, através da linguagem, para que as funções cognitivas, como memória, raciocínio e pensamento, atinjam um grau mais elevado de desenvolvimento. (ESCÓRCIO, 2008, p. 61)

Marques (2001), citando Knox e Stevens (1993) e Van der Veer (1996), afirma que Vigotski teria desenvolvido o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal a partir de suas experiências no trabalho com pessoas com deficiência mental. Para melhor explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o teórico formulou o “nível de desenvolvimento proximal” que envolve mais dois níveis: “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento potencial”. Entendendo por nível de desenvolvimento real o nível efetivo, o nível em que o indivíduo consegue realizar uma tarefa e/ou resolver um problema sozinho, ou seja, resultado de todo um processo de aprendizagem até determinado momento e por nível de desenvolvimento proximal ou área de desenvolvimento potencial consiste, de acordo com Vigotski, na

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989, p. 97)

Dessa maneira, a zona de desenvolvimento proximal é o percurso que a criança deve fazer para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Nesse processo, aquilo que a criança consegue fazer com a colaboração do outro, em determinado momento, conseguirá fazer sozinha. Através do conceito da zona de desenvolvimento proximal, pode-se entender o curso interno do desenvolvimento e da aprendizagem e assim compreender os ciclos de maturação já completados, bem como os processos em fase de desenvolvimento.

Importante registrar aqui que a teoria Vigotskiana é defendida por muitos estudiosos e profissionais da educação, porque entende-se que o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual não é determinado apenas pelas condições orgânicas ou pelo meio próximo, mas primordialmente pelas possibilidades oferecidas pela escola e pela mediação do professor, que através de uma ação intencionalmente planejada dos conteúdos científicos historicamente construídos, oportunizará o desenvolvimento intelectual do aluno. Confirmando a afirmação de Vigotski (1989) quando relata que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Eidt e Silva (2010) relatam que Vigotski se contrapõe a concepção de desenvolvimento proposta por Piaget, pois defende que a gênese das formas mais abstratas de pensamento humano reside na vida social e objetiva dos seres humanos. Marques (2001) relata que a contraposição de Vigotski à teoria Piagetiana se fundamenta no fato de identificar nela “uma independência entre o desenvolvimento e a aprendizagem: ao invés de impulsionar o desenvolvimento, a aprendizagem se utilizaria de seus avanços.” Vigotski afirma que qualquer situação de aprendizagem que o indivíduo se submeta, seja na escola ou fora dela, o sujeito está atrelado sempre a uma situação vivida anteriormente. Pode-se concluir, então, que todo processo de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança, ou seja, começa muito antes da mesma entrar na escola. O referido autor destaca ainda que o aprendizado sistematizado oferecido na escola produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.

A ênfase, neste trabalho, às teorias de Piaget e Vigotski, ainda que sejam divergentes em alguns pontos, são fundamentais para o entendimento do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Suas pesquisas serviram de norte para as ações dos defensores da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular e continuam subsidiando as ações de escolas e de professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual.

2.4. AÇÕES METODOLÓGICAS PARA ATENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO I

Para o trabalho com alunos com deficiência intelectual, em primeira instância, é necessário que o professor o reconheça como um ser cognoscente e que a escola revise sua

concepção de mundo, de sociedade, de homem e de deficiência, para que possa oferecer ao aluno estratégias de ensino e de aprendizagem que atendam suas necessidades educacionais.

O documento do MEC/SEEP (2005) sobre a política da inclusão recomenda que seja organizado, pelos sistemas de ensino, um atendimento educacional de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais, e que estes elaborem propostas pedagógicas que contribuam para sua aprendizagem.

Através da revisão de literatura efetuada neste trabalho pode-se afirmar que, apesar da existência da necessidade de adequação de espaços físicos e materiais na rede regular de ensino, o maior problema enfrentado para a consolidação do processo de inclusão ainda paira sobre as questões pedagógicas e relacionais tanto no ensino regular como no atendimento educacional especializado. Este problema fica mais evidente quando se fala em deficiência intelectual, porque esta deficiência não depende de adaptações de estruturas físicas, mas se agrava nas barreiras metodológicas. Professores tanto das salas de recursos multifuncionais como das salas do ensino comum se deparam com dificuldades em encontrar metodologias e técnicas de ensino diferenciadas para o trabalho com os alunos com déficit intelectual.

