RESUMO

O presente artigo é abordar como as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser consideradas passíveis de ser educado somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) — considerado o primeiro teórico de educação especial — com o menino Victor de Aveyron, conhecido como "menino selvagem". O trabalho de Itard se baseava na teoria empirista do conhecimento. Contudo, a importância atribuída aos fatores biológicos em detrimento dos fatores socioambientais perdurou até os anos cinquenta, quando a noção de "irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiente mental" começou a inserir em suas proposições aspectos sócios educacionais. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Processo.

ABSTRACT

This article addresses how people with intellectual disabilities came to be considered capable of being educated only in the 19th century, thanks to the work of the doctor Jean Itard (1774-1838) — considered the first theorist of special education — with the boy Victor de Aveyron, known as "wild boy". Itard's work was based on the empiricist theory of knowledge. However, the importance attributed to biological factors to the detriment of socio-environmental factors lasted until the 1950s, when the notion of "irrecoverability and constitutionality of the mentally disabled condition" began to include socio-educational aspects in its propositions. The work presented here is based on readings and reflections on the bibliography collected on the topic.

Keywords: Education; Inclusion; Process.

INTRODUÇÃO

Recordando a história a respeito da deficiência intelectual, é possível observar que ela tem sido entendida, para efeitos educacionais, como aquela deficiência em que o desenvolvimento dos indivíduos que a apresentam é mais lento e mais comprometido do que os que não a manifestam.

Não é possível negar a existência de dificuldades individuais geradas por limitações de ordem neurológica e intelectual, inerentes ao próprio indivíduo, que exigem mediações especiais para sua constituição como na condição de aprendizes.

Essa limitação afeta de maneira acentuada a sua capacidade para resolver problemas frente às exigências a que são submetidos no seu dia-a-dia. À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.

Essas dificuldades que o deficiente mental apresenta têm levado os educadores a proporem atividades curriculares de menor complexidade, mais pragmáticas etc.

Assim, os alunos que apresentam deficiência mental sentem-se mais incapazes, porque essas práticas não propiciam seu desenvolvimento cognitivo, o que faz com que eles desenvolvam baixas expectativas quanto a sua aprendizagem. Deste modo, é possível afirmar que a criança se sente excluída de seu contexto social e escolar.

DESENVOLVIMENTO

É importante ponderar que as pessoas não devem ser rotuladas de deficientes mentais pelo simples fato de apresentarem um comportamento adaptativo prejudicado, pois existem vários outros fatores que podem levar a um desenvolvimento maturacional lento como um processo escolar sem qualidade ou um ajustamento social e ocupacional inadequado. (TELFORD e SAWREY, 1988).

De acordo com Tessaro (2005), acredita-se que as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com deficiência mental. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Estudos demonstram que os problemas enfrentados pelo indivíduo que apresenta deficiência mental são mais de limitações e deficiências da sociedade e do meio do que do próprio organismo deficiente (OMOTE, 1994, p. 7).

O nome deficiente se refere a um status adquirido por essas pessoas. Nesse modo de encarar a deficiência, uma variável crítica é a audiência, porque é ela que, em última instância vai determinar se uma pessoa é deficiente ou não. Significa que ninguém é deficiente apenas pelas qualidades

que possui ou que deixa de possuir. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo seus critérios como deficiente.

Portanto, não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos deficientes mentais. Como a sociedade não está preparada para lidar com as diferenças manifestadas pelas pessoas com deficiência mental, de uma maneira geral, passa a culpá-las por suas próprias impossibilidades e limitações. Atentar apenas para os aspectos orgânicos da deficiência mental é desconsiderar os aspectos sociais e isentar a sociedade de sua responsabilidade na constituição da deficiência mental.

Ao direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mental mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, consequentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos.

Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem.

Os atendimentos educacionais e terapêuticos são encaminhados para uma linha de ação que acentua as condições patológicas do aluno e subestima, entre outros aspectos, as condições deficitárias de ensino (FERREIRA, 1995).

Não é possível afirmar com isso que não exista a deficiência, mas o professor precisa modificar o seu olhar sobre ela. As deficiências dos alunos devem ser consideradas como condições a que a escola precisa atender.

