

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL – DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**ESCOLA X DEFICIÊNCIA COGNITIVA
Na busca de seus determinantes**

ARTIGO MONOGRÁFICO

Maria Justina Rodrigues Abreu

Uruguaiana, RS, Brasil

2008

ESCOLA X DEFICIÊNCIA COGNITIVA

Na busca de seus determinantes

Por

Maria Justina Rodrigues Abreu

Artigo apresentado no Curso à distância de Especialização em Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Alcione Munhoz

Uruguaiana, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação – Especialista em Educação Especial –
Déficit Cognitivo e Educação de Surdos**

A comissão de Examinadores, abaixo assinada, aprova o Artigo
monográfico de Especialização

**Escola x Deficiência Cognitiva
Na busca de seus determinantes**

elaborada por

Maria Justina Rodrigues Abreu

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof^a. Dr^a Maria Alcione Munhoz
(Orientadora)**

Prof^a. Ms. Rosani Beatriz Pivetta da Silva

Prof^a. Ms. Denise Molon Castanho

Uruguaiiana, Janeiro de 2008.

RESUMO

Este artigo aborda a noção do déficit cognitivo dentro da escola enquanto estrutura que formata pessoas e as classifica em aptas ou inaptas para a aprendizagem. Alguns autores selecionados previamente e que deram a sua contribuição ao longo do tempo para tentar desmistificar algumas posturas dogmáticas nas quais a escola vem se apoiando para se manter, alegando incapacidade no trato com os alunos com necessidades educativas especiais, atestando com isso o seu próprio fracasso, foram consultados. Nesse sentido, o presente artigo cumpre sua função, isto é, reflete sobre a organização da escola para receber os denominados deficientes, bem como, sua pretensão de esgotar o assunto, buscando apontar algumas alternativas para reverter o fenômeno do déficit cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Déficit cognitivo. Necessidades educativas especiais. Organização da escola.

ABSTRACT

This article inside approaches the notions of the cognitive deficit of the school while structure that formats people and it classifies them as and apt or inaptas for the learning. Some authors selected previously that they had given its contribution to the long one of the to try to desmitificar some dogmaticas positions in which the school comes if supporting to remain itself, alleging incapacity in th treatment whit the pupils whit educative necessities special, certifyng whit this its proprio failure. In this direction, the present article fulfills its function, that is, reflects on the organization, of the school to receive called the deficient ones, as well as its pretension de to deplete the subject, being searched to point some alternatives to revert the phenomenon of the cognitive deficit.

KEY WORDS: Cognitivo déficit. Educative necessities special. Organization of the school.

1 QUESTÃO PROBLEMA

Como a escola vem se organizando ao longo do tempo para atender a demanda do déficit?

2 CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Conceituando deficiência

Qualquer perda da função psicológica, fisiológica ou anatômica.

Tem como características: anormalidades temporárias ou permanentes em membros, órgãos, ou em outra estrutura do corpo inclusive nos sistemas próprios da função mental. São exemplos, a perda das funções biológicas, visuais, auditivas, motoras decorrentes das mais variadas causas¹.

A classificação do déficit cognitivo, baseada no conceito publicado em 1992, pela A A M D, “considera-o não mais como um traço absoluto da pessoa que o tem e sim como um atributo que interage com o seu ambiente físico e social. Este ambiente, por sua vez, deve adaptar-se às necessidades especiais, dessa pessoa provendo-lhe apoios necessários ao seu desenvolvimento em áreas de funções adaptativas.” (SASSAKI, 2003)

3 APRESENTAÇÃO

3.1 Tema: a organização de estrutura escolar frente a deficiência

O Brasil vive hoje um momento eufórico diante do quadro educacional, que apresenta dados estatísticos relevantes quanto à oferta de vagas na escola pública,

¹ Conceito extraído do polígrafo de CARACTERIZAÇÃO DO DÉFICIT COGNITIVO, p. 26.

e com a pretensão em curto prazo de um pacote do Ministério da Educação que irá injetar 8 bilhões nos próximos quatro anos e com ações em todos os níveis a fim de reverter o quadro da exclusão da escola daqueles que não conseguem aprender no ritmo imposto pela instituição.