Mittler (2002) afirma que para a concretização da inclusão é necessário se voltar para a formação dos professores, especificamente sobre a diversidade e as formas de atuação do atendimento dos alunos com deficiências, porque de um modo geral a escola está organizada para atender o aluno que aprende sem maiores dificuldades. Nos documentos e na literatura analisada neste estudo, parece consenso entre os autores de que a escola não está ainda preparada para lidar com a inclusão, principalmente, dos alunos com deficiência intelectual.

Silva (2002) relata que as práticas educativas para alunos com déficit intelectual estão intimamente ligadas à cultura escolar na qual se organizam de modo que, ao se analisar determinado currículo, pode se verificar não só os conteúdos que são vistos como importantes naquele grupo cultural, como também são priorizados alguns conteúdos em detrimento de outros. Pode-se concluir que historicamente os critérios de escolha, que guiaram os professores, se deram pela leitura etiológica da deficiência. Confirma-se com isso que o conhecimento é desigualmente distribuído no ensino especial.

Importante destacar, na política de inclusão, o conceito de flexibilização ou adaptação do currículo. Para Mantoan, (2007), as adaptações curriculares funcionam como reguladores externos de aprendizagem e precisam ser revistas. A autora aponta que “[...] ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola precisa recriar suas práticas,

mudar concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (MANTOAN, 2007, p.17).

Lustosa (2010), Gomes (2007) e Mantoan (2003; 2007) afirmam que a escola deve trabalhar para a emancipação intelectual num processo em que a adaptação dos conteúdos é realizada pelo próprio aluno que vai assimilando um novo conhecimento de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Nesse processo, destaca-se a importância da valorização das diferenças individuais, pois cada aluno precisa ser respeitado no seu tempo de aprendizagem e na sua forma singular de aprender. Além disso, diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão, que enriquecem o processo escolar, podem contribuir para o entendimento dos alunos e dos professores numa interação que favoreça a todos.

Diez (2010) alerta que a inclusão requer que todos os profissionais da educação e especialistas, envolvidos no processo de inclusão, devem colaborar na busca de respostas para as necessidades e formas de promover às potencialidades de seus alunos. No caso específico da inclusão do aluno com deficiência intelectual, parece que essa colaboração deve residir principalmente nas questões metodológicas, ou seja, na busca de atividades que oportunizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Lustosa (2010) destaca que não existe uma metodologia única para os alunos com deficiência intelectual dado as características diferenciadas que apresentam e que os diversos saberes devem ser utilizados no sentido de desafiar o aluno a aprendizagem. Porém, independente de qual seja a metodologia utilizada, a autora defende a ideia de que a escola precisa tornar a aprendizagem mais significativa não só para alunos com deficiência intelectual ou dificuldade de aprendizagem, mas para todos os alunos. Afirma ainda que a aprendizagem significativa tem função social, respeita o centro de interesse da infância, cruza com estratégias metacognitivas, fazendo o aluno refletir sobre a ação desenvolvida.

Importante pontuar que os alunos com deficiência intelectual têm mais dificuldade para aprenderem com aulas expositivas e precisam ser engajados, segundo Oliveira, “[...] em situações desafiantes, num processo particular de descoberta [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 23). Situações essas que devem partir dos componentes curriculares, no entanto o trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncional deverá ser de estimular o aluno e não apenas adaptar currículo O professor deve ser um mobilizador das práticas pedagógicas do ensino regular, afirma Lustosa (2010). Todos os aspectos no plano didático desse atendimento devem

ser pensados para atender o ritmo de aprendizagem do aluno e a eliminação das barreiras que atrapalham o seu desenvolvimento.

Embora trabalhe a partir do currículo, o objetivo do professor da Sala de Recurso Multifuncional não é trabalhar os conteúdos, mas estimular,

[...] o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, que mobilize o aluno para a aprendizagem, fortalecendo sua autonomia para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações e propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação (ALVES; GOTTI, 2006, p. 270).

O desenvolvimento mental é o foco do trabalho para alunos com deficiência intelectual. O professor deve trabalhar a partir da ideia de que o aluno com deficiência intelectual também pode aprender como qualquer outro aluno, afirma Figueiredo (2008), mas sua inteligência precisa ser estimulada e educada para que possa evoluir. Afirma ainda que mesmo os alunos que apresentam uma necessidade de apoio significativa, podem tirar proveito de intervenções educativas bem planejadas, destinadas a favorecer ou estimular o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais.

