



**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL –  
DÉFICIT COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO  
COM DÉFICIT COGNITIVO**

**Artigo Monográfico de Especialização**

**Marcia Bandeira Dias**

**Nova Friburgo, RJ, Brasil  
2010**

# **A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO**

por

**Marcia Bandeira Dias**

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**Orientador: Prof. Msc. Vaneza Cauduro Peranzoni**

**Nova Friburgo, RJ, Brasil  
2010**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e**  
**Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo  
Monográfico de Especialização

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT**  
**COGNITIVO**

elaborado por  
**Marcia Bandeira Dias**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Msc. Vaneza Cauduro Peranzoni**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof<sup>a</sup>. Ms. Beatriz S. Pontes**

---

**Prof<sup>a</sup>. Ms. Camila Righi Medeiros Camillo**

**Nova Friburgo, RJ, Brasil**  
**2010**

## **RESUMO**

Artigo de Especialização  
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos

Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO**

AUTOR: MARCIA BANDEIRA DIAS

ORIENTADOR: VANEZA CAUDURO PERANZONI

NOVA FRIBURGO,

Historicamente a forma como as sociedades tratam as pessoas chamadas “deficientes” está diretamente relacionada à forma como cada sociedade estabelece seus padrões de normalidade, motivando sentimentos e reações de abandono, discriminação ou exclusão daqueles sujeitos considerados diferentes. As transformações ocorridas na Humanidade, nas últimas décadas, com os avanços científicos e tecnológicos, provocam mudanças nas sociedades e nos sistemas de ensino. A legislação nacional atual questiona o atendimento educacional segregado dos alunos com necessidades especiais e desafiam as escolas a perceberem as diferenças, as especificidades destes alunos, desencadeando mudanças estruturais e institucionais. Estudos e pesquisas de renomados autores nas áreas de Psicologia e Educação, tais como: Vygotsky (1989), Glat (1995), Mantoan (1997), dentre outros, enfatizam a possibilidade de construção do conhecimento do aluno com déficit cognitivo, desmistificando alguns preconceitos presentes nas representações docentes. O artigo está pautado na pesquisa bibliográfica qualitativa e parte do pressuposto de que a formação do professor é um dos aspectos que pode contribuir para a efetivação do processo de inclusão do aluno com déficit cognitivo no sistema regular de ensino.

Palavras-chave: déficit cognitivo, educação inclusiva, formação docente.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>I. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
1.1. Períodos históricos.....	09
1.2. Paradigmas educacionais.....	11
<b>II. EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	
2.1. Novo enfoque educacional.....	13
2.2. Visões tradicionais e atuais da deficiência mental.....	14
2.3. Conceitualização da deficiência mental.....	16
<b>III. A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO NO ENSINO REGULAR</b>	
3.1. A escola regular e os princípios da educação inclusiva.....	18
3.2. Adaptações curriculares.....	19
3.3. A formação docente e o atendimento especializado.....	20
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	

## APRESENTAÇÃO

Este artigo parte do pressuposto de que a formação docente é um dos aspectos que pode contribuir para a efetivação do processo de inclusão do aluno com déficit cognitivo no sistema regular de ensino.

A bibliografia apresentada nos indica que os aspectos biológicos, sociais, culturais, políticos ou linguísticos, por exemplo, também podem influenciar positivamente ou negativamente a inclusão dos alunos que apresentam necessidades especiais.

Creemos que ao desmistificarmos alguns preconceitos presentes nas *representações* docentes, haja uma reflexão sobre a construção e a desconstrução do conhecimento, a partir de reformas estruturais tanto de organização escolar quanto a institucional.

Ao longo da história o processo de aprendizagem do aluno que apresenta déficit cognitivo está vinculado à Educação Especial, destacando-se aquilo que o sujeito não pode ou não sabe fazer. O atendimento educacional desses alunos segue o viés clínico terapêutico, com o foco na socialização e investimento pedagógico muito baixo.

Com a Política de Educação Inclusiva a Educação Especial deixa de ser uma modalidade de atendimento que perpassa todos os níveis do ensino e desenha um novo olhar para os alunos que apresentam necessidades especiais. Assim, promove a revisão de conceitos, currículos, metodologias e maior atenção quanto à formação do professor.

Os avanços científicos e tecnológicos, as descobertas nas diferentes áreas da ciência, bem como, a abordagem construtivista interacionista, representada nos estudos de renomados autores tais como: Vygotsky (1989), Glat (1995), Mantoan (1997); dentre outros, enfatizam o potencial de aprendizagem de cada aluno, a importância do papel do professor e a urgência de uma formação teórica e prática que atenda às necessidades educacionais de cada aluno, inclusive, daquele que apresenta déficit cognitivo.

Segundo Vygotsky (1989), os processos ricos de mediações desempenhados pelo professor e colegas contribuem para o desenvolvimento dos processos mentais desses alunos.

Mantoan (1997) afirma que o aluno com déficit intelectual é capaz de construir sua inteligência à medida que a solicitação do meio desencadeia o processo de fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo.

