

A formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva: a prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência intelectual

Natália Moreira de Carvalho Campos

Graduanda no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Fé (2006) e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre (2012) e Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP (2017).

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.8

RESUMO

A formação de professores é um tema sempre discutido nas mais diversas publicações relacionadas à educação. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a formação docente para a Educação Especial no contexto da Educação Especial Inclusiva, mais especificamente, do trabalho docente com alunos com Deficiência Intelectual (DI), e como seu desenvolvimento e aprendizagens são construídas. Como objetivo, esta pesquisa traduz-se em ampliar e aprofundar o conhecimento em torno do desenvolvimento profissional docente para a prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com DI, bem como vem acontecendo o incentivo e a formação de professores para uma educação especial inclusiva, quais são as concepções de aprender e ensinar existentes nessa formação e qual a importância de formar o professor que atua na diversidade. É consenso entre estudiosos e pesquisadores que o professor deve se desenvolver da maneira mais completa, a fim de se conectar com seus alunos e promover experiências que se tornem aprendizagens. Para isso, ele precisa ter uma formação que atenda tanto aos desafios pedagógicos e as mais variadas estratégias e práticas docentes. Isso coloca o docente dentro de um contexto profissional reflexivo e tomador de decisões.

Palavras-chave: formação docente. educação inclusiva. deficiência intelectual.

ABSTRACT

Teacher training is a theme that is always discussed in the most diverse publications related to education. This article presents a literature review on teacher training for Special Education in the context of Inclusive Special Education, more specifically, on teaching work with students with Intellectual Disabilities (ID), and how its development and learning are constructed. As an objective, this research translates into broadening and deepening knowledge around the professional development of teachers for the practice of Specialized Educational Service (AEE) with students with ID, as well as the encouragement and training of teachers for special education incentive what are the concepts of learning and teaching existing in this training and what is the importance of training the teacher who works in diversity. There is a consensus among scholars and researchers that teachers must develop in the most complete way, in order to connect with their students and promote experiences that become learning. For this, he needs to have a training that meets both the pedagogical challenges and the most varied strategies and teaching practices. This places the teacher within a reflective and decision-making professional context.

Keywords: teacher training. inclusive education. intellectual disability.

INTRODUÇÃO

Diante das primeiras leituras sobre formação de professores já se consegue compreender que a combinação entre teoria e prática é o caminho para formar professores capacitados para pensarem sobre sua prática dentro de um contexto crítico e reflexivo e criar possibilidades para atender as demandas existentes no cotidiano escolar. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1991).

No cerne dos conceitos iniciais sobre a formação docente para a Educação Especial e

no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltamos o que afirma Magalhães e Cardoso (2008) sobre a formação docente. Os autores afirmam que a formação de professores deve acontecer considerando o corpo, a cognição e a afetividade.

No contexto da formação de professores para a atuação na Educação Especial, mais especificamente para atuação com alunos com Deficiência Intelectual (DI), o presente artigo buscou compreender a resposta a alguns questionamentos, tais como: Existem orientações gerais para a atuação do professor no AEE? Que tipo de professor é necessário formar diante dos desafios educacionais e sociais que a práxis docente na educação especial exige? Como são realizadas as formações docentes direcionadas para a prática pedagógica com o aluno com Deficiência Intelectual?

Para tanto, este trabalho é fruto de um levantamento bibliográfico de caráter exploratório e qualitativo, desenvolvido a partir de material já elaborado e constituído, principalmente por livros e artigos científicos de diferentes autores que pesquisam no campo da educação, a formação docente para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a atuação pedagógica com o aluno com Deficiência Intelectual.

Para tanto, citamos o que Prodanov e Freitas (2013) consideram quanto à pesquisa de cunho bibliográfico:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (2013, p. 54).

Por se, frequentemente, tema de destaque em pesquisas e publicações, principalmente quando ela é direcionada para uma modalidade de educação em específico. Compreender quais e como acontecem as formações pedagógicas para a prática docente para a atuação no AEE com alunos com DI é foco desta pesquisa, considerando que a educação inclusiva é um direito conquistado em lei e dever de toda sociedade aceitar e respeitar as diferenças sociais.

Como forma de melhor compreender o conceito de formação docente buscou-se na autora Marli André (2010), os conceitos iniciais e específicos neste tema. Conforme a autora é um estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, considerando seus impactos e resultados. Ainda sobre a formação de professores, Lüdke e André (2013), afirmam ser crucial ouvir o docente, a fim de conhecer o que dizem, pensam e sentem. Dessa forma, pode-se descobrir os caminhos mais efetivos para se alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação Nacional (LDB) / 1996 apresenta competências exclusivas para a formação docente. Em seu artigo nº 61, ela detalha que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá seus fundamentos na associação entre teoria e prática e no aproveitamento da formação e de experiências anteriores do professor. (BRASIL, 1996). Diante disso, é fácil concluir que a formação docente direcionada para uma específica modalidade de ensino exige, ainda mais,

aprofundamento no conhecimento, dedicação e esforço do professor em formação, visto que é notória a necessidade de habilidades ainda mais refinadas para o exercício da profissão.