Entretanto, inexistente uma política eficaz que subsidie a escola para organizar e detectar a deficiência dos alunos que recebe, e portanto organizar-se para trabalhar com ela.

Segundo Vygotsky (1997, p.150), a escola segue a “linha de menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança”, sendo assim, não tem o objetivo de superá-lo através de uma educação baseada em métodos de compreensão social de sua deficiência.

A deficiência por sua vez é encarada pela sociedade em geral, de diversas maneiras, isto é, sofre atribuições dependendo das expectativas geradas pelo meio na qual aparece e configura-se como tal.

Na escola, não poderia ser diferente, solo fértil, para que esta se manifeste já que é lá no seu interior que o conhecimento sistematizado é apresentado ao aluno para ser digerido e aplicado em posterior avaliação.

A sociedade em geral valoriza o belo, o inteligente, o ágil e é dentro dessa perspectiva estética que a escola também enquadra-se.

A escola assim não revê suas propostas a fim de reverter o fenômeno, acomodando-se a ele, isto é, isenta-se da culpa, pois está condicionada a crer que isso é um problema apenas de cognição do aluno, portanto, não de compreensão maior que esse fato.

Essa é a comparação que a escola com a sua estrutura vem fazendo entre aqueles que aprendem e os que não conseguem aprender através dos indicativos que “eliminam” aqueles que não se enquadram, porque fogem do padrão estabelecido.

Com muita propriedade Larrosa e Perez Lara (1998), citados por Skliar (2000, p. 05), afirmam:

A alteridade do outro permanece como absorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais, torna-se se possível, mais arrogante, mas segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma a nossa razão, a criança a nossa maturidade, o selvagem a nossa civilização, o marginal a nossa integridade, o estrangeiro, o nosso País, o deficiente, a nossa normalidade.

A terminologia empregada pela escola, como é o caso do “déficit cognitivo” lembra Bordieu (apud Neto, 1992, p.99), quando diz que: “o que faz o poder das palavras...é a crença na legitimidade delas e daquele que as pronuncia.”

A partir dessas colocações convém focar Foucault, que retorna “a descrença na figura do esclarecido / iluminista, colocando sobre profunda crítica o tipo de saber e de sujeito que a (educação) escola, constitui.”

A educação oferecida pela escola estabelece que, àqueles que obtêm sucesso em tempo hábil, são os sujeitos aptos e capazes para qualquer tipo de comando na sociedade globalizada e competitiva que hoje vivenciamos, os demais devem contentarem-se com outras posições de menor destaque.

Isto significa afirmar que, através dos tempos equívocos vem servindo para afirmar que o homem é na medida em que conhece, portanto, domina a escola, neste sentido colabora com a concepção forjada desde os ideais da Revolução Francesa.

Neste artigo discutiremos como a escola ao longo do tempo e em dias atuais vem se organizando para receber alunos considerados deficientes.

A motivação para a escolha do tema foi concebida a partir de observações sistemáticas enquanto professora regente das séries iniciais em uma escola localizada no interior.

O objetivo maior será sempre o de elencar subsídios para mudança de concepção acerca da deficiência de forma geral e de como ela é encarada.

Para tanto, nos valeremos de bibliografia disponível acreditando que alguém já nos tenha precedido na pesquisa, porém, acreditando que outros poderão se somar a nós.

4 CONTRADIÇÕES DO SISTEMA EDUCACIONAL

Segundo Romanelli (1998, p. 45-46):

[...] os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social da educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural, que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente.

Esses fatores determinaram ao longo do tempo a estrutura escolar, com a função social da escola, unicamente era a de fornecer elementos que iriam preencher os quadros mais importantes e assim formam a “inteligência” do regime.

Entretanto, quando um desses fatores, começa a exigir elementos diferentes todo o complexo escolar entra em crise.

A demanda de alunos que aportam à escola e nela fracassam como afirma Arroyo (no Pesadelo que perturba nossos sonhos, in Revista em Aberto):

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas [...].

