

Os Desafios da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual

The Learning Challenges of Students with Intellectual Disabilities

Mariléa Oliveira Teixeira dos Santos¹

Elivaldo Serrão Custódio²

RESUMO: O presente artigo aborda o tema “Desafios da Educação Especial no ensino regular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual nas escolas públicas”. Assim, o objetivo do estudo consiste em discutir sobre os fatores que dificultam o processo de ensino dos professores das escolas públicas junto aos alunos com deficiência intelectual e como isso reflete no processo de aprendizagem destes educandos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho bibliográfica. Os resultados apontam que a formação continuada dos profissionais em educação contribui para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

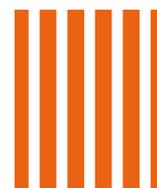
PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Deficiência intelectual. Aprendizagem. Escola pública.

ABSTRACT: This article addresses the theme “Challenges of Special Education in regular education in the teaching and learning process of students with intellectual disabilities in public schools”. Thus, the objective of the study is to discuss the factors that hinder the teaching process of public school teachers with students with intellectual disabilities and how this reflects on the learning process of these students. This is an exploratory qualitative research of a bibliographical nature. The results indicate that the continuing education of professionals in education contributes to the development of students with intellectual disabilities.

KEYWORDS: Special education. Inclusion. Intellectual disability. Learning. Public school.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, AP, Brasil. Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Neuropsicopedagogia pela FAVENI-ES, Brasil. E-mail: marileach@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4830-2942>

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, Brasil. Doutor em Teologia (Religião e Educação) pela Faculdades EST - São Leopoldo/RS, Brasil. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) (UEAP), Macapá-AP, Brasil. Professor no Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, Brasil. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>



INTRODUÇÃO

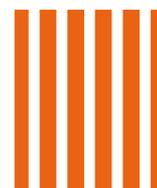
O professor da rede pública de ensino encontra, na atualidade, barreiras para ensinar de forma adequada e satisfatória no que diz respeito à obtenção de resultados positivos no processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais, pois os desafios impostos são um contratempo para se chegar ao seu objetivo. Os conteúdos da educação formal são de grande relevância para o conhecimento humano, promovem uma qualidade de vida mais significativa para todos. Porém, tais assuntos devem ser trabalhados não só de maneira teórica, mais de um modo onde à prática esteja envolvida para melhor compreensão.

Dessa forma, o educador que sofre com a depreciação de sua profissão e a falta de infraestrutura pelo qual o mesmo é submetido a trabalhar acaba por dificultar o modelo de ensino que seria adequado no processo de construção de conhecimento, e assim como o professor, os alunos com Deficiência Intelectual (DI) sofrem com os problemas que refletem no seu processo educacional, e a falta de despreparo para atuação com a educação especial.

Diante das questões impostas percebe-se a importância de compreender melhor a realização do processo ensino-aprendizagem dos alunos e professores das escolas públicas na educação especial e a inclusão e quais as dificuldades que os alunos mais sentem, bem como os métodos didáticos utilizados em sala para facilitar o entendimento dos educandos.

Como questão/problema que norteia o estudo busca-se resposta a seguinte indagação: Como reduzir os obstáculos que dificultam o ensino e a aprendizagem para alunos com deficiência intelectual na educação infantil? As hipóteses do estudo afirmam que a elaboração de métodos que facilitem o acompanhamento do aluno com deficiência intelectual na escola pode ser um ponto que beneficia o aprendizado do mesmo, pois trabalhar conteúdos de acordo com suas necessidades e que se associe a realidade vem ser um fator positivo.

O objetivo geral do artigo consiste em discutir sobre os fatores que dificultam o processo de ensino dos professores das escolas públicas junto aos alunos com deficiência intelectual e como isso reflete no processo de aprendizagem deste educando. Como objetivos específicos busca-se descrever a historicidade da educação especial no processo ensino-aprendizagem; identificar os impasses que os alunos com deficiência intelectual enfrentam para compreender da melhor forma as disciplinas e discutir soluções que podem atenuar e alavancar a inclusão por parte dos alunos com DI.



BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na antiguidade e na idade média, a falta de compreensão sobre as causas das deficiências levava à rejeição dos indivíduos afetados. De acordo com Rodrigues (2008), aqueles que nasciam com deficiências mentais, físicas ou sensoriais eram excluídos do convívio social por não se enquadrarem nos padrões de vigor físico e beleza valorizados na época. Eles eram deixados à própria sorte até o surgimento do cristianismo na idade média, quando os relatos de milagres de cura de cegueira, surdez e deficiências físicas começaram a mudar essa visão, pois passaram a ser vistos como parte dos desígnios divinos, e não mais como párias sociais.

