EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CARLA CRISTINA GONZAGA VALDO

RESUMO

A Educação tem objetivos para incluir os alunos no âmbito sociocultural e deve seguir passos para atingir os objetivos de uma educação inclusiva a todos alunos. Mas a educação não é igual para todos, cada um segue um ritmo, exercida por uma diversidade cultural, com diferentes processos de aprendizagem. O currículo aparece de uma forma unificada de ensinar e aprender ou não atualizaram as políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A inclusão na educação surgiu como conquistas da sociedade, mas ainda tratam a educação de modo padronizado, não respeitam as diferenças. A deficiência intelectual surgiu como uma nova terminologia, nos quais foi definido padrões de avaliações, mas não trabalham em cima da aprendizagem, considerando fatores biológicos impeditivos para trabalhar as habilidades. O professor pode mudar o contexto de uma educação para inclusão e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Educação especial.

ABSTRACT

Education has objectives to include students in the sociocultural context and must follow steps to achieve the objectives of an inclusive education for all students. But education is not the same for everyone, everyone follows a rhythm, carried out by cultural diversity, with different learning processes. The curriculum appears to be a unified way of teaching and learning or public policies for the inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness have not been updated. Inclusion in education emerged as an achievement of society, but they still treat education in a standardized way, not respecting differences. Intellectual disability emerged as a new terminology, in which evaluation standards were defined, but they do not work on learning, considering biological factors that impede working on skills. The teacher can change the context of education for inclusion and learning.

KEYWORDS: Learning; Intellectual Disability; Special education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial diante das diversidades traz conceitos e terminologias, mediados para uma inclusão. A deficiência intelectual é tratada ainda nos modelos antigos de uma educação que mantém o aluno na escola sem perspectiva de uma aprendizagem significativa, mas cumpre com a legislação de tê-lo presente na sala de aula, sem o reconhecimento da diversidade e o tratamento subjuntivo da não aprendizagem pela deficiência.

O objetivo geral do trabalho é verificar a inclusão da deficiência intelectual na escola e tem como objetivos específicos analisar novos conceitos da Educação Especial, verificar a terminologia da deficiência mental para intelectual e verificar a promoção de aprendizagem para deficiência intelectual.

Diante das especificações da Educação Especial, como é possível incluir uma criança com deficiência intelectual para uma promoção de aprendizagem?

A justificativa do trabalho é as abordagens da Educação Especial e as transformações mediante a aprendizagem. A educação passa apor muitas fases de transformações junto com as transformações mundiais. Surgem sempre novas abordagens e novos conceitos de ensinar e aprender e na Educação Especial não modificam o tratamento. Muitos professores não buscam especializações e formações específicas, presos em conceitos e paradigmas da educação de transpasse, como se o professor fosse dono do saber.

Apesar que a escola pública não oferece muitos subsídios ou ainda não avançaram para tecnologia assistiva, ou seja, o professor tem pouco suporte, porém, a escola faz parte de um conjunto de possibilidades para os alunos aprenderem, há projetos acessíveis que podem ser utilizados para intervenção, tudo depende da forma de como o professor quer caminhar na sua profissão.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVOS TEMPOS

A escola no contemporâneo tem novas abordagens para o aprendizado de todos, sem exclusão, sendo acrescentado cada vez mais assistência, novos métodos e práticas, na busca de vencer as barreiras das dificuldades de aprendizagens e a promoção social dos alunos.

Desta forma, para atingir o objetivo, conforme Coll, Marchesi e Palácios (2004), a escola deve ter o equilíbrio de forma educativa, de forma compreensiva e diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, evitando a discriminação e a de-

sigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos os alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 290).

De acordo com Brasil (2012) o processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos quais essa política se materializa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se constitui em um sistema de apoio com orientação inclusiva, oferecendo aos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) reais oportunidades de serem incluídos na escola regular, em turno oposto ao frequentado na sala comum.

Segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004) o objetivo fundamental da educação escolar é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e apropriação de determinado conteúdo da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos do seu âmbito sociocultural de referência.