No Brasil, um dos documentos norteadores para a Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo esta política, a educação inclusiva é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Sobre formação docente esta política afirma que os sistemas de ensino, no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, devem garantir a "[...] formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2008, p. 5).

A LDB/1996 conceitua a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais. Mais específico, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 2015 em seu artigo 2º, afirma que deficiência é aquela que faz com que o indivíduo tenha impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Como nesta pesquisa o trabalho em estudo está direcionado à Deficiência Intelectual, traz-se um conceito dado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade. Conforme a AAIDD, a Deficiência Intelectual decorre basicamente da ação de, no mínimo, quatro fatores: 1) a intelectual, 2) o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais), 3) a participação, interação e papéis sociais, 4) os aspectos da saúde e, 5) os contextos - o microsistema, o mesossistema e o macrosistema (AAMR, 2006; CARVALHO & MACIEL, 2003; OLIVEIRA, 2009;PLETSCH, 2010).

Entendemos a partir daí a importância de atenção especial à formação dos profissionais que irão atuar ou atuam nesta modalidade de educação, pois os mesmos enfrentam desafios diários gerados no cotidiano escolar em decorrência das necessidades educacionais especiais e do processo de inclusão desses alunos.

Este trabalho parte dos conceitos iniciais sobre a formação docente no Brasil e formação docente na educação especial, ressaltando os conceitos de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual e práticas pedagógicas para a atuação docente com o aluno com Deficiência Intelectual. Por fim, reavalia em suas considerações finais, sobre a importância da formação docente no contexto da Educação Especial Inclusiva No Brasil.

Como principais referenciais teóricos para este artigo, destacamos os seguintes autores: Almeida (2005), André (2010) e (2013), Aranha (2001), Becker (2003), Capellini e Mendes (2007), Carvalho e Maciel (2003), Dias, S.S E Oliveira, M.C.S.L (2013), Garcia (2006), Garcia (2013), Gauthier (2007), Gil (2008), Guimarães (2004), Honora e Frizanco (2008), Imbernón

(2011), Libâneo (2012), Magalhães e Cardoso (2008), Mantoan (2005), Martins (2012), Mendes (2009), Michels (2017), Oliveira (2009), Perrenoud (1999), Pletsch (2010), Ramalho (2004), Roldão (2017), Sasaki (1997), Shimazaki E Mori (2012), Tardif (2012) e (2014), Vasconcelos (2004), Vygotsky (1989), Zabalza (2014) e nossa legislação atual sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências, competências e habilidades são, frequentemente, impostas ao trabalho docente. Quando se fala em formação de professores é certo que os aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem têm ainda maior destaque.

Sobre o tema, e segundo a autora Marli André (2016, p. 18), o que se deseja é que:

(...) os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. É com base nessas referências que almejamos melhorar a formação dos professores.

Porém, é preciso ressaltar que a formação em seus conhecimentos teóricos não deve servir apenas para uma reflexão sobre novas possibilidades de acesso ao conhecimento para o docente, mas como para uma análise da própria prática, como uma autorreflexão.

Necessário destacar o que Gauthier (2013) nos traz sobre essa temática. Segundo o autor, os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas "tomá-los como exclusivos e mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância" (GAUTHIER, 2013), além de reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes. Assim, priorizar a formação de professores nas políticas públicas de um país, estado ou rede de ensino é fundamental e impacta na sociedade e nos rumos da educação de um país, estado, município ou comunidade.

Sobre os conhecimentos necessários ao docente, destaca-se o que Maurice Tardif (2014) também nos traz como contribuição:

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos [...]. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...] a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (p.249).

Tardif (2014), igualmente destaca a necessidade da busca permanente pela autoformação, com a devida ciência de que os conhecimentos profissionais são progressivos e estão em contínuo desenvolvimento e acontecem também através da prática.

Assim, os principais autores que tratam do tema "Formação de Professores" consideram que o conceito de formação docente conduz à uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que também deduz capacidade e desejo de formação. Ou seja, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade única, a pessoa, o sujeito que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente. Neste caso, o desejo do professor de acesso a novos conhecimentos e práticas.

Diante disso, concordamos com Roldão (2007) quando ele afirma que as questões essenciais da formação de professores nos tempos atuais demonstram a necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes com as dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino. Sendo assim, é notório destacar que o ensino, como atividade essencial do professor, é uma prática complexa que envolve aspectos como conflitos de valor, cultura, posicionamentos éticos, políticos e até mesmo econômicos.

Conforme Zabalza (2014), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade de experiência, indagação teórica e criatividade. É da natureza da profissão docente, refletir criticamente sobre as transformações sociais concretas e sobre a formação humana dos alunos. Podemos então dizer, que o trabalho docente está rodeado de intencionalidade.

Dessa forma, a formação de professores visa a engajar os profissionais em processos de aperfeiçoamento — como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas —, para que, assim, possam estar sempre bem informados e atualizados acerca das novidades e tendências educacionais. O objetivo é transformá-los em facilitadores do conhecimento, mais do que apenas transmissores deste.