Graças a doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade de Média[...]. Como para a mulher e os escravos, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde o primeiro século da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa (Pessoti,1984, p.46).

O cristianismo teve grande influência na história do deficiente, pois segundo Maranhão (2005, p. 25), “as ideias que envolviam as pessoas com deficiências eram empregadas por concepções místicas, mágicas e misteriosas de baixo padrão”, ou seja, devida a precária qualidade de vida e as condições de saúde de muitos, o nascimento de uma criança com deficiência era compreendida como um “castigo de Deus”.

O aspecto mais alarmante, no entanto, é perceber que durante a Idade Média, as pessoas com deficiência foram culpadas por sua própria condição, sendo vistas como uma punição divina pelos pecados cometidos. Pessotti (2014, p.6) relata que "muitos acreditavam que o deficiente estava possuído pelo demônio, o que levava à prática de exorcismos e flagelações para expulsá-lo".

Na Idade Média, houve uma mudança nesse cenário de abandono das pessoas com deficiência devido à influência da doutrina cristã, que enfatizava a visão de que o ser humano era uma criação divina, e, portanto, todos mereciam aceitação e amor. A partir desse ponto, a morte de crianças com deficiências começou a ser condenada (Silva, 2016).

A trajetória da educação especial no Brasil se inicia a partir do século XIX, nesse contexto Mantoan (2002), afirma que os serviços dedicados a população com deficiência, foram trazidas por

alguns Brasileiros que se inspiraram em experiências europeias e norte-americanas, organizando ações isoladas com particularidade somente para atender pessoas com algum tipo deficiência.

A história da deficiência é conseqüentemente dividida em 3 períodos, onde o primeiro é estabelecido entre 1854 e 1956, pois os interesses eram essencialmente privados, porém no período entre 1947 a 1993, os interesses mudaram de rumos e houve ações oficiais do governo em âmbito nacional, e no período de 1993 até os dias atuais, está caracterizado por ações sociais a favor da inclusão do deficiente na escola (Mantoan, 2002).

De acordo com Garcia (2010, p.20) que ainda afirma que:

Na Europa no século XIX, também surgiam cada vez mais, locais específicos para o atendimento dos cegos, surdos ou mutilados de guerra. Essas novas organizações não se destinavam à assistência ou à proteção desses indivíduos, mas realizavam também estudos e pesquisas para definir formas mais adequadas de atuação com esses grupos de pessoas. Embora no século XIX ainda não se pensasse na integração da pessoa com deficiência à sociedade aberta.

Foram criadas ainda duas escolas no século XIX com característica assistencialista. “durante o século XIX, de forma pioneira na América Latina, o Estado brasileiro criou duas escolas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (Lanna Júnior, 2010, p.12).

Somente no ano de 1835 foi apresentado um projeto de lei pelo então deputado da época Cornélio Ferreira França com o objetivo de proposto de ensinar as primeiras letras para cegos e surdos (Franco; Dias, 2007), esse projeto foi uma vitória para deficientes cegos e surdos que almejavam o aprendizado.

No começo do século XX, o Instituto Pestalozzi (1926) foi criado como instituição especializada em saúde mental, para atendimento específico a este público, também foi fundada em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, (BRASIL, 2008), que são pessoas que se unem para o tratamento e prevenção da deficiência, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento da pessoa deficiente.

Segundo Brasil (2008, p.6) explica que:

No Brasil o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições [...] em 1961, o atendimento educacional as pessoas passam ser fundamentado pelas disposições da Lei de

Diretrizes e Bases da educação Nacional [...] Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' [...].

As políticas públicas estabelecem que os deficientes recebam educação especial de acordo com sua necessidade.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A contextualização da educação especial no Brasil se inicia com os avanços da inclusão que está diretamente ligada às questões sócio culturais, pois de acordo com Corcini e Casagrande (2016), que durante o período do Brasil colônia, não havia nenhum tipo de atenção por parte do poder público, e viviam como a escória da sociedade e que pouco houve atenção para a situação de total desprezo em que eram submetidas.

Ainda segundo Rogalski (2010), até meados da década de 50, educação especial era um assunto que não existia, e que somente a partir do ano 1970, que começaram as discussões sobre o assunto com grande preocupação e interesse por parte de órgãos governamentais e privados.