Glat (1995) reafirma o potencial deste sujeito, questiona o atendimento terapêutico desvinculado do desenvolvimento educacional e ressalta que o contexto escolar deve proporcionar condições adequadas para a inserção deste aluno.

Este estudo pretende apresentar uma reflexão acerca da exigência da formação docente, frente o paradigma educacional inclusivo, como um recurso precioso que prevê acesso, dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, atendimento especializado e recursos pedagógicos que favoreçam a construção da aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo.

Para melhor situar o desenvolvimento dessas idéias, o presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro traça um breve histórico da Educação Especial. O segundo destaca o novo enfoque educacional para o aluno que apresenta déficit cognitivo. E o terceiro enfatiza a importância da formação docente como um dos aspectos que pode contribuir para inclusão deste aluno na rede regular de ensino.

O estudo está pautado na pesquisa bibliográfica qualitativa, conforme Lüdke (1986) e procura seguir as normas estabelecidas por este tipo de pesquisa, apresentando as observações, investigações, pesquisas e análises de renomados autores sobre o tema abordado.

Dessa forma, o artigo pretende oferecer subsídios para o entendimento da diferença como um indicativo que alerta para um trabalho curricular reflexivo, significativo e de qualidade para todos os alunos e suscitar a reflexão da formação docente como um instrumento valioso na busca da efetivação do processo de inclusão dos alunos com déficit cognitivo.

## CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Atualmente, o cenário brasileiro pautado na educação inclusiva impõe uma nova política educacional, exigindo uma formação docente que contemple um conjunto de competências.

Esta perspectiva tem desafiado cada profissional da educação a adquirir conhecimentos, estratégias e recursos necessários à construção de uma sociedade mais democrática, com ênfase em uma escola de qualidade para todos os alunos; inclusive, para os que apresentem necessidades especiais.

Segundo Vygotsky (1989, p.105), “a criança não se forma apenas pelos defeitos, seu organismo como um todo se equilibra e se compensa nos processos de desenvolvimento”, ou seja, este sujeito apresenta potencial para a aprendizagem.

Documentos no âmbito nacional e internacional preconizam que o modelo segregado de Educação Especial deve ser questionado, desencadeando a busca de alternativas para a inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino. Entretanto, os obstáculos à Educação Inclusiva ainda estão relacionados às dificuldades teóricas e práticas, as atitudes sociais, os valores e a formação docente.

Os avanços científicos e as descobertas nas diversas áreas da ciência: psicologia, pedagogia, neurologia, dentre outras. Bem como, a abordagem construtivista e sócio-interacionista, representada nos estudos de renomados autores, destacam que o sujeito com déficit cognitivo, possui uma diferença, uma necessidade especial.

Estes estudos indicam-nos que, dentre outros fatores, a formação docente pode favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.

O artigo abrange a Linha de Pesquisa na área de Formação de Professores em Educação Especial e está pautado na pesquisa bibliográfica, qualitativa, conforme, Lüdke (1986), nos estudos de Vygotsky (1989), Glat (1995), Mantoan (1997), dentre outros renomados autores.



## CAPÍTULO I

### BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No decorrer da história da humanidade, a forma como os homens foram tratando o corpo está relacionada à forma como cada sociedade dominante estabelece seu padrão de normalidade.

Costa (2005) destaca que as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência estão relacionadas aos sentimentos e conhecimentos vigentes em cada momento histórico.

Dessa forma, só podemos entender a história da humanidade à medida que conseguimos compreender como nos diferentes momentos históricos, os homens atendem as suas necessidades básicas e constroem a sua existência a partir de vários pressupostos “o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto de toda história é que os homens devem estar em condições de viver para “fazer história” (MARX e ANGELS, 1987, p.39).

#### 1.1 Períodos históricos

Santos (2004) relata que na Antiguidade os sujeitos “deficientes” são considerados a degeneração da raça humana, sendo abandonados ou eliminados em função do transtorno que representam para a família e a sociedade.

O autor destaca que com o Cristianismo, na Idade Média, este sujeito passa a ser percebido de forma ambivalente: ou como anjo, filho de Deus ou como demônio, merecedor de castigo. O clero interpreta o castigo aplicado ao deficiente como um ato de caridade à medida que salvava do demônio a alma e livrava a sociedade do comportamento anti-social e inconveniente do deficiente.

Segundo Pessotti (1984) o predomínio de uma produção voltada para o mercado, o desenvolvimento das ciências e da tecnologia garantem um gradativo domínio do homem sobre a natureza, distanciando-se da produção apenas para subsistência.