Considerando os professores como facilitadores do conhecimento e seguindo o que Martins (2012) afirma, destacamos que:

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. (p.34).

Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas. A perspectiva é a de uma visão integradora de aprendizagens importantes num dado contexto, mas também, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar e a tolerância entre os professores em formação.

Quando se trata de formação docente, alguns dos artigos da LDB/1996 reforçam como base, tanto a formação inicial, quanto a continuada e ao longo de sua vida docente.

Em seu artigo 61, a LDB nos traz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Na íntegra, ainda destacamos, seu artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- Piso salarial profissional; IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Em seus estudos sobre a temática, Imbernón (2011), afirma que a formação deve assumir um papel que transcende o ensino e que vá além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar em espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem a fim de poderem conviver com mudanças e incertezas.

Sabendo disso, a formação deve seguir para além de instruções. Ela deve seguir estímulos críticos, autoanálises e auto avaliações permanentes da prática docente: o que pede por rupturas de tradições e ideologias já existentes. Deve-se formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas e nas quais o docente possa disseminar seus conhecimentos a outros docentes em necessidade de formação.

O professor, conforme Imbernón (2011) deve se converter em um profissional de participação ativa e crítica no processo de inovação e mudança, a partir de um processo dinâmico e flexível de formação. Para o autor, deve existir a transformação das tarefas educativas em algo rotineiro: uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional é o próprio aprimoramento profissional, e segundo ele, deve ser coletivo e dotado de inovações e dinâmicas educativas. Quando se aprofunda um pouco mais sobre suas considerações em formação docente, Imbernón (2011) destaca que conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social.

Em concordância, Libâneo (2012), afirma que ensinar não é apenas transmitir a matéria. Segundo o autor, ensinar implica um caráter psicológico, ético e voltado para a formação da personalidade.

Diante disto, Libâneo destaca:

Na prática, o caráter intencional do ensino significa que o professor trabalha visando a objetivos sociais e políticos, mas também que atinge a subjetividade dos alunos, de modo que ele precisa mobilizá-los para aprender, cuidar das formas de relacionamento que estabelece com eles, conhecer seu comportamento e suas práticas de vida fora da escola, saber como funciona sua mente, seus desejos. (2012, p. 66).

Ainda ao se considerar os aspectos reflexivos e críticos necessários à profissão docente devem existir o estímulo à reflexão crítica na formação, por isso ela deve seguir como parte de um contexto de ação na qual considera problemas sociais. Sobre isso, Ramalho (2004) afirma que adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico, significa reconhecer a não neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende, quanto de quem ensina.

Considera-se ainda ressaltar o que Tardif (2012) destaca sobre a formação efetiva de professores. Segundo ele, a profissão docente oscila entre três modelos de identidade de professores: o tecnólogo do ensino (baseado num repertório de conhecimentos, meios e estratégias de ensino), prático reflexivo (baseado construção de atividade profissional de acordo com características particulares e contingências de situações de trabalho), e por fim, o ator social (desempenha o papel de agente de mudanças ao mesmo tempo em que é portador de valores sociais); a questão do saber dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos e sim uma ampla diversidade de conhecimentos aos quais utiliza vários tipos de competências.

Para Tardif (2012), os saberes e competências que fazem parte da profissionalidade

docente são heterogêneos, de fontes distintas e variam ao longo da trajetória profissional e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno, na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na formação continuada. São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do professor influenciando na sua profissionalidade docente.

Com relação à amplitude de conteúdos e propósitos de uma formação docente, Zabalza (2012) afirma existirem duas modalidades de formação: uma mais próxima ao polo da visão restringida (propostas formativas muito vinculadas à aquisição de competências específicas ou orientadas para a realização de um trabalho concreto) e outras mais próximas ao polo da visão ampla e polivalente (modalidades de formação em que se integram elementos com projeções diversificadas).

Diante disto e no que se refere à definição do que sejam as competências docentes, as contribuições de Perrenoud (2000) nessa área, também, são relevantes.

De acordo com o autor,

[...] toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade (PERRENOUD, 2000, p. 35).

Segundo Guimarães (2004), a formação de professores deve ter por finalidade a construção de práticas formativas mais adequadas à maneira como os professores aprendem a profissão, o que parece significar aproximar atuação e formação e intenção de formar. Ela deve ainda compreender a complexidade da formação e da atuação do professor, sendo assim é necessário que o professor domine de modo completo a disciplina à que se dedica, além de desenvolver o caráter ético de sua profissão e compreender as questões relacionadas à mediação do processo ensino-aprendizagem.

Já sabemos que a maioria das habilidades de um docente são, geralmente construídas com a prática ao longo de sua carreira profissional, mais precisamente durante o exercício profissional, na vivência escolar, aonde terão a oportunidade de experimentá-la e vivenciá-la pessoal e concretamente.

Sobre isso, Tardif (2012) destaca:

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (p. 16-17).