De acordo com esta preocupação Kassar (2011, p.62), afirma que:

A educação especial constitui-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o entendimento dos alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados de outros alunos.

Este modelo institucionalista era visto como segregacionista, por manter as pessoas deficientes longe dos espaços de ensino regular, mas que este modelo era intencionado por medida a responder às necessidades específicas dos diferentes tipos de deficiência, mas que em grande parte essas instituições contribuíram para que a exclusão dos deficientes ocorresse de modo a dificultar o ingresso da pessoa com deficiência no ensino regular (Romero, 2006).

Segundo Mendes (2006), logo na década de 1990, a inclusão ganhou força no Brasil devido à impregnação da cultura americana na sociedade brasileira, conforme os movimentos sociais que ocorriam na época, como a educação para todos e a declaração de Salamanca de 1994. A partir daí houve a criação de leis com amparo legal com benefício para portadores de necessidade especiais, com inclusão à educação de qualidade e a devida atenção no ensino.

Durante muito tempo a escola em sua história foi caracterizada por uma delimitação privilegiando apenas um grupo, e excluindo outro nas práticas públicas e educacionais, porém houve a força da democracia explanada na constituição federal na qual segundo Curreladas (2011, p.4):

Seguindo a evolução mundial que se iniciava a respeito da proteção das pessoas deficientes, a constituição de 1988 representava verdadeiro marco ao assegurar, sob a regra geral do princípio da igualdade (artigo 5º, caput), diversos dispositivos de proteção específica (artigo 7º, inciso XXXI; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, incisos IV e V, artigo 227, inciso II, § 2º).

Porém, no inciso III do artigo 208 é relacionado a pessoa com deficiência que é dever pleno do Estado dar total garantia a educação e atendimento especializado a portadores de deficiência com preferência no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) referente a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 58 a 60 formula que a modalidade será oferecida no ensino regular, e que somente haverá quando necessário, apoio especializado na escola regular quando for para atender peculiaridades existentes na cliente da educação especial. E que será somente feito em condições específicas se não for possível a sua integração as classes comuns no ensino regular, e sua inclusão tem início na faixa etária de 0 a 6 anos sendo constitucional do estado.

No artigo 59 serão assegurados aos educandos com necessidades especiais currículos, técnicas, métodos, recursos educativos entre outros que atendam às suas necessidades com terminalidade específicas para que possam terminar o ensino fundamental e em caso de superdotados acelerar programa escolar para termino em curto prazo. Havendo professores com especialização adequada para atendimento especializado bem como a capacitação dos docentes para integração do grupo no ensino comum, assim como acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponível ao ensino regular.

No artigo 60 os normativos estabeleceram critérios para com as instituições privatizadas sem fins lucrativos para o apoio técnico e financeiro pelo poder público. Porém, para compreendermos as políticas de educação especial é baseada na busca da equidade na educação, onde torna-se necessário impor esforços para entender a historicidade dos movimentos e a batalha política dos deficientes pela conquista dos direitos sociais, como justiça, fraternidade e igualdade.

A educação especial é entendida como um processo educacional que traçado por uma proposta pedagógica que certifique os serviços disponibilizados e os recursos para a educação especial, organizando, complementando e muitos dos casos substituindo tais serviços na educação comum, garantindo assim o desenvolvimento escolar e potencializando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2001).

Pois, segundo Brasil, (2008, p.10) que conceitua a educação especial como:

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e os serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

Mas para que sejam concretizadas as metas para da educação especial a Política Nacional de Educação Especial foi publicada no ano de 1994, estabelecendo a integração instrucional, que prevê o acesso da pessoa com deficiência que possui disposição para acompanhar o desenvolvimento e o ritmo de ensino.

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que a escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas:[..] (Brasil, 1997, p. 17).

Já na Resolução n. 04/2009, ocorre a instituição das diretrizes operacionais para o atendimento à educação especial especializada na educação básica regular com o modelo de ensino especial, que de acordo com Baptista (2015, p.21) pode ser justificada, visto que o atendimento especializado passa ser um conceito-chave relativo à gestão de educação especial após a divulgação da política nacional a educação especial”.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A inclusão social e educacional da pessoa com deficiência intelectual deve acontecer com responsabilidade, competência, com base nos princípios éticos e democráticos que fundamentam a legislação brasileira, nos direitos humanos, enfim, de acordo com Carvalho,

Ninguém de bom senso se opõe à ideia de que nossas escolas precisam se modificar universalizando sua oferta e, principalmente, para oferecerem resposta educativas de melhor qualidade e consentâneas com exigências de um mundo globalizado. Mas é injusto e perverso localizar as necessárias transformações só e apenas nas atitudes dos professores e em sua prática pedagógica (Carvalho, 2004, p. 07).