A necessidade e a busca de novos mercados e as grandes navegações são alguns dos fatores que impulsionam novas descobertas oferecendo as condições

para que os homens passem do reino de necessidade para o reino da liberdade, colocando o homem como o centro do universo. Toffler (1980) relata que

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam “homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos”, 3338 tarefas precisavam de homens de força física apenas “comum”, a maioria do resto podia ser realizada por “mulheres ou crianças crescidas” e, continuava friamente, “verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos”. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais vívida do quanto à superespecialização pode ser brutalizante. (p.62)

Segundo Marchesi e Martin (1995) o conceito de deficiência, durante a primeira metade do século XX, incluía as características de inatismo<sup>1</sup> e a causa da mesma era fundamentalmente orgânica. Com o passar dos anos, as categorias foram sendo modificadas, ampliadas e especializadas, contudo, mantendo essas pessoas com poucas possibilidades de terem acesso a educação.

Na Idade Contemporânea começa a preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais (MEC/SEESP, 1994), mas também a ideia de que essas pessoas devam ficar em instituições especializadas.

A criação das instituições especializadas, no século passado, reforçou ainda mais a segregação das pessoas com necessidades especiais, predominando o olhar da tutela e proteção sobre os excepcionais, como também eram chamados.

A visão que se tinha das pessoas com necessidades especiais até meados dos anos 60 era uma visão assistencialista, em que os mesmos precisavam de mais amor e compreensão.

A escolarização destes era fruto, principalmente, da mobilização das famílias dessas pessoas, o que acabou provocando o movimento de integração ocorrido no final da década de 1970, com a criação das escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas de trabalho protegidas que funcionava sob cuidado, orientação, supervisão de profissionais especializados.

---

<sup>1</sup> Na linguagem psicológica a teoria de aprendizagem inspirada no inatismo nega a importância do meio. O conhecimento é visto como um dado da própria natureza humana ou uma dádiva de Deus.

## 1.2. Paradigmas educacionais

Marchesi e Martín (1995) salientam que uma profunda modificação na concepção da deficiência e da educação trouxe uma nova forma de compreensão da perspectiva educacional tanto no campo conceitual como prático.

No campo conceitual, houve a tentativa de substituição da terminologia deficiência para necessidades especiais. E, do ponto de vista prático, a mudança na conceitualização do currículo, na formação de professores, nos métodos de ensino e nas atuações e responsabilidades das administrações educacionais.

Segundo Glat (1995), a descoberta que o sujeito “deficiente” pode aprender, resulta na mudança de paradigma do modelo médico terapêutico para o modelo educacional o que está intimamente ligado às representações, aos imaginários construídos pelos professores sobre quem vem a ser esse “deficiente” ou “diferente”.

A ênfase não é mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

As instituições no Brasil passam por um processo de democratização, exigindo que os sistemas educacionais se reestruturem para atender a todos os alunos, respeitando as suas diversidades e as suas diferenças, percebendo o sujeito com necessidades especiais como alguém que possui capacidades, potencialidades, competência e desempenho.

A oferta do atendimento para estas pessoas podem ocorrer em escolas regulares, clínicas ou centros de reabilitação. Mas este modelo de atendimento não garante o ingresso de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino porque a Educação Especial funciona como um serviço paralelo ainda pautado no viés clínico, com métodos e currículos bem próprios.

Dessa forma, as classes especiais implantadas nas décadas 70 e 80 servem mais de espaços de segregação para aqueles que não se enquadram no sistema de ensino regular do que uma possibilidade real para o ingresso dos alunos com necessidades especiais na rede pública.

Com a mudança de paradigma, o novo conceito necessidades especiais estabelece uma forte crítica às práticas de educação em geral, em vários países questiona-se o tratamento dado aos alunos com necessidades especiais no sistema de ensino (MEC/SEESP, 2005).

Reuniões, conferências e congressos internacionais tentam estabelecer uma nova política educacional mundial menos restritiva e mais inclusiva, lançando fundamentos para novas leis e direitos para a educação.

Destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, cuja meta é a democratização do ensino, independentemente das particularidades dos alunos. E a Declaração de Salamanca (1994), realizada na Espanha, que ressalta a necessidade de oferecer a todas às crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais, condições para que sejam matriculadas na escola comum.

Políticas públicas educacionais procuram romper com a prática de segregação social e da distinção entre os desiguais, atitude até então predominante na realidade escolar brasileira, proclamando aos sistemas educacionais o desenvolvimento de programas que atenda a toda diversidade de alunos.

O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, RESOLUÇÃO N° 2, 2001) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas ou modalidades e ratifica a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos.

Entretanto, as mudanças ocorridas nas sociedades e nos sistemas de ensino, mesmo traduzidas em políticas públicas, ainda não são capazes de garantir a inserção e a permanência de todos os alunos na escola.

## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico, sob esse enfoque, todo o atendimento prestado ao deficiente mental mesmo quando relacionado à área educacional segue o viés clínico terapêutico.

#### **2.1 Novo enfoque educacional**

Ao longo dos séculos aquele reconhecido como deficiente mental representa tudo o que foge ao produtivo (MEC/SEESP, 2005), pois os indicadores padronizados socialmente invalidam as potencialidades e possibilidades de inserção social ou escolar deste sujeito. Esta representação social tem motivado sentimentos e reações de abandono, discriminação e exclusão destes sujeitos através da omissão ou negação dos seus direitos.