Diez (2010) aponta para a necessidade dos professores conhecerem as dificuldades de cada um de seus alunos, suas características e potencialidades e pesquisarem quais atividades devem desenvolver para garantir que seus alunos aprendam e tenham sucesso na vida escolar.

Mais do que conhecer as dificuldades dos alunos é preciso planejar a partir delas, ou seja, para alunos com dificuldade mais acentuada no raciocínio lógico, atividades desafiantes a partir da resolução de problemas; para alunos com dificuldade na comunicação, a oferta de atividades constantes que promovam a linguagem e a expressão, como indica Lustosa (2010), utilizando atividades dinâmicas a partir de parlendas, trava-línguas, cantigas etc., estimulando a expressão verbal dos alunos, bem como, situações dinâmicas, desafiadoras, prazerosas e lúdicas, através de jogos, brincadeiras, músicas, danças, dramatizações, etc.

Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) apontam a sala de Recursos Multifuncionais como espaço para a oferta de situações diversificadas que permitem aos alunos se expressarem livremente, pesquisarem, raciocinarem e inventarem hipóteses, a partir de atividades que tenham sentido e significado. Assim, o aluno vai desenvolvendo sua autonomia e independência diante das situações de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e análise do material bibliográfico utilizado para elaboração deste trabalho permitiram um maior entendimento sobre a história da educação especial no Brasil, os ordenamentos legais que desenham uma construção histórica sobre o atendimento educacional ofertado ao aluno com deficiência intelectual.

O estudo revelou a complexidade do processo de inclusão vivido pelas escolas, particularmente no que se refere ao currículo escolar e as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum paira na falta de conhecimentos dos professores. A esse respeito, Senna (2008), afirma que enquanto não houver reflexão no seio escolar sobre os princípios que regem a escola atual, que são antagônicos à inclusão escolar, esses não serão superados, pois os cursos de formação inicial de professores continuarão formando professores para atuar com um sujeito cognocente “ideal” e não com o “diferente”, o “incluído”

Dorziat (2008) corrobora com Senna quando afirma que,

A discussão sobre inclusão é muito mais ampla e complexa do que o simples comprimento das políticas públicas de ingresso no sistema regular, condições materiais e capacitação de recursos humanos. Ela envolve questões conceituais definidores das práticas pedagógicas curriculares presentes no ato educativo e suas influências/implicações sociopolíticas, culturais e educacionais (DORZIAT, 2008, p. 34).

Verificou-se que grande parte dos estudos realizados trazem em seu bojo o fator histórico, a contextualização da deficiência, a formação de professores, políticas públicas, legislações, mas deixam a desejar no que se refere às práticas pedagógicas. Parece fato que tanto os professores das salas de recursos multifuncional, como professores do ensino regular, especificamente aqueles das salas em que têm alunos com deficiência intelectual matriculados, vivem um conflito no que diz respeito às funções de cada um, principalmente quais conteúdos, atividades, métodos e técnicas devem utilizar para que os alunos com deficiência intelectual possam aprender com qualidade. Conflitos esses, que nos parecem estar relacionados às questões conceituais existentes em torno da deficiência intelectual, como já relatamos neste trabalho.

Importante destacar que antes das políticas de inclusão, a educação especial estava pautada em um conceito de limitação cognitiva dos alunos com deficiência intelectual.

Acreditava-se que esta deficiência não permitia a aprendizagem estando os alunos com déficit intelectual fadados a receberem na escola apenas treinamentos, os alunos recebiam treinamento segundo sua classificação conforme relata Gomes (2007),

Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, as escolas limitaram-se unicamente a treinar seus alunos, subdividindo-os nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limítrofes e dependentes. Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia às atividades de vida diária estereotipadas, repetitivas descontextualizadas (GOMES, 2007, p. 20).

Com a nova política de inclusão, (MEC/SEESP, 2005), adota-se um novo conceito, em que delibera que o aluno com deficiência intelectual pode e tem condições de aprender os conteúdos do currículo escolar, de forma diferente. Nesse sentido, fica evidente que é necessário que os sistemas de ensino se reorganizem para ofertar educação escolar para esses alunos (MANTOAN 2003)

Reestruturação que deve estar ligada à prática pedagógica de todos os professores, porque antes da política de inclusão essa prática era destinada apenas aos professores especialistas em educação especial e esses alunos eram atendidos em salas separadas dentro do ensino regular, ou em escolas especiais, o que confirmava o sistema excludente. E as atividades educacionais não eram relacionadas com o currículo escolar.