A teoria de Vygotsky constitui um dos fundamentos para que se compreenda como a aprendizagem e desenvolvimento ocorrem e a atividade criadora pode se manifestar. Segundo Vygotsky (1992 p. 38),

A atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano, pois só este tem a capacidade de criar algo novo a partir do que já existe. O ser humano é capaz, de partindo de uma situação real criar novas situações futuras. Logo, a ação criadora vai surgir do fato dele não estar acomodado na situação presente e buscar equilíbrio na construção de algo novo.

De acordo com Góes (2002), Vygotsky fez muitas críticas à escola especial de sua época, no entanto ele insistiu na existência de uma educação voltada para atender àquilo de que a pessoa com deficiência necessitava. Segundo ainda Vygotsky (2003) a educação escolar deveria levar em conta a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência. Embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, seria preciso manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem se atrelar ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas a cada deficiência.

Diante do objeto do conhecimento a criança passa por um processo de reconstrução interior, a partir da internalização dos conceitos que perpassam nas dimensões cognitivas e afetivas, neste sentido “a transformação de um processo intrapessoal num processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ao longo do desenvolvimento” (Vygotsky, 2004, p. 75).

Compreende-se então que o conhecimento, para este autor, é internalizado de forma espontânea pela criança, desde que esse saber esteja disponível e ao alcance da compreensão cognitiva do indivíduo. A maneira de ver o sujeito e seu desenvolvimento, confere à teoria de Vygotsky uma postura “sócio-interacionista”, pela colocação de que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto deste conhecimento e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada (Palangana, 2001, p. 128).

Um dos principais aspectos da teoria de Vygotsky é a concepção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). O estudioso especificava em seus estudos que existe um nível de desenvolvimento em todo ser humano que ele denominava de real e inclui funções mentais já plenamente desenvolvidas que são aquelas habilidades e experiências adquiridas pelas crianças durante os poucos anos de seu desenvolvimento.

Normalmente nesse nível compreende-se que a criança já se acostumou a realizar suas tarefas de maneira independente. Entretanto, nessa concepção não se leva em consideração aquilo que a criança conseguiria fazer se fosse auxiliada por um adulto ou outra criança. É nesse aspecto, ou seja, na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com algum apoio—que se localiza o que Vygotsky classificou como Zona de Desenvolvimento proximal.

Cada criança avança em seu ritmo, refletindo suas habilidades únicas. Lidar com essa diversidade pode parecer desafiador, mas é uma oportunidade valiosa para os professores promoverem a troca de experiências.

A partir da definição de uma unidade para o desenvolvimento do pensamento, com equivalência para a atividade prática, Vygotsky (*apud* Barbato, 2005, p. 55) definiu a palavra (ou linguagem) como signo, como uma representação dos significados do contexto histórico.

As ações e ideias resultantes dos processos cognitivos são internalizadas, tornando-se parte do contexto psicológico do indivíduo. Esses processos são influenciados pelos aspectos culturais e individuais, permitindo a transição de ações simples para formas mais complexas, mediadas pela linguagem e outros instrumentos humanos, para transformar a consciência.

Assim, as funções psicológicas superiores (percepção, memorização, atenção, pensamento e imaginação) são marcadas pelo uso de recursos da mediação, que são incorporados ao pensamento. O alcance de formas superiores ocorre de modo descontínuo; os avanços são resultados de revoluções, que se formam a partir do aparecimento de novas formas de mediação. Tais mudanças podem ser interpretadas como uma crescente multiplicidade de recursos mediacionais ou uma crescente independência dos significados em relação ao contexto espacial e temporal no quais estes foram construídos. Essa libertação do imediato produz-se por mudanças geradas no plano interativo (Moll, 2002, p. 49).

As limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência intelectual, principalmente nas escolas Tessaro (2005). Para a autora, a vida de uma pessoa com

deficiência passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade enfatizando-se mais o que ela não consegue realizar do que as suas potencialidades e aptidões. Na prática como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, principalmente nos casos das pessoas com deficiência intelectual, pois segundo Souza e Góes (2009, p. 165), “é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta do todo e qualquer tipo de aluno como é o caso do deficiente mental”.

No processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual existem vários obstáculos, dentre eles os da sala de aula, enfrentados tanto pelo aluno incluso como pelo educador, entretanto podem ser superados graças à criatividade e à vontade do professor quando se percebe como profissional da aprendizagem em vez de ser o tradicional profissional do ensino (Demo, 2007). Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada (Batista, 2006).

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele ocorre. Igualmente é importante conhecer o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas, examinando suas relações com a aprendizagem (Carvalho, 2004, p. 62).

Práticas escolares inclusivas reconhecem e valorizam os conhecimentos individuais dos alunos, oferecendo uma variedade de atividades para atender às suas necessidades. Os professores não ministram um ensino diferenciado para alguns, mas preparam atividades diversas para todos os alunos, independentemente de deficiências, permitindo escolhas livres na sala de aula (Batista, 2006).

O aluno com deficiência intelectual encontra inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para assimilar determinadas aprendizagens. Isso ocorre, porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na reelaboração do conhecimento. Exatamente por isso não adianta propor atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma, etc. O aluno sem deficiência intelectual consegue espontaneamente retirar informações de certos objetos e construir conceitos, progressivamente. Já o aluno com deficiência intelectual precisa de outra atenção, ou seja, de exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo (Batista, 2006; Monteiro *et al*, 2022).

A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural para aqueles alunos que não têm deficiência intelectual. No entanto, para aqueles que têm deficiência intelectual, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa se tornar consciente e interiorizado. Esse aluno como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa.

O maior engano de muitas escolas é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência intelectual em um nível muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de como alunos progridem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educacionais, que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação e experiências de vida (Batista, 2006, p. 21).

Nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem na escola inclusiva tem o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas instituições educacionais. Assim, as escolas públicas deverão adotar ações no sentido de proporem mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem os segregar. Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo (Mantoan; Prieto, 2006, p.15).

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas salas de aula regulares, principalmente aqueles que possuem deficiência intelectual vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos e das atividades em classe. A maioria dos professores que trabalham com esses alunos está em situação de isolamento e impotência, pois acreditam que os mesmos amarram o desenvolvimento do processo escolar. Diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores é desvincular-se desses alunos; mesmo sabendo que educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos (Stainback, 1999, p.21).

Para que a escola seja caracterizada como inclusiva o esforço de todos os seus componentes constitui item fundamental. Em especial o professor deve, durante o exercício de sua prática pedagógica, elaborar e aplicar metodologias que venham a favorecer a inclusão do aluno DI junto ao restante da classe. A inclusão parte desse fundamento, ou seja, da capacidade que o professor tem de metodologicamente construir um ambiente, onde o aluno com deficiência intelectual venha

a se sentir cada vez mais incluído a turma. A realidade dos professores na maioria das instituições de ensino mostra que as metodologias aplicadas não têm proporcionado ao aluno uma aprendizagem significativa, pois a atitude do corpo docente para com o aluno DI, em muitos casos, ainda é indiferente, com atividades improvisadas que não seguem uma metodologia previamente organizada (Carlini, 2014).

Além disso, Castro (2012), fala que para que a escola seja inclusiva e favoreça o aluno com D.I o suporte de diversos especialistas, como neurologistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos e assistentes sociais, é crucial para uma escola inclusiva. Esses profissionais ajudam a suprir necessidades específicas dos alunos com deficiências e podem orientar os professores na facilitação da aprendizagem. No entanto, a falta desse apoio e de uma rede articulada de serviços de saúde e assistência prejudica a inclusão e a qualidade educacional para esses alunos.

Para Jerusalinsky (2010) o trabalho interdisciplinar é imprescindível para decidir sobre as estratégias terapêuticas e educacionais. No paradigma da interdisciplinaridade não se trata de estímulo à prevalência de uma determinada especialidade, mas de articulá-las entre si para que o objetivo de incluir o aluno seja alcançado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Geralmente muitos professores sentem dificuldade em aproveitar dos cursos de capacitação e/ou formação ofertada, o que inviabiliza a frequência, uma vez que não podem simplesmente deixar suas respectivas turmas. Nota-se que, infelizmente a Educação Especial, não é um campo que recebe atenção e a conseqüente discussão para aprimorá-la. Interferindo na metodologia da professora e prejudicando o aluno com deficiência que precisa ter a sua disposição todos os recursos disponíveis para melhorar a sua aprendizagem, pois sem conhecimento fica difícil para a professora melhorar sua prática.