Curiosamente, são os médicos os primeiros que despertam para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente, no âmbito da deficiência mental. Segundo Fernandes (1994), a descoberta de que o deficiente pode aprender torna-se a base política, filosófica e científica da Educação Especial.

O modelo segregado de Educação Especial passa a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Os modelos comportamental/instrumentalista adotados até então passam a ser questionados, influenciados pelos campos de investigação que começam a se desenvolver.

O primeiro voltado para a psicologia da aprendizagem através do estudo e da aplicação para a Educação Especial do construtivismo de Piaget (1976) e do sociointeracionismo de Vygotsky (1994).

O outro campo de investigação mais voltado para os aspectos psicossociais que considera as condições de integração social, marginalização, socialização e estigma que promovem e mantêm a segregação das pessoas com deficiências.

## 2.2 Visões tradicionais e atuais da deficiência mental

Segundo Fierro (1995) a visão tradicional de deficiência mental apoiá-se no entendimento desta como uma incapacidade própria do sujeito, ou seja, um traço absoluto do indivíduo.

A visão atual de deficiência mental pautada nos estudos de Vygotsky<sup>2</sup> (1994) contraria as concepções tradicionais e apoiá-se na abordagem histórico-cultural, enfatizando o potencial de aprendizagem do sujeito que apresenta déficit cognitivo.

As diferentes trajetórias de desenvolvimento de sujeitos com diagnóstico de deficiência mental percebem esta condição como uma produção social destacando que estes sujeitos podem modificar o curso de seu desenvolvimento. Omote (1994) indica a necessidade de observação de outros fatores:

[...] é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente encaixando-o em uma categoria desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (OMOTE, 1994, p.7)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) é comum as pessoas associarem deficiência às concepções de falta, limite, retardo ou incapacidade.

Na tentativa de minimizar os efeitos negativos do termo deficiência, adotam-se os termos necessidades especiais, mas a mudança da terminologia não soluciona o problema porque o conceito de incapacidade do indivíduo ainda permanece.

Entretanto, não se trata apenas de permanência de conceito, essas representações extrapolam o próprio conceito porque está na ordem das construções, do imaginário dos professores, por isso uma mudança conceitual não

---

<sup>2</sup> Psicólogo russo que desenvolveu uma abordagem sócio-histórica da Psicologia que descarta a ideia de uma natureza humana anterior a social, trazendo uma visão de homem enquanto sujeito histórico.

dá conta de representações, de imaginários arraigados na falta, no problema, na incapacidade.

A bibliografia sobre diferentes quadros de deficiência é fortemente marcada pelo enfoque clínico que enfatiza as dificuldades do sujeito. Entretanto, estudos atuais (BATISTA & MANTOAN, 2005) resgatam questões relacionadas às possibilidades de desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive daqueles com histórico de necessidades especiais.

Mantoan (1997) destaca, nos seus estudos sobre a evolução de inteligência das pessoas ditas “normais”, possibilidades para uma nova interpretação dos conceitos norteadores do ensino especial, no que diz respeito à normalização conceito muito caro a área da educação hoje, porque falar em normalizar é falar de relações de poder e saber, e não apenas em oferecer oportunidades “igualitárias”, a individualização e a integração social.

O que nos leva a refletir se o sucesso escolar e a integração social do sujeito classificado como “deficiente mental” podem ser determinados pelas condições de vida e pelas dificuldades secundárias a partir das relações que se estabelecem com esses indivíduos e os demais.

Conforme, Goffman (1978) a sociedade estabelece critérios para categorizar as pessoas determinando atributos considerados naturais e comuns aos seus membros, estigmatizando aqueles que se afastam negativamente das expectativas construídas socialmente.

Pautados nestes estudos, percebemos que os conceitos relativos à deficiência mental dependem da visão que se tem de mundo, sociedade e cultura, e também estão relacionados ao conhecimento e a educação.

Portanto, é preciso mais do que conhecer conceitos e classificações na deficiência mental, nos interessa discutir como essas representações foram construídas.

### **2.3 Conceitualização da deficiência mental**

Segundo Carvalho e Maciel (2003), durante séculos, a deficiência mental está inserida em sistemas e categorias, figurando como demência e comprometimento

permanente da racionalidade e do controle comportamental, o que pode ter contribuído para a manutenção de preconceitos, influenciando pensamentos e determinando atitudes discriminatórias acerca da deficiência mental, facilmente observável em muitas sociedades modernas.

O contexto da Educação Inclusiva baseia-se no respeito às diferenças e na construção de novos significados sobre as especificidades das pessoas com necessidades especiais valorizando, sobretudo, o potencial interno de cada sujeito.

Nesse sentido, a deficiência mental deixa de ser algo que a pessoa tem ou é, passando a ser entendida como um modo particular de funcionamento que pode receber a influência do ambiente.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (CARVALHO & MACIEL, 2003), na deficiência mental observa-se uma grande limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades relativas à vida diária que pode estar relacionada a um déficit de inteligência: conceitual, prática e social.