O que se nota é que na trajetória de implantação de uma política pública para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais está implícita uma preocupação do Estado em oferecer a eles um conjunto de suportes que lhes garantam o pleno acesso ao currículo e uma educação de qualidade em uma perspectiva inclusiva. Todas as ações propostas e desenvolvidas convergem para a política inclusiva defendida no território nacional. (BRASIL, 2012, p. 23).

Conforme Martinez e Tacca (2011) em nosso país, a partir da década de 1990, o processo de mudança política que visava garantir o princípio da inclusão veio sendo estabelecido pela pressão de grupos da sociedade civil, organizada pelos poderes governamentais para o estabelecimento dos direitos e oportunidades igualitárias para pessoas com deficiências, estabelecendo leis e decretos, sistematizando conquistas.

Desta forma, algumas crianças que não acompanham o ensino como se espera que façam, ou não apresentam a resposta esperada, são rotuladas como aquelas que têm dificuldades de aprendizagem. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 149).

Ainda convivemos com concepções de desenvolvimento arraigadas em modelos deterministas, com padrões normativos de aprendizagem e modelos preestabelecidos de relacionamentos entre as pessoas, que impingem à deficiência um caráter de déficit permanente. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179)

Desta maneira, o conjunto de especificidades dos saberes desenvolvido, conforme Martinez e Tacca (2011), em tempos anteriores, pelo movimento da inclusão, a Educação Especial passou a ser questionada, sendo considerada ultrapassada, pois o desafio deixou de ser de poucos para alcançar a todos que estão efetivamente envolvidos com a educação e o processo de aprender.

Assim, de acordo com Martinez e Tacca (2011) a organização da escola está, historicamente, para uma transmissão de cultura dominante, com a tentativa dessa transmissão para que seja uniforme, ou seja, que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo, conteúdos escolhidos e organizados de maneira padronizada, não ocorrendo espaço para manifestações singulares que compõe a diversidade da sala de aula.

Martinez e Tacca (2011) coloca que hoje as escolas públicas brasileiras vivem uma emergência de inclusão de crianças com deficiência e inclui-las na escola e acabar com a segregação, garantindo o direito de todos à educação tem sido expressões aclamadas com veemência ultimamente.

Porém, em uma perspectiva dialógica de cunho histórico-cultural, a natureza deficitária da deficiência intelectual toma outros contornos, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas às pessoas. A deficiência deixa de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179).

Deste modo, a deficiência intelectual passa a ser olhado de uma outra maneira em condições de aprendizagem, no modo singular de que cada criança tem seu ritmo e modo de aprender e seu próprio desenvolvimento.

Segundo Almeida (2012) coloca que até a Constituição de 1988, eram voltadas à filantropia ou à internação das pessoas com deficiência em instituições particulares que

as isolavam do convívio social e, quando havia algum movimento inclusivo, era por iniciativa particular de um núcleo social ou família isolada e foi após a Constituição Brasileira de 1988 que os direitos à educação de pessoas com deficiência se consolidou nacionalmente, em caráter oficial e definitivo, apesar das disputas entre posições conservadoras e progressistas no que se refere a diferentes perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

A escola inclusiva pretende acolher a todos, até mesmo os que possuam necessidades educacionais especiais, tornando a sociedade mais equânime, menos segregatória e, portanto, mais democrática (ALMEIDA, 2012, p. 19). Ou seja, começou a aproximar e incluir a todos sem exceção.

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALMEIDA, 2012, p. 19).

Mas, segundo Almeida (2012) com o paradigma da inclusão, houve uma mudança do papel do professor especializado e da função desse tipo de atendimento, no qual para que o processo de inclusão caminhe em uma "via de mão dupla", ou seja, além da escola o aluno precisa se instrumentalizar para fazer parte da sociedade, sendo imprescindível que a sociedade também faça a sua parte, adaptando-se e se modificando para que esse aluno seja plenamente incluído aos processos pedagógicos.