De acordo com Baú e Kubo (2009, p. 63) “a formação do educador para atender a diversidade dos alunos, necessita ser a meta da capacitação profissional”. Com isso, é possível perceber que o interesse pela busca de novos conhecimentos não deve ser apenas uma necessidade do momento, mas um processo contínuo na vida profissional docente.

Machado (2009) destaca que, a formação continuada é um dos pontos principais para a efetivação da educação inclusiva, pois desencadeia em momentos de trocas de experiências e estudos com outros professores. Assim, todo esse conhecimento adquirido é compartilhado e refletido na prática na sala de aula.

Para que a escola seja caracterizada como inclusiva o esforço de todos os seus componentes constitui item fundamental. Em especial o professor deve, durante o exercício de sua prática pedagógica, elaborar e aplicar metodologias que venham a favorecer a inclusão do aluno DI junto ao restante da classe. A inclusão parte desse fundamento, ou seja, da capacidade que o professor tem de metodologicamente construir um ambiente, onde a pessoa com deficiência intelectual venha a se sentir cada vez mais incluído a turma. A realidade da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola campo mostra que as metodologias aplicadas não têm proporcionado ao aluno uma aprendizagem significativa, pois a atitude do corpo docente para com o aluno DI ainda é indiferente, com atividades improvisadas que não seguem uma metodologia previamente organizada (Carlini, 2004).

Além disso, Castro (2002), fala que para a escola seja de fato inclusiva e favoreça o aluno com DI o apoio de especialistas tais como, neurologista, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros, constitui-se importante elemento para a concretização de uma escola inclusiva, já que o aluno com necessidades educacionais especiais precisa suprir algumas necessidades específicas que poderão ser atendidas por um ou vários especialistas.

Assim, como esses profissionais poderiam ajudar o professor a descobrir caminhos possíveis para facilitar a aprendizagem do aluno, porém ficou claro durante a pesquisa que esse apoio não acontece e a falta de atendimento de saúde e assistência ao aluno com deficiência intelectual dificulta a inclusão e mostra a carência de articulação de uma rede de serviços, fundamentais para a inclusão educacional e para a qualidade de ensino desse aluno.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não é somente realizada com a presença física do aluno com deficiência intelectual na classe da rede regular de ensino, mas sim que a escola e professores do AEE estejam preparados para serem capazes de trabalhar com outros alunos, independente de suas diferenças ou características individuais (Gomes; Machado, 2020). De acordo com Bueno (2009, p. 9),

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativa para a educação especial.

É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais para que o conceito de inclusão seja colocado em prática.

A falta de planejamento e cooperação conjunta é um grave entrave percebido na escola e seus profissionais (Ferreira, 2004). Inexiste a troca de informações, bem como a cooperação entre os professores do AEE e do ensino regular. Isso, por si só, reflete diretamente na qualidade do ensino do aluno com DI que não conta com o apoio conjunto de professores mobilizados em torno de um objetivo comum: a qualidade do processo de aprendizagem. Muitos professores revelam um conceito ainda que vago sobre o assunto, desconsiderando as especificidades dos alunos com deficiências e seu desenvolvimento.

Mantoan (2008, p. 35) se posiciona quando afirma que:

A inclusão baseia-se fundamentalmente no modelo social da deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Para o processo de ensino aprendizagem é importante que haja uma maior interação entre professores do AEE e aqueles que trabalham em classes regulares a fim de que o aluno com deficiência intelectual seja realmente incluso no contexto da sala de aula. Sendo necessário criar mecanismo que possibilitem a troca de experiência e de conhecimentos para o desenvolvimento e qualidade do ensino. Compreende-se então que a escola inclusiva não considera o aluno uma encomenda que deve ser acolhida na escola a contragosto, mas um ser que merece atenção especial, devendo o professor e a própria instituição de ensino criar mecanismos que assegurem sua aprendizagem efetiva.

É necessário reconhecer que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas

às pessoas com deficiência intelectual, principalmente nas escolas (Tessaro, 2005). Para a autora, a vida de uma pessoa com deficiência passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade enfatizando-se mais o que ela não consegue realizar do que as suas potencialidades e aptidões.

Na prática incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, principalmente nos casos das pessoas com deficiência intelectual, pois segundo Souza e Góes (2009, p. 165), “é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta do todo e qualquer tipo de aluno como é o caso do deficiente mental”.