Pessotti (1984) destaca que os níveis de quociente de inteligência ainda constituem-se nos critérios de classificação dos deficientes mentais, sendo que o atraso no desenvolvimento cognitivo é visto como uma característica própria do sujeito e compreendido como uma incapacidade para a aprendizagem. Este tipo de diagnóstico expressa uma visão psicométrica da deficiência e aponta prognósticos negativos.

O foco do problema continua sendo o aluno e o seu desempenho o que acaba gerando uma baixa expectativa dos professores em relações aos sujeitos que apresentam déficit cognitivo.

Carvalho e Maciel (2003) destacam que, para o diagnóstico de deficiência mental, alguns requisitos devem ser considerados: a incorporação do conceito de habilidades adaptativas, o uso adequado de instrumentos para a mensuração da inteligência geral estandardizado e validados, a faixa etária inferior aos dezoito anos para diagnóstico inicial, condições ambientais e de apoio que favoreçam a capacidade funcional da pessoa.

O conhecimento de diferentes abordagens e estudos sobre inteligência pode indicar uma atenção maior à singularidade de cada sujeito. Vale destacar que o diagnóstico de deficiência mental “estabelecido apenas pelos testes reduz a identidade deste indivíduo a um mero dado estatístico padronizado” (MEC/SEESP,



2005, p.14) que desconsidera a individualidade de cada sujeito, rotulando como deficiente mental uma variedade enorme de alunos.

A perspectiva da posição meramente quantitativa muda para uma concepção sócio-histórico-cultural, propiciando novos direcionamentos epistemológicos<sup>3</sup> e empíricos<sup>4</sup> que podem inaugurar novas práticas pedagógicas e viabilizar o atendimento do aluno que apresenta déficit cognitivo na classe comum da rede regular de ensino, o que suscita uma escola democrática.

No contexto da educação inclusiva cada escola é desafiada a elaborar o seu Projeto Político Pedagógico considerando seu espaço educacional, prevendo atendimento especializado e recursos pedagógicos que atendam as expectativas e necessidades de cada aluno.

Portanto, as questões apontadas ao longo do estudo quanto ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais, especialmente, daqueles que apresentam déficit cognitivo (ainda chamados de deficientes mentais) indica-nos a necessidade que o professor tem de apropriar-se do conhecimento cientificamente construído, sabendo organizá-lo e articulá-lo, sem perder de vista a compreensão histórica e social destes sujeitos.

---

<sup>3</sup> Refere-se ao grau de certeza de um conhecimento em suas diversas correntes.

<sup>4</sup> O conhecimento como decorrência dos dados provenientes da experiência.

## **CAPÍTULO III**

### **A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO NO ENSINO REGULAR**

O estudo nos leva a compreender que as construções sociais são tecidas longo da história nas diferentes sociedades através da internalização de representações acerca da deficiência mental, atribuindo ao sujeito que apresenta déficit cognitivo como o portador de uma incapacidade própria que o torna sem potencial para a aprendizagem. Estas construções docentes são externadas sob as formas de medo, pena, compaixão ou negação, destacando-se o problema, a incapacidade, a deficiência.

#### **3.1 A escola regular e os princípios da educação inclusiva**

Historicamente a deficiência mental é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento, indicando-nos uma atenção cada vez maior no que diz respeito à formação docente.

No contexto da educação inclusiva o aluno que apresenta déficit cognitivo precisa ser estimulado permanentemente, para progredir nos níveis de compreensão, adquirindo condições de passar de um tipo de comportamento mecânico para um comportamento que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente.

A escola inclusiva entende a aprendizagem como uma ação humana, criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente, de sua condição intelectual.

A chegada dos alunos com necessidades especiais à escola regular coloca em xeque toda a estrutura e funcionamento deste espaço, sinaliza a necessidade da transformação do sistema educacional e promovem a revisão de conceitos, currículos, metodologias, distanciando-se dos moldes do treinamento repetitivo e da adaptação, por reforçar a condição de inaptidão destes alunos.

Vale destacar, que o processo de inclusão do aluno que apresenta necessidades especiais não depende apenas de organização escolar ou recursos externos para a garantia da aprendizagem, mas pressupõe a formação contínua dos

profissionais de educação, pois a acessibilidade “não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (MEC/SEESP, 2005: p.23).

A garantia da inserção de todos os indivíduos vai além das mudanças preconizadas na Lei, exigindo que a escola esteja apta às expectativas, interesses e necessidades de todos os alunos.

O conhecimento de conceitos e teorias no atendimento às necessidades especiais pode direcionar a tomada de decisão do professor diante de um fato ou situação, possibilitando intervenções pedagógicas adequadas que favoreçam tanto o acesso como a permanência do aluno com déficit cognitivo na classe comum da rede regular de ensino.