Quando a escola fracassa em seus propósitos maiores, que é o de socializar conhecimentos, toda a sociedade sofre os efeitos desse fenômeno excludente, por parte da instituição autorizada a desenvolver competências.

“Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários” (2000, p. 33-34).

A escola ao longo da história serviu a todos os modelos e regimes, entretanto a sua política de exclusão não se restringiu apenas aos regimes ditatoriais, tendo em vista ainda perdurar nos dias atuais.

A deficiência vem sendo encarada na escola como uma postura estigmatizada acerca do que se espera do aluno e o que ele pode realmente responder.

Beber (1998), comenta que há dois tipos de estigma presentes nesse paradigma assim diferenciando-as:

- Os estigmas defectivos, que é o estigma visível, o que pode ser atribuído a uma pessoa deficiente físico, ao cego ou ao surdo.

- O estigma culposos que trata do estigma que não é visível, mas que aparece de acordo com os níveis de desempenho socialmente exigidos, incluindo as exigências do meio escolar.

Este último coloca a escola como co-produtora de deficiência, pois o aluno que não consegue vencer aquilo que ela propõe-se a desenvolver fugindo ao padrão da maioria, é considerado incapaz, portanto, deficiente.

Por exemplo, o aluno que não consegue aprender, que apresenta deficiência mental, ou distúrbio de aprendizagem, é encaminhado para classes especiais,

justificando o seu fracasso pela própria limitação que a estrutura escolas apresenta, já que não consegue desenvolver um trabalho com a diversidade, com a heterogeneidade na perspectiva de mudanças de posturas arraigadas e opostas, que revelam o seu próprio fracasso, enquanto ofício de ensinar.

O preconceito artificial do educador (esses alunos são ótimos – esses alunos são péssimos), age de modo determinante sobre o comportamento do educando. Ou melhor, os bons e os maus alunos são inteiramente fabricados pelos professores. (VASCONCELLOS, 1995, p. 72)

Classificações deste gênero servem para estigmatizar mais aqueles alunos com dificuldades cognitivas frente ao ensino que lhes é proposto, já que toda e qualquer classificação está carregada de um tipo de discriminação.

As comparações entre o Eu e o Outro (quando deficiente) ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas. (ELDER; CARVALHO; ROSITA, 2004, p. 40)

Existe um modelo que vem servindo para classificar uns frente aos outros e reforçam com isso a exclusão, pois todo aquele que não se enquadra no modelo que a sociedade considera normal, é considerado incapaz.

Entretanto, retirar a culpa do fracasso da escola, não deve significar a sua total inocência e nem seus administradores e professores, nem seus currículos, grades e processos de promoção ou de reprovação.

A escola frente a deficiência vem se configurando como aquela instituição que ainda não encontrou uma organização para receber alunos que não aprendem em tempo hábil tudo que lhes é proposto.

Observa-se que a deficiência uma vez diagnosticada ainda não encontra alternativas de ser revertida.

Para Vygotsky (1997), a concepção meramente aritmética o defeito é típica da defectologia “antiga e caduca”, que tem como noção da deficiência a limitação puramente quantitativa do desenvolvimento.

Segundo Marchesi e Martin (1995, p. 09) outros conhecimentos foram introduzidos a partir das décadas de 40 e 50 mudando o paradigma acerca da deficiência [...] a deficiência podia ser motivada pela ausência de estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos.

A deficiência assim é encarada como inexistente se houver novas perspectivas pedagógicas adequadas.

Para Bleidick (apud Beyer, 1998, p.52)

Das teorias da educação dos deficientes, o ponto de vista interacionista é resultado de uma mudança radical na forma de encarar esta educação: a deficiência não é um produto obrigatório das instituições, nem um determinado estudo médico, mas muito mais, um processo de atribuições das expectativas sociais. Ela está ligada às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos, e é lingüística e simbolicamente mediada.

Isto significa afirmar que, a deficiência só é constatada e comprovada através de parâmetros pré-estabelecidos entre duas partes opostas, os que julgam e os que são julgados.