Assim, conforme Almeida (2012) o aluno com deficiência intelectual só poderá ser encaminhado para o atendimento especializado mediante avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado, no qual essa avaliação deverá levar em consideração os aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais do aluno, procurando observar seu desenvolvimento global.

A legislação brasileira, bem como as políticas públicas na área da Educação Especial, tem como características ser fruto de contextos históricos e sociais que sofrem forte influência de documentos internacionais (ALMEIDA, 2012, p. 47).

Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS, em tempos de paz, 10% da população de qualquer país apresenta algum tipo de deficiência. Metade dessas pessoas classificam-se como deficientes intelectuais. Assim, a área da Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências constitui dentro do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, a que apresenta o maior número de estudantes e serviços de apoio complementar especializado na rede pública de ensino (SEPR, 2021).

Desta forma, conforme SEPR (2021) Diante do cenário da educação inclusiva, onde importantes mudanças conceituais são pautadas nas potencialidades e capacidades do grupo de estudantes com deficiência intelectual, não mais nos aspectos negativos e de incapacidade, este departamento adotou a terminologia deficiência intelectual, anteriormente denominada de deficiência mental.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DEFICIÊNCIA MENTAL

De acordo com Pan (2013) há um debate entre as expressões "deficiência mental" e "deficiência intelectual" que surgem das discussões dos meios acadêmicos e científicos que buscam superar as concepções de "mente" e "inteligência" para compreendê-las nos campos das diferenças humanas e intelectuais. Desse modo, o termo mais comumente encontrado na legislação em boa parte da produção científica contemporânea é "deficiência mental", mas a expressão "deficiência intelectual "é mais indicada.

Conforme Coll, Marchesi e Palacios (2004) o que se entende como deficiência mental foi identificada e conhecida no passado, mas passou a ser objeto de atenção médica e pedagógica, de estudo científico, no final do século XVIII. Era diagnosticada por um conjunto de sintomas presentes em um grupo amplo e heterogêneo de anomalias, com um elemento comum, apresentando déficits irreversíveis na atividade mental superior, adotados por conceitos da psicometria relacionados à idade mental e quociente intelectual.

Atualmente, predominam dois enfoques na construção teórica da deficiência mental, por um lado, um conceito funcional, centrado no funcionamento adaptativo da pessoa com deficiência nas atividades da vida diária; por outro, no estremo oposto, na ordem da construção teórica, uma análise dentro do marco da psicologia cognitiva. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 194).

De acordo com Martinez e Tacca (2011) o termo "deficiência intelectual" é adotado atualmente, mas, essa nomenclatura foi oficialmente utilizada, em 1995, quando a Organização das Nações Unidas juntamente com instituições realizara em Nova York o simpósio chamado Intellectual disability: programs, polices, andplaning for the future (Deficiência Intelectual: programas, políticas e planejamento para o futuro.)

De acordo com Camacho (2008) é indissociável e noção de deficiência intelectual e a noção de inteligência, nos quais, na primeira metade do século XX, o quociente

de inteligência (QI) foi entendido como uma estimativa de um potencial intelectual inato, um reflexo de uma Inteligência geral, unidimensional, unideterminada, inalterável, e não permeável às influências socioculturais e educativas. "Paralelamente, a deficiência intelectual foi perspectivada como um défice intelectual, de que o QI era a expressão numérica, de natureza individual e etiologia orgânica, imutável, incurável." (CAMACHO, 2008, p. 4).

Conforme Camacho (2008) foi a partir da definição pelo QI que se elaborou o sistema de classificação que viria a definir quatro categorias de deficiência intelectual: ligeira, moderada, severa e profunda.

Brasil (2012) coloca que por haver o entendimento de que o termo deficiência intelectual é mais adequado para referir-se ao funcionamento do intelecto (especificamente) e não ao funcionamento da mente como um todo, e em conformidade com as tendências contemporâneas da educação especial, é preferível utiliza a expressão deficiência intelectual em detrimento de deficiência mental, apesar de não terem ocorrido, ainda, as alterações formalizadas desse entendimento na legislação.