Assim, sem negar a etiologia orgânica que uma considerável parcela de deficientes carrega, Pessotti (1984) alerta para os radicalismos nas considerações sobre a deficiência, no sentido de evitar uma postura totalmente organicista e unitária, lembrando que o conceito de deficiência mental, seu diagnóstico e classificação devem considerar o homem dentro de uma visão integrativa e global.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

No texto “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, Vygotsky (1931, p. 35) comenta a tendência de aproximação da escola especial para a escola comum:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais (Vygotsky, 1931ª, p.149 apud SILVA 2007).

Atualmente, em todos os documentos referentes à educação dos indivíduos com deficiência, o princípio da inclusão é o eixo norteador, e o atendimento segregado é visto como alternativa que deve ser evitada.

Apesar do predomínio de orientações inclusivistas, fica a preocupação do quanto o eixo norteador pode se tornar realidade, pois é sabido que, ainda que os alunos sejam matriculados em escolas regulares, esse fato, por si só, não altera a qualidade de sua escolarização.

Carvalho (1997) salienta que a inclusão é um "processo" e, como tal, "deve ser paulatinamente conquistada". Trata-se de uma mudança de paradigma, numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro "diferente", e, realmente, qualquer mudança precisa ser conquistada gradativamente.

Assim, embora o foco principal da pesquisa ora desenvolvida não seja, propriamente, a formação de professores, entendo que uma pequena lembrança sobre o assunto é de fundamental importância, pois não se pode discutir sobre o tema inclusão sem discutir a formação do professor. Sob esse aspecto, considera-se que “estamos na situação de resolver reformar o avião em pleno voo”, pois não se podem fechar as escolas para capacitar os professores.

É possível observar, por parte dos professores e de profissionais da educação, grande resistência em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva, o que é posspivel considerar como perfeitamente compreensível, dada à ausência de sua formação para enfrentar esse desafio. Tal resistência surge, entre outros diversos determinantes, em decorrência da não problematização do assunto, tendo em vista que, raramente, este é contemplado nos momentos de formação inicial e/ou continuada, o que conduz a formas inadequadas de entendimento.

Com a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a clara intenção do princípio inclusivo que fundamenta a adoção

e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que atendam à diversidade do alunado presente na escola, passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e nos cursos de formação continuada dos sistemas de ensino o conceito da Escola Inclusiva. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC / SEESP, 1998) implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogenias.

A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais... Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Sendo assim, a Educação Especial já não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos.

Neste contexto, a instituição escolar passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Ao refletir sobre tudo isso, é possível enxergar com clareza que cada aluno tem peculiaridades específicas e especiais, e que para atendê-las às vezes é necessário fazer as adaptações no currículo regularmente proposto para os diferentes níveis de escolaridade, de forma a garantir as condições que lhes são necessárias para acessar o conhecimento disponível como qualquer um de seus demais colegas.

É sabido que tais ações são essenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, uma escola que esteja aberta e preparada para responder educacionalmente a todos.

Como "ensinar ao aluno com deficiência junto com os demais é o grande nó e desafio da Educação Inclusiva", pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas.

Assim, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja ocorrerá em um contexto de uma escola deficitária e em muitos casos "falidos" (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), um professor que não foi formado para lidar com a diversidade, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ ou motoras, sem contar as socioeconômicas e culturais.

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a "redução de barreiras atitudinais e conceituais", e se pautar em uma "ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano". A realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

No entanto, identificar essas "necessidades" requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, principalmente, em condições semelhantes aos demais.

Até recentemente, somente alunos rotulados de pessoas excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com deficiência eram considerados alunos que necessitavam de uma ajuda especial, geralmente oferecida no contexto de uma modalidade educacional denominada Educação Especial, a qual, por inúmeras razões históricas que não cabe agora retomar, era entendida como um processo que se devia oferecer em espaço segregado e diferenciado do sistema educacional como um todo.

Estes mesmos alunos, entretanto, podem apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo do contexto educativo no qual esteja inserido, o que nos remete a considerar que também a escola precisa ser analisada, ao se estudar as dificuldades que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno.