5 O SISTEMA INTEIRO SE MODIFICA AO APRENDER

O aprender não se resume em aprender coisas, se isto fosse entendido como ir acrescentando umas coisas aprendidas a outras, numa espécie de processo acumulativo semelhantes a juntar coisas num montão: a aprendizagem não um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. (VASCONCELLOS, 1995, p.93)

Kelso (1995, p. 159) diz que o objetivo primordial é “mudar a maneira como encaramos a questão do aprender.”

Dessa mudança de conceito acerca do que é o ato de aprender depende das questões relevantes dentro da escola, que já passará a olhar a defasagem da aprendizagem com outros olhos.

Segundo Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento citado por Gomes (2002, p.134), acontece a revolução sobre o enfoque do processo ensino-aprendizagem, isto é, o enfoque recai na aprendizagem mediada desses “pré-requisitos” do pensamento que são as funções cognitivas.

Na proposta de Feuerstein (2000, p. 42): a educação formal mantém-se totalmente articulada à educação cognitiva.

A escola deve ser avaliada em sua totalidade, na qual se entrega a avaliação do aluno, não sendo possível pensar-se em modificar a sistemática de avaliação vigente sem encarar uma transformação global da escola.

Para Arroyo (1996, p.17):

Nós garantimos na Constituição o direito de todos à educação, mas a escola, instituição criada pela sociedade e pelo Estado para cumprir esta

finalidade, ela própria não garante este direito, em nome de uma concepção seletiva, excludente, antidemocrática do que sejam os processos de construção do conhecimento, os processos de socialização.

O acesso e a permanência de todos os alunos estão garantidos pela legislação vigente, entretanto a promoção desses mesmos alunos depende ainda de muitos fatores serem revistos pela instituição responsável por disseminar o saber.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direitos iguais, precisamos reavaliar, como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. (STAINBACK, 1999, p. 29)

Nas palavras de Forest (1988, p. 03): “Se realmente queremos que alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber esta pessoa e prover suas necessidades.”

A escola, porém ao rever seus critérios para afirmar se este ou aquele aluno é considerado inapto começa a realizar mudanças em sua estrutura e logo em seguida revendo sua proposta a fim de integrá-lo realmente consolida-se em termos de negar a deficiência e não o deficiente.

6 MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM (L P A D)

O L P A D é um método de avaliação cognitiva, criado por Reuven Feuerstein, que se distingue dos demais métodos tradicionais. O L P A D busca avaliar o potencial cognitivo do indivíduo e não somente a capacidade cognitiva manifesta e já madura. É composto por uma bateria de testes específicos que visam a identificar a capacidade para aprender e determinar em que condições e modalidades o potencial de aprendizagem pode ser acessado, a partir da aprendizagem mediada.

Feuerstein et. al, 1993, buscando mudar a metodologia utilizada na testagem, alterou uma série de paradigmas considerada intocáveis, estabeleceu o Método de Avaliação do Potencial de Aprendizagem que busca constatar o potencial cognitivo das pessoas, pela análise das funções cognitivas deficientes e a quantidade necessária de mediação para a modificabilidade das mesmas.

Isso remete-nos a Vygotsky (1991, p.187), quando diz:

Quando a criança dispõe de uma pessoa para orientá-la, sem resolver por ela, e ensiná-la como interagir com problemas, através de estratégias, ela responde de forma significativamente melhor do que se fosse deixada sozinha.

A interação nesse sentido, é fundamental, pois apresenta-se como mediadora entre a criança e os problemas que ela deve resolver.

O L P A D não tem a finalidade de classificar ninguém em determinado perfil estatístico. Quando se fala em perfil de modalidade cognitiva, fala-se em determinadas características do funcionamento cognitivo daquela pessoa, que evidentemente se pensa que são modificáveis ao longo do processo de tratamento cognitivo.

Não é classificatória na medida em que objetiva reverter o funcionamento cognitivo, que no entender do autor é modificável.

Tudo que a estrutura escolar tem feito com propriedade é oferecer quase pronto á criança o conhecimento sem problematizá-lo, sem instigar-lhe o raciocínio.