A dificuldade de abstração tem consequências práticas importantes na vida cotidiana da criança com deficiência intelectual, inclusive na própria aprendizagem do respeito a limites próprios da vida em comunidade (Santos, 2012). Tais circunstâncias não podem ser ignoradas pelo professor, já que dele depende o acesso da criança com deficiência intelectual a conhecimentos que lhe permitam o desenvolvimento e o exercício da cidadania e a apreensão do conhecimento produzido e sistematizado pelo homem (Kassar, 1995).

Soluções e estratégias práticas para o atendimento de alunos com DI na educação básica

A inclusão de alunos com DI no contexto educacional é um desafio que demanda a implementação de estratégias eficazes. É pertinente destacar que a DI se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, afetando o desempenho acadêmico e social do aluno. Nesse sentido, é essencial que os profissionais da educação estejam preparados para oferecer um suporte adequado e personalizado, visando o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Uma das estratégias fundamentais para o AEE é a realização de uma avaliação multidimensional e contínua das necessidades do aluno. Conforme destacado por Silva e Elias (2022) é essencial compreender as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e adaptativas do estudante para oferecer um suporte individualizado e eficaz. Por meio de avaliações diagnósticas, os profissionais da educação podem identificar as áreas de maior necessidade e desenvolver planos de intervenção específicos. No entanto, a falta de apoio estrutural por parte da escola ou da implementação de políticas públicas que garantam um profissional de apoio nas salas comuns, é muito difícil.

Além disso, a implementação de metodologias de ensino diferenciadas é fundamental para promover a aprendizagem dos alunos com DI. Autores como Silva (2020) defendem o uso de estratégias pedagógicas inclusivas através da ludicidade, como o ensino estruturado, o ensino explícito e a diferenciação curricular. Essas abordagens visam adaptar o conteúdo, os materiais e as atividades de ensino às necessidades individuais de cada aluno, garantindo sua participação ativa e seu progresso cognitivo.

Outra solução prática para o AEE é o estabelecimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade também abordadas por Silva e Elias (2022); Machado e Mantoan (2020), entre outros autores. Acreditamos que o envolvimento dos pais e responsáveis no processo educacional é essencial para garantir o sucesso do aluno com DI. Os profissionais da educação devem trabalhar em colaboração com as famílias, compartilhando informações, definindo metas e elaborando estratégias de apoio que promovam o desenvolvimento integral do aluno.

No que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos, o AEE pode se beneficiar de ferramentas e aplicativos específicos para o suporte à aprendizagem de alunos com DI. A tecnologia assistiva oferece uma variedade de recursos, como *softwares* de comunicação alternativa, aplicativos de organização e jogos educativos adaptados, que podem auxiliar na ampliação das habilidades e competências dos alunos. Os profissionais da educação devem estar atualizados sobre as possibilidades tecnológicas e saber selecionar os recursos mais adequados às necessidades individuais de cada aluno.

Além disso, é importante promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. A promoção da convivência e da aceitação entre os estudantes é essencial para o desenvolvimento social e emocional dos alunos com DI. Os professores devem incentivar a interação e a colaboração entre os alunos, criando oportunidades para a construção de relações positivas e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Neste contexto é importante frisar sobre a formação continuada dos profissionais da educação em uma perspectiva inclusiva e a transversal do serviço no todo da escola, pois é um aspecto fundamental para garantir a qualidade do AEE voltado à DI. Conforme apontado por Souza e Damázio (2019), os educadores devem receber capacitação específica sobre as características, necessidades e estratégias de ensino para alunos com DI. Programas de formação continuada, workshops e cursos de especialização podem proporcionar aos professores as ferramentas e o conhecimento necessário para oferecer um suporte efetivo aos seus alunos.

Em síntese, o AEE para alunos com DI requer a implementação de estratégias práticas e soluções que promovam o desenvolvimento integral desses estudantes. Assim, por meio de avaliações individuais, metodologias de ensino diferenciadas, parcerias entre escola, família e comunidade, utilização de recursos tecnológicos, promoção de um ambiente inclusivo e formação continuada dos profissionais da educação, é possível oferecer um suporte eficaz e personalizado que potencialize o aprendizado e a participação dos alunos com DI na escola e na sociedade em geral.

CONCLUSÃO

Apesar de parecer recente, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares é resultado de um longo percurso histórico, especialmente para pessoas com deficiência intelectual, que enfrentaram segregação, integração e, finalmente, o ideal de inclusão.

A intenção da pesquisa bibliográfica foi de verificar qual a formação docente em deficiência intelectual nas séries iniciais possui aqueles educadores que atuam diretamente com essa clientela, considerando os entraves e possibilidades dessa formação, possibilitando aos educadores e técnicos uma reflexão de sua prática pedagógica no que se referi a uma qualificação para atender aos princípios inclusivos. Dessa forma, tornando o docente capaz de desenvolver e inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência intelectual, nas salas do ensino regular.