E, ainda é constatado que, por razões burocráticas, o Plano de Ensino do professor

brasileiro é elaborado num período anterior ao do início das aulas, e ao do contato do professor com seus alunos. Esta prática, de certa forma, determina que se considere um imaginário "aluno médio", conceito que é enganoso e inexistente, já que cada um é peculiar em suas características de funcionamento e de necessidades.

Respostas pedagógicas rígidas e homogeneizadas vão, na realidade, construindo a exclusão dos alunos "mal atendidos" em suas necessidades educacionais especiais, como se estes fossem os responsáveis pelos problemas de aprendizagem que enfrentam.

Conforme já apontado anteriormente, cada aluno apresenta necessidades educacionais particulares, e alguns alunos podem apresentar necessidades educacionais especiais, temporária ou permanentemente. Manter um padrão rígido e homogeneizado de ensino não lhes favorece o acesso ao conhecimento, nem a aprendizagem de como utilizar o conhecimento para garantir suas necessidades e participar do processo de transformação da realidade.

As decisões quanto às Adaptações Curriculares que deverão ser implementadas, bem como quanto aos apoios (suportes) a serem providenciados, deverão considerar as características individuais do aluno, as áreas prioritárias a serem apoiadas, quais os tipos de apoio mais eficientes para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isto, que profissionais dele participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um.

Assim, as Adaptações Curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In Congresso Brasileiro sobre a Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de setembro 2004. Anais do IV congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Salvador 2004.

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.

ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. & B. Len. Inclusive education – policy, contexts and comparative perspectives. London: David Fulton Publishers, 2000. BOOTH T. & AINSCOW, M. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. (1994) Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP

_____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília. 1994. BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.

. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989. Lei federal nº 7.853, Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE.

. 1961. Lei Federal nº 4024/61 de 21 de dezembro de 1961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1971. Lei Federal nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. Ministério da Educação e do Desporto. 1996. Lei Federal nº 9394/96 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial.

. 1990. Lei Federal nº 8069. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília.

. Educação Infantil - Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física, SEESP/ MEC, Brasília, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. 2004. Educação especial brasileira, integração/segregação do aluno diferente. 2ª edição. São Paulo: educ.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA 1997.

. Educação inclusiva: com os pingos nos "is", 5ª Edição, Porto Alegre, 2007.

. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O; BUSTO, R. M.; SOUZA. S. R. de; GLAT, R., FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. Da S. G. & SENNA, L. A. G. Panoramanacional da educação inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível

em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 09 fev. 2024.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? Revista Integração. Brasília, ano 08, nº 20, 1998. p. 26-28.

HOFFMANN, J. Avaliar para Promover: As Setas do Caminho, Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

. O Jogo do Contrário em Avaliação, Mediação, Porto Alegre, 2005.

LUCKESI. C. C. Avaliação da Aprendizagem; visão geral. Disponível em: http:// www.luckesi.com.br. Acesso em: 09 fev. 2024. .

MADER, G.Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma, In: MANTOAN. Maria Tereza Egler (Org.). A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom. SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

. (Org.). Caminhos pedagógicos da inclusão. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer, é Paulo, ed. Moderna, 2003.

MENDES E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade. Tese de doutorado – USP: São Paulo: USP, 2005.

. A educação inclusiva que queremos. Recriação: Revista do Creia. Corumbá: Revista do CREIA, 1999.

. Raízes históricas da educação inclusiva. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva). UNESP. Marília. São Paulo. Mimeo. OLIVEIRA, A. A. S. de. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Práxis, 2007.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema? Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP, 1994.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PESSOTI, I. Deficiência Mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS Mônica Pereira dos. 1995. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. Revista Brasileira de Educação Especial.

SILVA, S e VIZIM, M. – Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, são Paulo, Mercado das Letras, 2001.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. A rationale for merger of special and regular education. In Exceptional Children, 51(2), (pp. 102-111), 1984.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TELFORD, C. W. ; SAWEY, J. M. O Indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas), v. V. Madrid: Visos, 1997.

. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.