De acordo com Martinez e Tacca (2011) muitos autores criticam o modelo médico que entende a deficiência como uma doença crônica, cabendo ao psicólogo a identificação do nível de inteligência do sujeito, nos quais os conceitos de anormalidade e normalidade estão condicionados à presença ou ausência de processos biológicos observáveis.

Logo, a mudança da terminologia de deficiência mental para intelectual, conforme Martinez e Tacca (2011), teve pretensão de esclarecer que se trata de funcionamento de intelecto e não da mente como um todo.

A deficiência intelectual "é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, que abrange várias habilidades sociais. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos." (MARTINEZ; TACCA, 201, p. 117).

A Deficiência Intelectual (DI) dentro da educação traz um conceito de um processo de inclusão, devendo ser analisados muitas questões de aprendizagens, entre elas, entra a alfabetização, que envolve o desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Segundo Almeida (2012) coloca que até a Constituição de 1988, eram voltadas à filantropia ou à internação das pessoas com deficiência em instituições particulares que as isolavam do convívio social e, quando havia algum movimento inclusivo, era por iniciativa particular de um núcleo social ou família isolada e foi após a Constituição Brasileira de 1988 que os direitos à educação de pessoas com deficiência se consolidou nacionalmente, em caráter oficial e definitivo, apesar das disputas entre posições conservadoras e progressistas no que se refere a diferentes perspectivas ideológicas, políticas, econômicas e culturais.

A escola inclusiva pretende acolher a todos, até mesmo os que possuam necessidades educacionais especiais, tornando a sociedade mais equânime, menos segregatória e, portanto, mais democrática (ALMEIDA, 2012, p. 19). Ou seja, começou a aproximar e incluir a todos sem exceção.

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem se desenvolvido de maneira cada vez mais consistente e plena no país e, em 2008, o Ministério da Educação publicou o documento que define as diretrizes nacionais sobre como os municípios e Estados da União deverão implementar e desenvolver políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALMEIDA, 2012, p. 19).

Mas, segundo Almeida (2012) com o paradigma da inclusão, houve uma mudança do papel do professor especializado e da função desse tipo de atendimento, no qual para que o processo de inclusão caminhe em uma "via de mão dupla", ou seja, além da escola o aluno precisa se instrumentalizar para fazer parte da sociedade, sendo imprescindível que a sociedade também faça a sua parte, adaptando-se e se modificando para que esse aluno seja plenamente incluído aos processos pedagógicos.

Tédde (2012) coloca que a educação inclusiva é o processo que garante a matrícula de todas as crianças, portadoras ou não portadoras de necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino (International Disability and Development Consortium, 1998). Devido, as grandes mudanças que ocorreram na estruturação da educação, após muitos anos, as escolas passam a mudar suas políticas pedagógicas, graças a grandes lutas.

Almeida (2012) coloca então que a forma com que o aluno incorpora e interage com as exigências provindas do meio, no desempenho de suas necessidades de independência pessoal, de acordo com sua faixa etária e o conteúdo cultural que lhe foi transferido, observado ou experienciado, indicam o funcionamento adaptativo e no aluno com deficiência intelectual observa-se ocorrência de prejuízos no funcionamento adaptativo.

Almeida (2012) coloca então que a forma com que o aluno incorpora e interage com as exigências provindas do meio, no desempenho de suas necessidades de independência pessoal, de acordo com sua faixa etária e o conteúdo cultural que lhe foi transferido, observado ou experienciado, indicam o funcionamento adaptativo e no aluno com deficiência intelectual observa-se ocorrência

de prejuízos no funcionamento adaptativo.

SEPR (2021) relata que a deficiência em questão deve ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social, nos quais as limitações deixam de ser observadas somente como dificuldade exclusiva da pessoa com deficiência intelectual, numa perspectiva quantitativa de inteligência, passando a ser consideradas como limitações do contexto social em ofertar os apoios que ela necessita, ou seja, adota-se o posicionamento de compreensão e definição entre o sujeito com deficiência intelectual e seu meio.

A expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio "Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento", promovido pela Organização das Nações Unidas, em Nova York. Mas, somente em 2004, após a publicação da "Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual" pela Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde é que esta terminologia foi divulgada. Outra referência na substituição dos termos foi a modificação do nome da respeitada American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intelectual and Developmental Disabilities (AAIDD), recomendando o uso da expressão deficiência intelectual (SEPR, 2021).

Assim, Moreira (2011) coloca que a idade em que a criança é diagnosticada depende, muitas vezes, do nível de gravidade dos déficits apresentados e da ocorrência de traços fenotípicos característicos, no qual o diagnóstico e a intervenção terapêutica precoces são condições essenciais para um bom prognóstico do desenvolvimento da criança.

PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Martinez e Tacca (2011) a aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem as diferentes formas da subjetividade social, nos quais se agregam as configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos.

A subjetividade caracteriza-se pela constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo. Este último integra os aspectos constitutivos da personalidade, como as vivências das situações que os sujeitos enfrentam e a consequente organização do seu mundo. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 110).

Desta forma, o processo de ensino aprendizagem dentro deste contexto, conforme Martinez e Tacca (2011), circunscreve de forma institucional e tem como principal característica a intencionalidade, nos quais desenrolam estratégias necessárias para promover o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com essas características especiais.

Dentro desta perspectiva, educar, conforme Martinez e Tacca (2011), tem como um marco uma sociedade democrática configurado a um processo amplo de construção e reconstrução de conhecimentos que surgem com base nas interações entre as pessoas, distinguidas em termos de valores, de ideias, de percepções, interesses, capacidades, estilo cognitivo e aprendizagens.

Reconhecer os núcleos primários e os secundários para fins educacionais significou estudá-los em conexão com os mecanismos compensatórios construídos pelo aluno. Esse reconhecimento não implica criar espaços homogêneos de ensino, mas, sim, construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas para que seja possível atender às necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência intelectual. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 112).

Assim, tudo depende, conforme Martinez e Tacca (2011), do objetivo da aplicação da definição (diagnóstico, planejamento de níveis de suporte), para o indivíduo ser considerado elegível para um serviço destinado a pessoas com deficiência mental (intelectual para nova definição), que pode ser classificada pela intensidade de suporte, pela variação de quociente de inteligência, pelas limitações no comportamento adaptativo e pela etiologia, neste caso, a inteligência é entendida como uma capacidade geral que inclui o raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato.

Desta forma, é preciso criar uma aprendizagem dentro do espaço físico, nos quais o contato com outras crianças traz uma aprendizagem social. Martinez e Tacca (2011) considera que as relações sociais fazem emergir mudanças no desenvolvimento, criando possiblidades de aprendizagem:

Deste modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende. Esse sujeito precisa do outro e das ferramentas culturais que ele coloca à sua disposição para construir o seu pensar e o seu agir no mundo. Facilitar a aproximação e o acesso ao mundo cultural e simbólico, será, portanto, preocupação constante da escola nas diferentes possibilidades interativas que pode organizar, para que funções inicialmente interpsicologias alcancem a dimensão intrapsicológica. (MARTINEZ; TACCA, 2011, p. 143).

A inclusão, conforme Martinez e Tacca (2011) não vai acontecer por uma transformação do olhar humano, levado para uma evolução da consciência, pelas habilidades desenvolvidas, pelos recursos tecnológicos que teve acesso e poder enxergar no outro a

sua semelhança, sustentando uma exclusão e criando barreiras.

Dias e Oliveira (2013) colocam que existe uma vigorosa influência do chamado modelo médico nas concepções sobre deficiência intelectual, na organização conceitual sobre o tema e na busca por encontrar um sistema de classificação adequado, mas destaca-se uma busca histórica para provar a condição de educabilidade das pessoas com deficiência intelectual, fato que associou a medicina ao campo pedagógico.