Diante disso, percebemos a necessidade no que diz respeito ao compartilhamento periódico desse conhecimento entre os professores em formação, a fim de que outros docentes possam ter acesso e assim aplicar, também, em sua prática docente.

O desenvolvimento profissional de professores se adapta ao conceito de professor como profissional do ensino e define-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. (MARCELO GARCÍA, 1999). Segundo o autor (1999), o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como o conjunto de processos e estratégias que levam a

reflexão dos professores sobre a sua própria prática.

Considerando o exposto sobre a formação docente, podemos afirmar que quando existe uma mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações docentes, tanto em seu caráter individual quanto no coletivo, enquanto dissipador de saberes e práticas, o professor assume, enfim, seu papel profissional como um docente crítico e reflexivo de sua prática. Alinhados à isto, ele deve compreender o caráter consciente de suas ações, como mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, dos conteúdos que ensinam e dos currículos que seguem.

Ainda sobre a formação docente, faz-se necessário destacar o que Gauthier (2013), nos traz como contribuição:

De forma mais precisa, a questão fundamental de um repertório de conhecimentos consiste em saber se é possível identificar certas práticas gerais do professor que lhe possibilitariam enfrentar o caráter contingente de sua situação. (p.293)

Um docente que reflete sobre sua prática, se auto avalia e tem acesso à formações continuadas periódicas, tem um papel fundamental na vida do seu aluno. Dessa forma, a formação docente visa a engajar os profissionais em processos de aperfeiçoamento — como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas —, para que, assim, possam estar sempre bem informados e atualizados acerca das novidades e tendências educacionais. O objetivo é transformá-los em facilitadores do conhecimento, mais do que meros transmissores.

Segundo Marcelo García (1999), há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar uma prática reflexiva. Esta reflexão, sobre suas próprias concepções e práticas, deve ser construída e reconstruída permanentemente.

Nóvoa (1995) ressalta que é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional sejam protagonistas na implementação das políticas educativas.

Para isso é preciso que:

(...) a “formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p.24).

Desta forma, as formações mais significativas estão diretamente relacionadas às estratégias que mobilizem a reflexão, ou seja, estratégias que motivem o professor a mobilizar-se, a refletir na e sobre sua atividade docente. Desta forma, considerar e valorizar as diferentes linguagens do educando deve fazer parte do “pensar” e do “fazer” pedagógico, principalmente quando considera o meio ao qual o educando está inserido (comunidade, cultura etc.).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Quando se trata de Educação Especial é importante, antes de destacar seu panorama nacional, ressaltar alguns encontros e documentos internacionais que influenciaram diretamente a nossa legislação sobre o tema. Estes documentos são orientadores e visam propor e construir mais acessibilidade e inclusão no contexto educativo, principalmente relacionado aos direitos da pessoa com deficiência. (GARCIA, 2006).

Dentre eles, destacamos:

- a) Em 1990 - Declaração de Jomtien (Tailândia) : propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.
- b) Em 1994 - Declaração de Salamanca (Espanha): reconheceu a necessidade de providências educacionais para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.
- c) Em 1999 - Convenção da Guatemala: trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”.
- d) Em 2006 - Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência: documento no qual assegura que pessoas com deficiência desfrutem dos mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa.

Importante destacar que a Declaração de Salamanca, foi uma reconvocação mundial das Nações Unidas em respeito sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Segundo este documento (1994):

(...) os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades e aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (...). (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

O documento ainda destaca ainda que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Em seus aspectos históricos, o Brasil foi um dos primeiros países da América latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da educação inclusiva e a produzir documentos para nortear a prática nacional da educação de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (ARANHA, 2004).

Dentre os documentos brasileiros que ressaltam o direito à inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), destacamos os seguintes:

- a) Em 1988 - Constituição Federal : o artigo 205 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
- b) Em 1994 - Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793 : recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e

integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

c) Em 1996 - Lei nº 9.394 – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (LDB) : define educação especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais.

d) Em 1999 - Decreto nº 3.298 : dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Segundo este documento, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

e) Em 2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).

f) Em 2007 - Decreto nº 6.094 : implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais.

g) Em 2008 - Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: documento de base para a educação especial no Brasil. Este documento tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

h) Em 2014 - Plano Nacional De Educação (PNE): define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Uma de suas metas estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino.

i) Em 2015 - Lei Nº 13.146 – Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência (LBI): trata dos direitos das pessoas com deficiência. Esta lei estabelece que a educação deva ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. Nela, o AEE também está contemplado, entre outras medidas.

Além das leis e documentos acima destacados, os direitos das Pessoas com Deficiências são garantidos, também, pela Constituição Federal de 1988 e ainda através de leis e portarias complementares, que variam conforme cada tipo de deficiência. Nas últimas décadas, o Brasil vem construindo uma série de políticas públicas na intenção de contemplar os cidadãos com deficiência em seus aspectos sociais, culturais, éticos e morais; e dar-lhes mais oportunidades como cidadãos. As pessoas com DI estão entre eles.