Analisando os dados da pesquisa, constatou-se que a formação continuada dos profissionais em educação contribui para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Cientes disso, cabe a todos, educadores, técnicos e pais, repensarem essa situação, e com isso viabilizar a elaboração de políticas de formação de professores, tendo como prioridade os recursos humanos, oferecendo o atendimento aos alunos com deficiência intelectual, nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições, fazendo da formação uma das ferramentas pedagógicas e promotoras do desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, faz-se necessário um projeto de intervenção que vise capacitar não só os professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual, mas todos os profissionais da educação, garantindo que essa qualificação esteja contemplada no projeto político pedagógico da escola.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2001.

BATISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In **Psicologia e educação multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BATISTA, C. A. M. (org). **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAÚ, V. S; KUBO, C. B. Formar professores, como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3, n.5, p.7-25, 2009.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: Integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. Ver. São Paulo: Educ, 2003.

CAVALCANTE, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G; SOUZA V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**, Rio de Janeiro: D.P.E. A Editora; Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

CARVALHO, R. E. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca**, 2004.

CARLINI, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma note sobre a deficiência mental. In: SKLIAR. A. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.



CASTRO, A. M. **A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

CECCIM, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e as práticas das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Revista integração**, 4 (10), p. 118-127, 2007.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DEMO, P. Capacitação de professores: pré-requisitos para uma escola aberta a diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, p.16-23, 2007.

DIEESP/SEED/AMAPÁ. **Histórico da Educação Especial no Amapá.** Macapá: Secretaria de Educação, 2007.

FERREIRA J. R. Integração e inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES, F. P. S. **Inclusão educacional: pesquisa e interface.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2004.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**, Editora Autores Associados, p. 21-48, São Paulo, 2004.

GÓES, M. A. **Convite a leitura de Paulo Freire: Uma proposta inclusiva.** São Paulo. Scipione Série Pensamentos e ação no Magistério, 2002.

GOMES, D. dos S.; MACHADO, K. C. da S. Educação inclusiva em uma escola do campo de Teresina (PI): da Sala regular ao atendimento educacional especializado (AEE). **Cadernos Cajuína**, v.5, n.3, setembro-2020, p. 193-208. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/539/523>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília, ano 08, nº 20, 2002. p .26-28.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente no Brasil.** 2. ed. Campinas: autores associados, 2002.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1995.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Educação e Inclusão**: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurd, 2020 (Série Saberes em Diálogo, v. 8).

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom Editora SENAC, 2008.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO. R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos- Summeus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais**: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. São Paulo: Memnom, 2008.

MASINE, L. P. O. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTA, F. C. **Inclusão educacional e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, M. L. de L. O fazer psicopedagógico com portadores de alta habilidades. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, São Paulo, 2001.

PALOMBINI, A. L. Das mãos de Deus aos avatares da ciência: o estigma da diferença: In: **Psicologia e Educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: editora UFRGS, 2003.

MONTEIRO, P. *et al.* Desafios da inclusão do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na educação profissional. **Cadernos Cajuína**, V. 7 N. 1 2022, p. 01-25. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/539/523>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/ Ed USP. 2004.

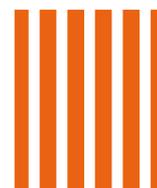
PETERSON, P. Inclusão nos Estados Unidos e implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, V. 12, n. 1, 2006.

SILVA, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2006.

SASSAKI, R. A. **Educação Especial**: uma perspectiva sobre a educação. Barcelona: Ediciones Pomares-corredor, 1996.

SHON, F.; NÓVOA, R. S. O diálogo do mediador da aprendizagem e da construção do sujeito da sala de aula. **Revista Pátio**, ano VI n 22 jul/ago, 1995.

SILVA, E. F. e; ELIAS, L. C. dos S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.38, e26627, 2022, p. 1-24. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/edur/a/WYpDcmkRfD86Ftvwj9mgTFd/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, V. S. D. da. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/o-ludico-como-recurso-metodologico-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUZA, M. F. de; DAMÁZIO, M. F. M. Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 897–913, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.12946. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12946>. Acesso em: 20 abr. 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores, trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TESSARO M. C. R. **O ensino para deficientes na escola inclusiva**: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. Porto Alegre: Mediação, 2005.