A política de inclusão postula que o aluno, com qualquer tipo de deficiência, deverá ter acesso aos mesmos conteúdos do ensino regular e receber atendimento especializado em contra-turno, e o foco do atendimento não deverá se pautar nos conteúdos do currículo – de responsabilidade do professor da sala comum, mas receber atendimento com atividades diferenciadas que promovam a superação de suas dificuldades. Com isso, a Sala de Recurso Multifuncional tipo I, não deve funcionar como reforço escolar, mas trabalhar oferecendo situações pedagógicas com atividades diversificadas, permitindo que os alunos se expressem livremente, que resolvam situações problemas, que levantem hipóteses, que pesquisem, que possam fazer antecipações de fatos, utilize estratégias de jogo, a partir de atividades significativas e contextualizadas. Assim o aluno poderá desenvolver sua autonomia e independência diante das situações de aprendizagem. Ou seja, o trabalho na Sala de Recursos Multifuncional tipo I deve ser o de acolher as dificuldades de aprendizagem dos alunos, restaurar o desejo de aprender e desenvolver autonomia para aprendizagem.

Embora os materiais analisados apontem exemplos de atividades de acordo com algumas das limitações dos alunos com deficiência intelectual, parece certo pensar que na perspectiva de um atendimento de qualidade, o professor deve conhecer as características de

cada aluno e a problemática vivenciada por ele, a partir daí deverá pensar em quais atividades pode ou não ser desafiantes para seu aluno.

Gomes; Poulin e Figueiredo (2010) relatam que o professor da Sala de Recurso Multifuncional, deve organizar o atendimento de seus alunos, a partir de um Plano de Intervenção Individual baseado no estudo de caso, contendo metas, objetivos, formas de apoio, progressão das aprendizagens. Para a elaboração deste plano, “[...] o professor do da Sala de Recurso Multifuncional, mobiliza diferentes recursos disponíveis (escola, comunidade etc.) e faz uma articulação com o professor do ensino comum [...]”. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 15). Segundo estes autores, o plano deve ter um tempo determinado e ao final deste, deve ser feita uma avaliação, com o objetivo de redimensionar as ações desenvolvidas e o resultado destas.

Pela individualidade do plano de ação, não existe modelo pronto de atividades a serem seguidas. O professor deve observar e analisar seus alunos para propor atividades de acordo com suas necessidades. O que deve ser uma constante são as atividades desafiadoras, promovendo o conflito cognitivo e a resolução de problemas. Vale ressaltar que só as atividades sem a mediação do professor será inútil, é fundamental a presença mediadora do professor, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal, para o progresso do aluno.

A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema. É importante considerar, também, as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 44).

Pode-se concluir que a escola atua como elemento básico do processo de autonomia e integração social das pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, não pode parar de buscar mecanismos para o ensino e a promoção desses alunos. E os professores não podem parar de buscar formação e troca de saberes para que se efetivem mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, assim como dos demais alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O; GOTTI, M. de O. **Atendimento Educacional Especializado** – Concepção, princípios e aspectos organizativos. In. BRASIL. III Seminário Nacional de formação de gestores e educadores: Ensaios Pedagógicos. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2006.

BERNARDES, A O. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Data de acesso: 15 de ago, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Data de acesso: 25 de jul, 2012.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Data de acesso: 10 ago de 2012.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Secretaria especial de editoração e publicações Subsecretaria de edições técnicas. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Data de acesso: 04 jul de 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para **Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** – Corde. Brasília, DF. 1989. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Data de acesso: 10 jul 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Data de acesso: 10 jul de 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Data de acesso: 10 de jul, 2012

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Data de acesso: 11 de jul, 2012.

_____. Lei de Libras. Lei 10436/02 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras** e dá outras providências. Brasília: D.O.U. de 25 abr.2002. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-Libras-lei-10436-02>>: Acesso em 05 de ago, 2012

_____. Portaria nº 2.678, de 24 de Setembro de 2002. Dispõe sobre **diretrizes e norma para o uso, o ensino a produção e a difusão do Sistema Braille** em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa. Brasília, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>>

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política da Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>.Data de acesso: 06 de out, 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008: Dispõe sobre o **atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 06 de out, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Decreto nº 6.571/2008. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf>. Data de acesso: 15 de ago, 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 06 de out, 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>.Data de acesso: 05 de Set, 2012.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica N. 11/2010, de 7 de maio de 2010. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 05 de out, 2012.