Importante destacar que, quanto à legislação para pessoas com deficiência, o Brasil está à frente de muitos outros países. Um exemplo disto foi a criação e promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência). Conforme esta lei, em seu art. 2º, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras,

pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Considerando o exposto na Lei Brasileira de Inclusão (2015), as deficiências atendidas pelo AEE são: Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e Altas Habilidades e superdotação.

Apesar de tantos preceitos legais, a história da educação especial no Brasil está marcada pela segregação e exclusão social e educacional. Entende-se que garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões. Porém, a educação inclusiva é acima de tudo uma questão de direitos humanos, acreditando que não se pode segregar nenhuma pessoa em razão da sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, gênero ou se a pessoa pertencer a uma minoria étnica, o que iria contra os direitos humanos. (SÁNCHEZ, 2005). Assim, ainda percebida como um desafio, promover a inclusão é também uma questão de responsabilidade social de todos. Em face disso, o debate sobre a deficiência e a necessidade de mobilização da sociedade para superar as barreiras que impedem Pessoas com Deficiência ao pleno acesso à vida social, está se ampliando, e a legislação, cada vez mais, se adapta. Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento humano e proporcionar à estas pessoas acesso a todos os recursos e direitos sociais aos quais lhes são assegurados em lei. (SASSAKI, 1997).

Sobre isso, Mantoan (2006), afirma:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação Inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (p.1)

Para Aranha (2001), a inclusão escolar deve prever intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Desta forma, entende-se que é preciso garantir o acesso, a participação e permanência do indivíduo na vida de sua comunidade e sociedade em geral.

Referindo-se especificamente às pessoas com deficiência, Aranha advoga que:

(...) cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitarem (nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional). “Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão”. (2001, p 34)”.

Importante destacar, quando se trata de direitos e igualdade social, o artigo 5º da atual Constituição Federal vigente brasileira (1988), quando afirma:

Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...). (BRASIL, 1988).

Com relação ao conceito de inclusão, Sasaki (1997) afirma ser o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a

equiparação de oportunidades para todos.

Porém, mesmo diante de tantas conquistas e avanços na política de inclusão atual, ainda é perceptível que a inclusão de pessoas com deficiência é principiante em nossa sociedade. Tratando-se de desafios, é ainda mais fácil perceber as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência intelectual, tanto para a aprendizagem acadêmica, quanto para a formação para o mercado de trabalho.

Da formação docente na educação especial

Nesta seção, buscamos discutir sobre a formação de professores na educação especial, bem como em quais espaços e tempo se constituem estas formações. Iniciamos com um breve relato histórico sobre a formação de professores para a Educação Especial no Brasil.

A formação docente em nível superior para a Educação Especial no Brasil se iniciou em 1972, como habilitação específica do curso de Pedagogia e, como formação, teve início por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia (MICHELS, 2006).

A formação docente com a finalidade de atuar na educação especial numa perspectiva inclusiva é, geralmente, considerada uma atividade educativa complexa e multiforme: ela deve ser compreendida a partir de suas específicas finalidades e características. Por isso, quando se trata de formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva, a formação de professores de educação especial deve seguir as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento orienta a formação geral para a atuação nesse cenário inclusivo, em que todos, independentemente das deficiências ou das necessidades educacionais especiais, estão na escola e têm o direito constitucional à educação.

Segundo as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o professor que atua na educação especial deve nortear seu trabalho junto de toda a comunidade escolar, o que envolve a direção, coordenação, professores do ensino comum, e, caso possível, uma equipe multidisciplinar.

Diante das mudanças ocorridas nos últimos anos na legislação brasileira para a educação especial, é fácil perceber que o professor que atua na educação especial terá demandas, cada vez mais diferenciadas em sua prática, visto que o mesmo deve desenvolver seu trabalho com as mais diferentes deficiências, conforme demanda o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015. Sobre estas especificidades destacadas formação docente para a educação especial, aponta-se o que Becker (2003), afirma:

Nós não conseguiremos chegar ao aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender, fazendo treinamentos, modificando técnicas, propondo 'macetes'. Temos que produzir um amplo processo de reflexão epistemológica no qual os 'formadores' se deem conta de que nada significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas (p. 45).

Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas oferecem diversas possibilidades e favorecem a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas. Dentro de um contexto educativo integrador de formação docente pode-se desenvolver atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar e a tolerância: fatores fundamentais para a direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Ainda quanto à discussão, destacamos a contribuição de Capellini e Mendes (2007, p. 123-124):

A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores.

Assim, no contexto da educação inclusiva, Ferreira (2005) aponta que esta deve ter como perspectiva uma ação reflexiva que considere as diversidades e personalidades de cada sujeito, visando à aprendizagem qualitativa e significativa e, com isso, a valorização pessoal e social de cada aluno.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ressalta que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve ter formação constante; e que estas formações devem vir por intermédio de cursos de formação continuada propostos pelo Ministério da Educação ou pelas respectivas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros.