“Jamais a L P A D tem um valor classificatório, classificando os sujeitos em educáveis “fáceis” e em educáveis “difíceis”. (FEUERSTEIN et. al, 1993, p.19)

Fáceis ou difíceis forma estigmas que escola se apropriou para rotular as crianças que recebe.

Fazer é compreender uma ação em uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender e conseguir dominar, em pensamentos, as mesmas situações até poder rever os problemas por ela levantados, em relação ao porque e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação. (PIAGET, 1978, p.176)

Com isso, ao articular á educação formal à educação cognitiva, podemos analisar os processos cognitivos e sua relação com as dificuldades de aprendizagem.

O modelo busca compreender as dificuldades no processo de raciocínio do ser humano, encontrando subsídios para a explicação das dificuldades de aprendizagem.

A teoria do autor define a dificuldade escolar, como um sintoma, um sinal que denuncia uma aprendizagem mediada ineficaz e a presença circunstancial de funções cognitivas deficientes que atrapalham à aquisição adequada de novos conteúdos por meio da construção do conhecimento.

A presença de funções cognitivas deficientes compromete a aprendizagem.

Alguns exemplos em que a deficiência de certas funções cognitivas implica a dificuldade de compreensão de certas tarefas escolares são os seguintes:

- Uma percepção confusa compromete a capacidade do estudante para observar, analisar e compreender qualquer matéria ensinada pelo professor em sala de aula. O aluno que apresenta essa função deficiente possui dificuldade em perceber detalhes, o que pode acarretar possíveis dificuldades em questões matemáticas, na interpretação de textos, na análise de dados históricos, em mapas geográficos.
- Um comportamento exploratório assistemático provoca uma incapacidade em “escanear” as informações disponíveis e necessárias para a solução do problema. Por exemplo, nas provas, o aluno com deficiência na função cognitiva que orienta o comportamento planejado observa apenas algumas partes do enunciado, impulsivamente, porque os lê sem nenhuma coerência e coesão.
- A incapacidade ou dificuldade dos alunos em observar várias fontes de informação ao mesmo tempo faz com que uma aula complexa, com diversas variáveis ou informações, seja incompreensível. O professor pode alterar sua didática e não surtirá efeito, já que a questão está na incapacidade do aluno em captar o número de elementos envolvidos. Um mapa de Geografia, por exemplo, vira uma “batalha” para o aluno que observa apenas algumas informações de uma vez só e ainda de maneira fragmentada e episódica.

Feuerstein coloca-nos a questão de que esses fenômenos têm uma causa no processo cognitivo, deficiência de funções cognitivas, mas que pode ser extrapolado pela escola em todas as áreas que implicam algum tipo de processo de aprendizagem.

7 NA BUSCA DE ALTERNATIVAS

Paulo Freire (1998, p.66), em *Pedagogia da Autonomia*, contempla-nos com o capítulo – Ensinar exige respeito à autonomia do educando onde ele afirma que:

[...] enquanto educador, deve-se estar constantemente preocupado com relação a este fator, sendo que o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Neste sentido, convém ressaltar que todo o ser humano possui sua autonomia, embora seus ritmos de aprendizagem não obedeçam aos padrões aceitos pelo sistema escolar.

“Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vem se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. (FREIRE, 1998, p.131)

Enquanto a escola não rever sua proposta, isto é, definir claramente seus objetivos acerca de sua clientela, continua-se a tatear no escuro com a questão em pauta denominada “deficiência”. Segundo Piaget, há uma diferença clássica entre desenvolvimento e aprendizagem, na qual o primeiro é um processo quase que natural e bem amplo, enquanto o segundo é algo mais específico.

Segundo Deheinzelin (1994 apud FONSECA, p.16):

[...] é necessário inserir nossos alunos na cultura, colocá-los em íntimo contato com a realidade, pois só conhecedores desta cultura, desta realidade eles poderão ser agentes de mudança e desenvolvimento.

Isto significa afirmar que ao oportunizar diferentes situações de aprendizagem a escola pode reverter a postura dogmática em relação a deficiência.