A educação inclusiva não se restringe à relação professor aluno, pressupõe uma grande reforma no sistema educacional através da adequação curricular, prevê a modificação das formas de ensinar, aprender e avaliar, reorientando professores e gestores no estabelecimento de novas estruturas e relações entre os diversos setores.

Para atender aos desafios impostos pela educação inclusiva é preciso melhorar a formação docente, garantindo ao professor as competências mínimas para realizar um trabalho adequado com toda diversidade de alunos.

### **3.2 Adaptações Curriculares**

As questões elencadas ao longo do texto transformam a visão que as sociedades têm de conhecimento, de aprendizagem e de necessidades especiais, e exigem do professor uma reflexão sobre a prática em sala de aula, a necessidade de maior conhecimento educacional e científico para a utilização de estratégias de ensino mais efetivas, dinâmicas e inovadoras.

O debate amplo sobre o tema impõe à sensibilização da comunidade e o comprometimento da gestão educacional desafiando às escolas, equipes pedagógicas e professores na aplicação de novas metodologias, recursos, formas de avaliação e adequações curriculares.

Adaptações ou adequações curriculares exigem planejamento pedagógico e ações docentes fundamentadas nos critérios que definem o que o aluno deve

aprender, como e quando, a avaliação e as formas de organização mais eficientes para o seu processo de aprendizagem.

São destinadas aos alunos que necessitam de serviços ou de situações especiais de educação, realizando-se preferencialmente, em ambiente menos restritivo possível para favorecer a aproximação destas pessoas a formas cada vez mais comuns de ensino.

Ferreira (2005) destaca que a modificação das práticas pedagógicas exige do professor um conteúdo curricular mais acessível a todos os alunos, com estratégias de ensino participativas e inovadoras que os possibilitem “aprender a aprender” de forma autônoma e colaborativa.

Filidoro (2001) afirma que as adaptações curriculares precisam partir do contexto em que cada aluno esteja inserido, levando em consideração a sua história, o professor, suas experiências, a instituição escolar com suas normas e regras, o plano curricular, as regulamentações estaduais, as expectativas dos pais, dentre outros fatores.

O currículo deve apontar os tipos de ajuda que os alunos necessitam de forma que as respostas a essas necessidades possam beneficiar o desenvolvimento pessoal e social destes, resultando em alterações de maior ou menor expressividade.

### **3.3 A formação docente e atendimento educacional especializado**

O conceito de sociedade inclusiva destaca a formação dos professores como fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, sinalizando que o déficit no desenvolvimento não seja visto como falta de competência para o aluno deixar de aprender ou desistir da escola, mas que resulte na organização de recursos e modalidades de atendimento que favoreça a construção da aprendizagem.

Nesse contexto Ministério da Educação e Cultura prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), criando as salas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais.

Batista e Mantoan (2005) enfatizam a importância do atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar dos alunos com

necessidades especiais, através do aprendizado de técnicas, recursos e estratégias que diferem dos currículos utilizados nas classes comuns do ensino regular.

As contribuições da psicologia e da epistemologia genética de Piaget (1976) rompem com as barreiras conceituais e metodológicas promovendo o reconhecimento da aprendizagem dos alunos que apresentam déficit cognitivo.

Vygotsky (1994) afirma que estes alunos não são mais ou menos desenvolvidos que outras crianças de sua idade apenas se desenvolvem de forma diferente, suas funções psicológicas superiores são desenvolvidas ao longo de sua história social.

Para Mantoan (1997) não existe uma diferença estrutural no desenvolvimento cognitivo do “deficiente mental”, o que existe são lentidões significativas no seu desenvolvimento intelectual. Este aluno é capaz de aprender, mas pode necessitar de um tempo maior e atendimento educacional especializado.

O atendimento especializado exige planejamento do professor da sala de recursos e da classe comum, avaliação periódica e sistemática da programação, observação de critérios para agrupamentos de alunos, seleção, disponibilidade de equipamentos e materiais didáticos.

Consideram-se ainda as diferentes áreas do conhecimento, aspectos relacionados ao nível cognitivo do aluno, a organização de cronograma de atendimentos, o nível de escolaridade e os recursos necessários a aprendizagem.

Como o sujeito com déficit cognitivo possui uma organização qualitativamente diferente, a construção dos conceitos se dá de forma diferenciada, necessitando intervenções pedagógicas que valorizem a expressão de várias formas de linguagem e a compreensão do mundo.

Destacamos que os Cursos de Formação de Professores devem oferecer uma formação que atenda as exigências atuais e convidamos cada profissional da educação a adquirir os conhecimentos teóricos e práticos; transformando o espaço escolar em um ambiente acolhedor, no qual o processo de aprendizagem seja ativo, colaborativo e contínuo.

Perrenoud (2001) relata que

Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses que não aprendem ao mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital lingüístico e cultural, que na mesma idade não tem o mesmo nível de

desenvolvimento intelectual, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. (p.49)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) destaca aspectos importantes na formação docente, indicando a necessidade de uma formação inicial que atrele a teoria e a prática no desenvolvimento de programas de formação continuada e capacitação em serviço para o atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo Abreu (2001), o processo formativo docente considera que o conhecimento humano em qualquer área está em contínua transformação e construção e este conhecimento exige deste profissional uma constante adaptação as novas formas de vida e de trabalho.