Assim, para atuar na educação especial, o professor deve:

(...) ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Desta forma, o professor precisa ressignificar sua prática, principalmente no contexto da inclusão do aluno com deficiência. O mais relevante é a necessidade do educador formar uma consciência crítica quanto a sua responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, de acordo com suas deficiências e específicas necessidades educacionais. A inclusão de fato só ocorre se houver aprendizagem. Assim, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” MANTOAN (2006, P.54).

Como se sabe, um dos princípios da educação inclusiva é o de que toda pessoa aprende, seja quais forem suas particularidades intelectuais, sensoriais e físicas. Por isso é tão importante avaliar cada situação e cada aluno. Como o professor do AEE tem como função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas, sua missão é fazer com estes alunos se desenvolvam. Assim, superar os desafios para a aprendizagem

desses alunos está na capacidade do docente em propor estratégias diversificadas, identificar as possíveis barreiras e escolher e/ou construir os recursos mais indicados a cada aluno.

No campo educacional, a Tecnologia Assistiva¹ vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novos horizontes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências. Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005).

O ideal seria então, a produção de recursos provenientes de materiais de fácil acessibilidade ou que possam ser reaproveitados e/ou reciclados, os quais com reflexão e engenhosidade do professor oferecem possibilidades diferenciadas de aprendizagem para cada aluno. É neste cenário, que trazemos a importância da Tecnologia Assistiva e como ela pode contribuir para auxiliar a atuação do professor dentro da sala de aula.

Diante disso, Manzini nos faz saber que:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (2005, p. 82)

Como exemplos de Tecnologias Assistivas, podemos citar: ampliadores, aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, virador de página por acionadores, prancha de comunicação impressa, vocalizadores de mensagens gravadas e muitos outros. Cada material é construído conforme a necessidade de cada aluno.

Diante disso, e com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, a educação brasileira vem passando por contínuas transformações que impactam diretamente a formação do professor, construindo um novo perfil de docente: aberto para o aprendizado contínuo. (GALVÃO, 2009).

Desta forma, considerando as peculiaridades do Atendimento Educacional Especializado, é recomendável que o docente parta de propostas de trabalho que considerem as singularidades do aluno e estratégias pedagógicas diversificadas, considerando interesses, habilidades e necessidades de cada aluno e cada deficiência.

O trabalho docente deve então orientar-se na organização e oferta de instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva, fazer abstrações, correlações etc. A atuação docente e a escola constituem uma instância mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Dessa forma, a práxis docente exige mudanças, tanto em atitudes quanto em estratégias educativas. Sobre isso, Martins (2006), nos afirma que o educador deve ser reflexivo, analisar os porquês da sua ação. Por isso deve saber o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.

1 Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes iniciar a discussão desta seção, é conveniente destacar que a deficiência intelectual vem recebendo nomenclaturas distintas ao longo do tempo. De acordo com Pletsch (2010), o conceito de deficiência é um constructo que ocorreu ao longo do tempo e de acordo com as convenções sociais e/ou científicas.

Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade.

AAMR, 2006; CARVALHO & MACIEL, 2003; OLIVEIRA, 2009; PLETSCHE, (2010), destacam que a deficiência intelectual decorre da ação de, no mínimo, quatro fatores: biomédicos, comportamentais, educacionais, sociais. Apesar de ainda encontrarmos na literatura quem trata do conceito de deficiência intelectual, considerando com maior ênfase o Quociente de Inteligência (QI), Pletsch (2010), destaca que a deficiência intelectual deve ser compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação dos níveis leve, moderado, severo e profundo.

Também, ao considerar-se o conceito de deficiência intelectual, AAMR (2006) e Almeida (2004) destacam cinco dimensões relacionadas ao conceito de DI. Segundo eles, as dimensões são:

- a) Intelectual (refere-se à capacidade de raciocínio, solução de problemas, pensamento abstrato etc.).
- b) Comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais relacionadas à vida cotidiana).
- c) Participação, interação e papéis sociais (refere-se às relações do sujeito com a comunidade).
- d) Saúde (refere-se ao diagnóstico clínico e está diretamente relacionado à fatores etiológicos, físicos e mentais).
- e) Contextos (refere-se às condições inter-relacionadas nas quais a pessoa vive).

Em busca sobre as causas da DI, Honora e Frizanco (2008) destacam que a deficiência intelectual pode ser causada problemas sociais, como violência, acidentes, baixo nível socioeconômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social, além de nutrição inadequada durante a gestação, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais durante a gestação ou mesmo logo após o nascimento. Importante ainda destacar, que a deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontrada em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VASCONCELOS, 2004).

No contexto educacional, o ensino do aluno com deficiência intelectual deve receber

maiores cuidados, considerando as limitações relacionadas à sua deficiência. Com relação à aprendizagem do aluno com deficiência, trazemos como base Vygotsky (1989). Para o autor, o conhecimento deve ser visto como fator essencial em construção das potencialidades de um aluno, tenha ele deficiência ou não.

Segundo Vygotsky (1989), todas as crianças podem aprender e se desenvolver. Na prática pedagógica, o autor considera que processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá a partir da mediação com o outro e com o meio, ou seja, das relações sociais.