“Antes, porém do currículo e do novo professor, teríamos, de alterar a ordem ou a estrutura da escola primária a fim de que deixe de ser apenas seletiva e se faça formadora e educativa.” (TEIXEIRA, 1974, p. 393-394)

Para Lauro Oliveira Lima in Vasconcellos:

[...] se a escola é séria e os processos didáticos eficientes, a promoção automática é menos um sistema de promoção que a conseqüência lógica da eficiência, querendo ou não, a reprovação baseada no aluno que não consegue aprender é sempre sinal de ineficiência do sistema escolar e da incapacidade do magistério, salvo se estivermos nos limites da anormalidade. (1962, p. 361)

Assim, o sistema pode ser considerado deficiente não o aluno que não aprende aqueles determinados conteúdos propostos.

A compreensão segundo Piaget, inclui o “movimento” que se estabelece de tomadas de consciências elementares em direção a conceituações superiores.

Com o desafio do trabalho na diversidade os professores também se beneficiam, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino

homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensada na direção dos quatro pilares para educação do século XX, propostos pela Unesco, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. (DELORS, 1996)

Essa é sem dúvida uma postura nova, despida dos velhos dogmas que cristalizam a escola ao longo do tempo e que acabaram por definir a deficiência como sendo algo quase que irreversível dentro dos muros escolares.

Dentro dessa perspectiva já surgem sistematizações teóricas novas que não aniquilam as experiências passadas no campo educacional, mas trazem um discurso novo, superando o “contendismo e o politicismo”, é a criação de uma escola oniforme (não uniforme), crítica e participativa, autônoma, espaço de sadio pluralismo de idéias onde o ensino não se confunde com o consumo de idéias.

O descontentamento em relação ao que a escola vem produzindo em termos de déficit aponta perspectivas de mudar o seu perfil, superando velhas idéias e dogmas já cristalizados em seu interior.

[...] essa escola busca o desenvolvimento unilateral de todas as potencialidades humana, hoje possível graças a concorrência de muitos meios dentro e fora da escola, mas ainda possibilitando apenas a uma minoria. (GADOTTI, 1995, p.277)

Toda estrutura escolar está cercada de um mundo que não para de crescer e de se modernizar, precisa apropriar-se dele para socializar as mudanças em seu interior.

O autor citado se refere ao professor como formador de consciência, negativa ou positiva a que se configura como contraditório quanto ao seu papel de ensinar ajudando a consolidar as contradições já existentes no cenário escolar.

É na avaliação escolar que classificam-se aluno em bons, ótimos, regulares e péssimos, entretanto, como afirma Philippe Perrenoud, “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola.”

O déficit cognitivo que tira o sono letárgico da escola como já em 1957, afirmava Anísio Teixeira, citado por Vasconcellos:

[...] as inteligências que se ajustam ao ensino formal são as de certo tipo médio, excessivamente plástico e passivo. Os verdadeiramente capazes são desencorajados, e a grande maioria dos de outro tipo de inteligência, artística, plástica, prática é destruída.

Com isso chama-se a atenção para a necessidade de que a própria avaliação não se restrinja ao educando, já que, como recomenda Sandra Zákia Lian de Souza (2000, p. 42):

A escola deve em sua totalidade, na qual se entrega a avaliação do aluno, não sendo possível pensar-se em modificar a sistemática de avaliação vigente sem encarar uma transformação global da escola.

A própria avaliação possui caráter arbitrário, pois ainda caracteriza-se pelo viés positivista que classifica para excluir.

As contradições do sistema como um todo aí estão configuradas, pois a instituição responsável pela promoção dos alunos é também a única instituição que os exclui.

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores iguais e direitos iguais, precisamos reavaliar, como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos

Com deficiência, as oportunidades e habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo².

Nas palavras de Forest (1988, p. 03): "Se realmente queremos que alguém seja parte das nossas vidas, faremos o que for preciso para receber esta pessoa e prover suas necessidades."

A escola, porém ao rever seus critérios para afirmar se este ou aquele aluno é considerado inapto começa a realizar mudanças em sua estrutura e logo em seguida revendo sua proposta a fim de integrá-lo realmente consolida-se em termos de negar a deficiência e não o deficiente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa sociedade, a escola é o órgão institucional encarregado de oportunizar o contato sistemático de sua clientela com, o sistema de leitura e escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diferentes disciplinas científicas e como esse tipo de conhecimento é elaborado, com os recursos que dispõe.