Portanto, torna-se urgente, uma profunda reflexão no que diz respeito aos alunos com necessidades especiais, destacando-se aquele que apresenta déficit cognitivo como um sujeito ativo que pode satisfazer os padrões sociais de comportamento.

Tendo em vista o desenvolvimento das capacidades reflexivas, de comparação e julgamento destes alunos, através das associações e processos de interações que ultrapassem a socialização repetitiva e alienante na busca da construção da aprendizagem, da autonomia e da consciência.

A deficiência mental que, ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas: *imbecil, idiota, débil mental, criança subnormal, criança oligofrênica mongolóide, atrasada, criança eterna, criança excepcional, retardada mental* em nível *dependente (treinável/adestrável/educável)* ou *deficiente mental* em nível *leve, moderado, severo* ou *profundo*; permeia o imaginário docente com representações sociais negativas dos sujeitos que apresentam déficit cognitivo.

A inclusão destes alunos nos indica que os fatores biológicos, ambientais, sócio-culturais devem ser considerados e que não basta apenas o reconhecimento do potencial de aprendizagem dos sujeitos que apresentam déficit cognitivo, é preciso atrelar conhecimento teórico e prático, investimento pedagógico, considerando-se as especificidades dessas pessoas.

Observa-se a necessidade de distinguir os fatores cognitivos dos motivacionais que afetam o desempenho do aluno com déficit cognitivo. Os motivacionais estão relacionados à qualidade das interações sociais. Vale destacar

que as interações sociais negativas, a expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa auto-estima compromete os esquemas cognitivos.

A compreensão da deficiência a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos e socioculturais e a sua inter-relação, amplia as possibilidades pedagógicas, pois surgem justamente do “choque” entre ambas e da sua relação com as condições do contexto social.

A legislação atual nos indica a necessidade de olharmos para o sujeito que apresenta déficit cognitivo separadamente daquilo que, ao longo da história, lhe é atribuído, observando a exigência de investimento pedagógico nas potencialidades e na forma como este sujeito aprende.

Para atingir este objetivo, destacamos que a formação inicial e continuada dos professores e profissionais que atuam na escola são elementos fundamentais para a melhoria da educação, transformando os espaços escolares em centros de estudos, campo de atualização dos conhecimentos, trocas de experiências e reflexão sobre a ação educativa.

Com base no estudo realizado podemos refletir que a inclusão do aluno com déficit cognitivo é um processo complexo que vai da sensibilização ao convencimento, da informação ao conhecimento dos direitos humanos, impondo aos profissionais de educação uma formação teórica e prática que contemple estudos, estratégias, recursos, conhecimentos quanto às especificidades dos alunos com necessidades especiais e a construção de novas representações sociais mais positivas e menos restritivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Na Antiguidade os sujeitos com necessidades especiais são considerados a degeneração da raça humana, sendo abandonados ou eliminados em função do transtorno que representam aos seus familiares e à sociedade. Na Idade Média, uma visão ambivalente, vistos como anjos e filhos de Deus ou como demônios, merecedores de castigo. Somente na Idade Moderna começa a preocupação com a educação das pessoas chamadas “deficientes” e a ideia de que estas devem ficar em instituições especializadas.

Surge o método científico e iniciam-se os estudos em torno das tipologias, das necessidades especiais e as categorias que classificam as pessoas com necessidades especiais são modificadas e ampliadas, mas mantêm estes alunos com poucas possibilidades de intervenção pedagógica.

A criação das instituições reforça ainda mais a segregação dos alunos deficientes; entretanto, estes espaços são considerados um avanço na área da Educação Especial a partir do reconhecimento do potencial de aprendizagem destes sujeitos.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Especial deixa de ser uma modalidade de atendimento, perpassando todos os níveis do ensino básico.

A legislação atual questiona o atendimento segregado dos alunos que apresentam necessidades especiais, inclusive dos que apresentam déficit cognitivo, desafiando as escolas a perceberem a deficiência como diferença.

Entretanto, a *ressignificação* da escola indica a revisão de um conjunto de fatores pedagógicos, culturais e sociais e a construção de novos conceitos acerca do mundo, sociedade e educação.

Considerando que a História da Educação Especial constitui-se de rupturas e continuidades, podemos perceber que cada conquista nessa área ainda acontece lentamente e o desconhecimento dos fatos apresentados ao longo do estudo acaba permeando o *imaginário* docente com preconceitos e atitudes de negação em relação às pessoas que apresentam necessidades especiais.



Sendo comum o professor rejeitar a ideia de receber em sala de aula alunos que apresentem uma necessidade especial principalmente, o déficit cognitivo, com a argumentação do despreparo para trabalho com estes alunos. Quando, na verdade, esse comportamento deve-se mais a falta de formação docente do que propriamente a diferença apresentada por estes sujeitos.