Quando consideramos a leitura já exposta, nos remetemos às reflexões de Mantoan (1998), sobre as reações mentais de alunos com DI às solicitações no meio escolar.

Sobre o tema, o autor considera:

[...] estudos comprovam que o sub funcionamento crônico da inteligência de pessoas com deficiência mental pode ser ativado por ajudas, visando proporcionar-lhes uma maior mobilidade cognitiva [...] buscando favorecer as habilidades intelectuais (...). (MONTON, 1998, p. 8-9).

Shimazaki e Mori (2012, p. 65) assim se expressam a este respeito: a pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. Assim, quando o professor preza por uma educação que se fundamenta em ambiente escolar como troca de saberes e no qual o processo discursivo e a construção de novos saberes ocorrem pelas negociações e conflitos, pelas relações emocionais, intelectuais e sociais pode-se então dizer, que o processo de ensino e aprendizagem e a escola são, originalmente, espaços que possibilitam reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído.

Sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, Vygotsky (1989) afirma que, para que se atinjam os objetivos da aprendizagem do aluno com DI, o processo deve ser o mesmo para os alunos sem deficiência, apenas os meios devem ser diferentes. Segundo ele, o desenvolvimento de qualquer pessoa, com deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que ela estabelece com os outros e com o meio. Desta forma, adotar os paradigmas de Vygotsky, seria então apostar em preceitos como a plasticidade da mente com relação ao aprendizado, as possibilidades de desenvolvimento do sujeito e; finalmente, o preceito de inteligência dinâmica, com a finalidade de evolução. Como para o autor a inteligência se constrói a partir das trocas com o outro e com o meio, a escola tem papel fundamental para esta construção: o papel da intervenção intencional.

Considerando as pesquisas vygotskianas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, destacamos o que ele definiu como Zonas de Desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998a), a primeira zona, é a Zona de Desenvolvimento Real. Esta zona é caracterizada pelo o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. É o que a criança já consegue fazer sozinha: aquilo que ela já consegue fazer de forma independente até aquele momento específico.

As outras duas zonas, nas quais o autor se refere em sua teoria, são a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Potencial. Nelas são estabelecidas ações em que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. Considerando a teoria do autor, as intervenções devem acontecer nesta etapa

do desenvolvimento, mais especificamente na Zona de Desenvolvimento Proximal, através de estratégias como o diálogo, as trocas de experiências, a interação, a imitação e as diversas outras intervenções que alguém mais experiente pode realizar junto da criança. Estas intervenções têm como finalidade atingir o nível potencial do aluno.

Para Vygostiky (1989), na educação especial os objetivos para se atingir a aprendizagem são os mesmos para os alunos sem qualquer deficiência, apenas os métodos ou meios seriam diferentes. Diante disto, faz-se necessário destacar o conceito de defectologia, defendido pelo autor e trazê-lo para a realidade da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.

No início do século XX, a deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo. A atuação de Vygotsky no campo da defectologia trouxe enorme contribuição aos estudos sobre a Educação Especial. O autor foi um dos precursores no estudo da defectologia: sua proposta defendia as potencialidades das crianças e não em seus “defeitos”.

Dentre algumas características da defectologia, destacamos: os objetivos em comum da educação especial e do ensino regular, a particularidade e a peculiaridade dos meios aplicados na educação do aluno com deficiência e, por fim, o caráter de superação dado à educação especial, entendido aqui como superação diante das deficiências de um aluno a partir de um olhar criativo.

Vygotsky (1988, p. 115) descreve que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Assim, para o autor, o ensino deveria partir de uma pedagogia positiva e criativa, isto é, uma pedagogia que investe nas possibilidades e potencialidades do aluno com deficiência. Desta forma, a atenção deveria ser focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, fazendo com que estas pessoas possam ter acesso ao conhecimento e à cultura em situação igualitária ao aluno sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para o profissional docente são grandes, pois as práticas pedagógicas são periodicamente atualizadas, e o professor deve seguir com sua permanente formação. Quanto mais consciente de que sua formação deva ser permanente e integrada à prática docente, mais eficiente ela é.

No contexto da educação especial inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação: gestores, coordenadores, professores etc., em geral, toda a comunidade escolar. Vygotsky (1997), afirma que a aprendizagem está diretamente relacionada à construção social do sujeito. O autor afirma que no processo de desenvolvimento, o homem modifica e se modifica, elabora e cria novas formas de comportamento sociais e culturais: o que nos leva a reconhecer a aprendizagem como um processo passível de transformações.

Através do que se conceitua como defectologia e suas implicações no contexto da educação especial, Vygotsky (1997), ressalta o destaque necessário às potencialidades do aluno com deficiência, a fim de que ele possa superar seus próprios limites e avançar em seu potencial de desenvolvimento. Com estímulos e instrumentos, ele pode conseguir superar os desafios impostos por suas limitações e pela sociedade.

Assim, [...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro (CARVALHO, 2006), deve fazer parte da práxis na educação especial.