Hoje já não se nega a condição de sujeito de aprendizagem à pessoa com deficiência intelectual. Entretanto, no contexto educacional, com respaldo na psicometria, ainda prevalece a necessidade de avaliação intelectual e classificações que interferem na prática pedagógica e terminam por estigmatizar o indivíduo, contribuindo pouco para o desenvolvimento de um sujeito ativo e plenamente incluído em seu meio social. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Assim, conforme Dias e Oliveira (2013) existia uma visão predominante da deficiência intelectual no campo da psicologia que considerava intelectualista, enfatizando a insuficiência intelectual e desconsiderando outros aspectos relativos à personalidade, porém, é uma visão equivocada, pois o intelecto apresenta uma diversidade de funções que se articulam em uma unidade complexa, mas não homogênea.

Para Martinez e Tacca (2011, p. 140) no cenário educacional, três elementos que se alternam: a deficiência, a exclusão e a tentativa de inclusão.

Conforme as autoras, profissionais, pais e alunos estão engajados na expectativa de mudanças que possibilitam o acesso de todas as crianças para o ensino formal e à aprendizagem e por consequência da lei, muitos alunos conseguem o acesso ao ensino regular, crianças com diagnóstico de deficiência intelectual estudam com crianças sem nenhum diagnóstico, mas a matrícula não garante o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, apenas dividem o mesmo espaço físico.

Desta forma, conforme Dias e Oliveira (2013), não deve-se tratar a deficiência como se todas as funções intelectivas estivessem afetadas de modo igualmente negativo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades específicos, que influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência.

Desta maneira, conforme Martinez e Tacca (2011), a identificação do percurso das significações que acompanham as experiências das aprendizagens do aluno dará ao professor a possibilidade de conduzir uma intervenção pedagógica, pois quando os alunos estão estacionados no processo de aprender, há uma necessidade do investimento do professor na investigação das formas do funcionamento psicológico do aluno, acompanhando os nexos e interfuncionamento da unidade cognição-afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o objetivo da Educação é promover de forma intencional o desenvolvimento de capacidades e apropriação de determinado conteúdo da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos do seu âmbito sociocultural de referência, primeiramente deve reconhecer a diversidade, evitando a discriminação e a desigualdade de oportunidades e respeitando ao mesmo tempo, as características e necessidades individuais.

Assim, o currículo deve ser abordado processos educativos não unificados. O Atendimento Educacional Especializado faz um trabalho exclusivo para o desenvolvimento de habilidades, nos quais a classe comum deve também trabalhar com projetos significativos para aprendizagem da criança.

A deficiência Intelectual surgiu como uma nova nomenclatura para deficiência mental, já contando com novos meios de aprendizagem, pois os paradigmas anteriores seguiam o modelo médico que entendiam a deficiência como uma doença crônica, avaliando o sujeito com processos biológicos observáveis para considerá-lo normal ou não.

A deficiência intelectual pode ser definida como uma capacidade significativamente reduzida de compreender informações novas ou complexas, aprender novas competências e lidar de forma independente, incluindo o funcionamento social. Tal como acontece com todos os grupos de deficiência, existem muitos tipos de deficiência intelectual com vários graus de gravidade. Estas incluem diferenças consideráveis na natureza e extensão das deficiências intelectuais e limitações funcionais, nas causas da deficiência, nos antecedentes pessoais e no ambiente social do indivíduo.

Para uma aprendizagem significativa, deve-se ser compreendido que o processo interativo em que convergem as diferentes formas da subjetividade social, nos quais se agregam as configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos, nos quais o professor pode criar possibilidades de aprendizagem pela intervenção e acompanhamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Deficiência intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. São Paulo: SE, 2012.

CAMACHO, Maria José. Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualização. Madeira: Revista Diversidades, 2008.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. Marília: Revista Bras, 2013.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Educação. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e Deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MOREIRA, LMA. Deficiência intelectual: conceitos e causas. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

PAN, Mirian. O direito à diferença. Curitiba: Inter saberes, 2013.

SEPR. Secretaria da Educação do Paraná. Deficiência Intelectual e Múltiplas Deficiências. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=706 Acesso em Set de 2023.