O presente artigo sinaliza a necessidade da formação docente e a reflexão sobre a inclusão do aluno que apresenta déficit cognitivo, destacando que este sujeito é capaz de aprender e que suas necessidades educacionais envolvem um conjunto de fatores que merecem análise e estudo, ressaltando a formação inicial e continuada dos profissionais de ensino.

Nesse sentido, enfatizamos um comprometimento cada vez maior dos professores em relação à inclusão dos alunos que apresentam déficit cognitivo no sistema regular de ensino. Bem como, a exigência de um trabalho de acompanhamento do processo de atualização dos profissionais da educação, envolvendo toda a equipe docente, a família e a comunidade, objetivando ações que transformem a escola em um ambiente o mais favorável possível à aprendizagem de todos que fazem parte deste universo.

Ao longo do estudo, percebemos que as barreiras políticas e físicas estão amparadas na forma da Lei e estão sendo derrubadas, mas as barreiras impostas por atitudes de preconceitos e negação àquele que é diferente de nós, ainda exigem um trabalho árduo, reflexivo e crítico e maior atenção quanto à formação docente.

Lüdke (1986) afirma que a conclusão de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, supõe a revisão do material selecionado através da observação, investigação, análise dos documentos e informações coletadas ao longo do estudo. Pois, o ato de concluir uma pesquisa é um processo complexo, implica vários procedimentos parciais de confronto e análise de dados.

Nesse sentido, gostaria de refletir a necessidade imperativa de desfazer “mitos, preconceitos e verdades engessadas” reproduzidas historicamente na prática educacional especial que ainda na atualidade funcionam como verdadeiras muralhas que entram o processo educacional dos alunos com necessidades especiais.

Deparamo-nos então, com o desafio de quebrar a concepção pautada na “deficiência/insuficiência” que ao longo dos séculos percebe o sujeito com déficit cognitivo como alguém incapaz, calcada em práticas educacionais que destacam

aquilo que “ele não sabe, não pode ou não é capaz de fazer” e no reconhecimento das potencialidades destes sujeitos.

Refletimos ainda, que a formação docente tem um papel fundamental na construção de uma escola para todos, com base no paradigma educacional inclusivo, transformando o espaço escolar em um ambiente acolhedor, no qual o processo de aprendizagem seja ativo, colaborativo, contínuo, que valorize e responda as especificidades de todos os alunos!

Destacamos que os Cursos de Formação de Professores devem oferecer uma formação que atenda as exigências atuais, sem perder de vista a função social das escolas e convidando cada profissional da educação a adquirir os conhecimentos teóricos e práticos que leve o docente a desenvolver habilidades e prática de ensino em sala de aula; no trabalho com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais mais dinâmicas, criativas e inclusivas.

Pelo exposto, alertamos que certamente não se espera que a formação docente garanta ao professor uma super- formação capaz de apresentar respostas ou receitas para todas as dificuldades possíveis no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. Mas, que seja a mola propulsora que suscite neste profissional a possibilidade de olhar o sujeito com déficit cognitivo em outra dimensão, acreditando que as limitações apresentadas por este sujeito não inviabilizam a construção da aprendizagem.

Finalizamos reforçando o pressuposto de que a formação docente deve envolver a oferta de subsídios teóricos e práticas que prepare cada docente a conhecer, entender, desenvolver e utilizar metodologias de ensino que visem atender as necessidades especiais de todos os alunos; inclusive daqueles que apresentam déficit cognitivo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. V. de. **Pro gestão: como desenvolver a gestão dos servidores na escola?**, mod. VIII (org.). Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

BATISTA, C. A. N. S MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasil: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília/SEESP, Secretária de Educação Especial, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394**, Brasília, DF. 1996.

\_\_\_\_\_. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2**, Brasília, DF. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva**. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2005.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/ PUC SP, 1993.

CARVALHO, E.N.S. MACIEL, D.M.M. de A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002** – Temas em Psicologia da SBP – v.11, n° 2, 142-156, 2003.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Série Práxis Educativa, Niterói: Ed UFF, 2005.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: **Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Inclusão: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, v.1, n° 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

FIERRO, A. **As crianças com atraso mental**. IN: COLL, César et al. (orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 1995.

FILIDORO, N. **Adaptações curriculares**. In: Escritos da criança. n°. 6, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

GLAT, R. **A integração social do portador de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LÜDKE, M; ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão – Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARCHESI, A, MARTÍN, E. **Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais.** In: Coll, César, Jesus, Marchesi, Álvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*, v.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 6ª ed. São Paulo: Hucitex, 1987.

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudoproblema?** Trabalho apresentado na XXIV Reunião anual da Secretaria de Psicologia de Ribeirão Preto, SP: 1994.

PERRENOUD, F. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição a ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Trad. PENNA, M. M. S. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SANTOS, M. G. S. dos. **Educação Especial.** v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

TOFFLER, A. **A terceira onda.** São Paulo: Record, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.