_____. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva**. Inclusão, v.5, n.1, p. 12-15. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Decreto nº 5.296/04. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Brasília, 2004. Disponível em < http://portal.mte.gov.br/fisca_trab/10-5-1-decreto-n-5-296-04.htm>. Data de Acesso: 29 jul, 2012**

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>> Data de acesso: 28 jul, 2012.

CARVALHO, R É. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**.Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIEZ A. M. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Revista Inclusão, v.5, n.1, p. 16-25. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

DORZIAT, A. Educação Especial e inclusão escolar: prática e/ou teoria. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da & colaboradores. **Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Editora Edufu, Uberlândia/MG, p. 21-36, 2008.

EIDT, N.M. SILVA G.L.R . **Oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano: implicações à educação escolar**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Organização do trabalho pedagógico / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. 2011.

ESCÓRCIO, D. C. M. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal Do Piauí, Teresina, 2008.

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/interacao_professores.pdf>. Data de acesso: 16 de out 2012

FÁVERO, E. A. G; MANTOAN, M. T. E.; PANTOJA, L. M. **Aspectos legais e orientação Pedagógica – Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 60 p. 2007.

FIGUEIREDO, R. V. O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: Mantoan, M.T.E. (Org.). **A Integração de Pessoas com Deficiência**: contribuições para a reflexão do tema. Ed. Menmon, São Paulo, 1997. Disponível em <http://www.aprendizagemniversidade,ufc.br/paginas/produções_gad.htm>. Data de acesso 16 de ago. de 2012.

FIGUEIREDO, R. V. POULIN, J. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 245-263.

FONTES; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, p. 79-96, 2007.

GOMES, A. L. e outros. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, A. L.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. MEC/SEESP/UFC, 2010.

GOULART, I.B. Piaget, experiências básicas para utilização pelo professor. 11ªed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LUSTOSA, G. F. **O processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Trabalho apresentado no VII Seminário do Programa Educação Inclusiva, Brasília: 10 de maio de 2010.

MANTOAN, M.T.E. **Educação Escolar de deficientes mentais**: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Cad. CEDES. [online]. Set. 1998, v.19, n°46. Disponível em http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300009&pt&nrm=iso.> Acesso em: 05 de out. de 2012.

_____. **A Construção da Inteligência nos Deficientes Mentais**: um desafio, uma proposta. Revista Brasileira de Educação Especial, v.1, n.1, p.4, 2004. Disponível em <http://educa.fec.org.br/pdf/rbel/v01n01/v01/v01n01a10.pdf>>. Acesso em: 05 de out.2012

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Igualdade e diferença na escola**: como andar no fio da navalha. In: Revista Educação do Centro de Educação da UFMS, v.32, n° 2: Educação Inclusiva, Santa Maria, p. 319-326, 2007. Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a3.htm>>. Acesso em: 05 de out de 2012.

MARQUES, L. P. O professor de alunos com Deficiência Mental: Concepções e Prática Pedagógica. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, A. P. B. História, Deficiência e Educação Especial, 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf> Data de acesso:16 de ago, 2012.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Tradução Windys Brasão Ferreira.Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1989.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: Diretrizes políticas, currículos e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do RJ – Faculdades de Educação, março de 2009.

<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf>. Acesso em 06 de out, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RAPPAPORT, C.R. **Psicologia do desenvolvimento, conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981.

RODRIGUES, M. **A função das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062007-102207/pt-br.php>>. Acesso em: 01 de out, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 4ªed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SENNA L.A.G. Formação docente e educação inclusiva. In: Revista Cadernos de Pesquisa, v.38, nº. 133, p. 195-219, 2008.

SILVA, F. C. T. **Processos de ensino na educação dos deficientes mentais**. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxumbú. Educação não é privilégio Centenário de Anísio Teixeira), 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1508t.pdf>. Data de acesso: 08 de set, 2012.

SHIMAZAKI, E. M. e MORI, N. N. R. Atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E.R. (Org.). Educação Especial: inclusão escolar. Maringá: Eduem 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, ciência e cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Data de acesso: 12 de SET.2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e da linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

ZAMPRONI, E. C. B. **Conceituando a deficiência intelectual.** Curso de formação em Educação Especial. Moodle: e-escola. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2012.