² Stainback, Inclusão, um guia para educadores, 1999, p.29.

Entretanto, ao chegar na escola à criança já carrega uma bagagem de experiências, isto é, já domina muitos conhecimentos, que durante o processo escolar será reelaborado, pois a relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento ainda é nova para ela.

Em relação ao aluno com déficit cognitivo, é arriscado afirmar que ele não conseguirá aprender enquanto todas as possibilidades não se esgotarem em relação a sua aprendizagem.

A deficiência tem sido tratada dentro da escola como um problema e não como um desafio posto para ser vencido.

Isso tudo deve-se ao fato de que a pedagogia tradicional herdada do século XIX, impregnada do viés positivista, considerava que os conceitos científicos não possuíam história interna, sendo transmitidos prontos à criança e memorizados tal qual por ela, já que a maioria dos métodos de ensino são utilizados pelas nossas escolas são baseados nessa concepção.

Acreditar que, outra prática pedagógica possam obter maior sucesso para a promoção do aluno, e que para isso deva estar sempre em constante mudança, tendo em vista que nenhum ano letivo é igual a outros já experimentados, pois a clientela muda o seu perfil mesmo que a série seja a mesma e muito mais quando recebemos alunos que desafiam a nossa capacidade de ensinar, deve ser sempre o lema de toda a estrutura escolar.

Uma escola que pretenda incluir todos os seus alunos, tem de superar-se enquanto idéia de que os conhecimentos que repassa não são passíveis de erros, muito pelo contrário, é lá no seu interior que podem se compartilhar conhecimentos, que crianças e adultos passam a interagir numa relação social específica a relação de ensino.

Uma nova postura frente à problemática do déficit cognitivo deve ser adotada pela escola e isso inclui a modificação estrutural dela.

Para que se possa construir uma escola inclusiva, isto é, aquela que promova o acesso a permanência e a promoção de todos os seus alunos, ainda é um desafio para nossa sociedade, entretanto, modificar seus critérios de avaliação e rever sua metodologia, visando, extirpar velhos ranços, deve ser tarefa de todos como alternativa eficaz para reverter a discriminação, não sendo seletiva na busca de homogeneização.

Disso depende a inclusão de pessoas com necessidades especiais para que possam exercer plenamente a cidadania a que todos temos direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso / Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos: In Revista EM ABERTO.** Brasília, V.17, n. 71. p. 33-40, Rio de Janeiro, 2001.

BEYER, Hugo Otto. **A educação especial, paradigmas, textos e contextos.** Texto não publicado. Porto Alegre, 1998.

DELORS, J. **Educar para o futuro,** In Correio da Unesco, 1996.

ELDER, Carvalho Rosita. **Educação Inclusiva: com os perigos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários a prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FOUCAULT, M. A. **A arqueologia do saber.** 6. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FONSECA, Lucia Lima da. **O universo da sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos.** Porto Alegre: Mediação, 1995.

FOREST, M. **Full inclusion is possible. Impact.** v.1, p. 03-04, 1988.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KELSO, J. A. SCOTT. **Dynamic Patterns.** The Self – Organization of Brain and Behavior. Cambridge: The Mit Press, 1995, p.161.

MARCHESI, Álvaro, Martin, Elena. **Da terminologia do distúrbio as necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NETO, S. P: **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: Ê P U. Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

PERRENOUD, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROMANELLI, Utiliza de Oliveira. **Fatores atuantes na evolução do Sistema Educacional Brasileiro** In: História da Educação no Brasil. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Mídia e deficiência**. Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil, Brasília, 2003.

SKLIAR, C. A. **A invenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade**. Mimeo, 2000.

SOUZA, J. V. A. **Educação, Modernidade, Modernização e Modernismo**. Crenças e descrenças no mundo moderno. Campinas: Educação e sociedade, 2000.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação / Concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.