Portanto, faz-se necessário investir na formação dos educadores, incentivando debates acerca das diferenças e empenhando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à inclusão e a superação das barreiras educativas que nela existem. Porém, para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário que a escola promova encontros e formações frequentes para tal finalidade (reuniões de planejamento, grupos de estudo, palestras aos profissionais etc.). Além disso, o suporte teórico enriquece a capacitação do profissional, leva ao aprimoramento, à análise e à reflexão, que só trarão benefícios à prática docente e à instituição.

Assim, considerando tais preceitos na formação docente, os professores sentem-se mais capacitados, mais seguros, não questionam sua competência diante dos desafios que a profissão impõe. Como meios de ofertar formações, a escola pode investir em atividades como: oficinas, workshops, seminários, simpósios, congressos e cursos frequentes para formação de professores, como já relatado anteriormente.

Entretanto, no contexto da educação especial inclusiva, quando o professor não acredita que possui as competências necessárias para atuar junto aos estudantes público da Educação Especial, sua atuação pode apresentar barreiras para o trabalho colaborativo, assim como atribuir pouca funcionalidade aos recursos materiais disponíveis, ou a serem produzidos por ele para o aluno com Deficiência Intelectual. A colaboração entre ensino regular e o AEE se constitui como condição necessária para que ocorra o sucesso escolar real do aluno com DI. Superar as barreiras para a formação docente regular e a real inclusão do aluno com DI na educação, com atitudes e atividades inclusivas pode levar à transformação de concepções sobre as peculiaridades de cada um, criando uma nova cultura escolar.

Diante disso, e dentro de uma perspectiva de formação docente que considere as relações e trocas sociais como fatores fundamentais para a aprendizagem do aluno, torna-se importante capacitar os professores, também, da classe comum.

Diante dos nossos estudos, pôde-se concluir que alguns aspectos, relacionados à prática docente devem ser priorizados: usar estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, que - quando bem conduzidos - podem ser favorecedores de trocas de experiência, bem como o desenvolvimento da cooperação com a finalidade de se discutir e refletir sobre as concepções e prática docente tanto na atuação com alunos com DI, quanto sobre a consciência de que a aprendizagem para alunos com essa deficiência variam de um sujeito para outro e dependem de fatores diversos e que vão além da sala de aula.

As mudanças instauradas com a proposta da inclusão escolar de alunos com DI apontam para o estabelecimento de ações compartilhadas e articuladas na escola. Ações estas que

podem fortalecer as práticas pedagógicas no sentido da construção de uma escola de qualidade para todos os alunos. Isto requer um “fazer” pedagógico que seja mais atraente e inovador, adequado às especificidades e necessidades dos educandos com Deficiência Intelectual.

Assim, formações docentes permanentes e que promovam o direito à aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual decorrem de mudanças em nível escolar como um todo. Mudanças às quais devem viabilizar estratégias pedagógicas, amparadas por um entendimento inovador acerca do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC, Campinas*, n. 16, p. 34-48, jun. 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5 /; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>; Acesso em 23 de setembro de 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Práticas inovadoras na formação de professores*. [S.l.: s.n.], 2016.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. *et al.* *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001*.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001*.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO,2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: . Acesso em: mar. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988 BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional

Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes nacionais para educação especial. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação inclusiva: documento subsidiário a política de inclusão. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília, DF, 1994b.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere et educare - Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere et educare - Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

CARVALHO, E. N. S. de & MACIEL, D. M. M.de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. In: Revista Temas de Psicologia da SBP. v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, (1990).

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: Inclusão. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação 43 Especial, 2005. p. 40-46.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009a.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-326, set./dez. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-326, set./dez. 2006.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, Papirus, 2004, 128 p.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 02 de setembro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P; CARDOSO, A. P. L. B. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In: 31º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et all.* Inclusão. Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et all*. Inclusão. Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos: Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação , práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MEC/SEESP. Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília- DF, 2001.

MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Conselho Nacional de Educação, Resolução n o 02, de 11 de Setembro de 2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 22 de outubro 2021.

MEC/SEESP. Lei da Acessibilidade (Lei 10.098/2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2000. Disponível em: lanalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm#:~:text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 10 de setembro de 2021.

MEC/SEESP. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso 01 de setembro de 2021.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, p. 406- 426, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33.

Nóvoa, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, M. D. & GLAT. R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da Unb, Brasília/DF, 2012.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar em Revista, v. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMALHO, Betânia Leite. Formar o professor, profissionalizar o ensino- perspectiva e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. v.12, 2007c.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SHIMAZAKI, E.M.; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (Orgs.). Deficiência e inclusão escolar. Maringá: Eduem, 2012, pp.55-67.

SHIMAZAKI, E.M.; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (Orgs.). Deficiência e inclusão escolar. Maringá: Eduem, 2012, pp.55-67.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2011.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1989). Fundamentos de defectologia. Obras Completas. Habana. Editorial Peeblo e Education, t.5.

ZABALZA. Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / Coord. Selma Garrido Pimenta).