



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DÉFICIT
COGNITIVO E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIT
COGNITIVO SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

ARTIGO MONOGRÁFICO DE ESPECIALIZAÇÃO

Eliane Terezinha Raymundo Guedes

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIT COGNITIVO SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Por

Eliane Terezinha Raymundo Guedes

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.º José Luiz Padilha Damilano

Santa Maria, RS, 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

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIT COGNITIVO
SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

elaborado por

Eliane Terezinha Raymundo Guedes

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

José Luiz Padilha Damilano
Presidente/Orientador

Zuleica Viçosa Boneti
Prof. Especialista em Educação Especial/UFSM

Valquirea Monteblanco Villagran

Santa Maria, 13 de Dezembro de 2010

RESUMO

Artigo de Especialização
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIT COGNITIVO SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

AUTOR: ELIANE TEREZINHA RAYMUNDO GUEDES
ORIENTADOR: JOSÉ LUIZ PADILHA DAMILANO

SANTA MARIA

Este trabalho monográfico busca apresentar algumas reflexões teóricas acerca da escolarização de alunos com déficit cognitivo na escola de ensino regular, sob a perspectiva da inclusão, com o objetivo de comprovar a possibilidade de prover essa escolaridade, compreendendo as necessidades dos profissionais da educação em relação a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência na rede regular de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O processo de formação do professor é um direito e deve se estruturar a fim de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional. Há a necessidade de aquisições continuadas de saberes, que venham favorecer respostas às necessidades reais impostas pela ação educativa. Todo esse contexto leva-nos a refletir sobre o distanciamento das propostas dos cursos de formação, as intenções e as ações dos professores na prática docente. É necessária a instrumentalização dos professores para o atendimento desse alunado, pois a implementação da inclusão requer o preparo das escolas e dos profissionais da educação para essa nova realidade.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; DEFICIÊNCIA MENTAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	02
2 CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	04
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
3.1 Deficiência mental	06
3.2 Formação de educadores.....	11
3.3 Inclusão Educacional.....	16
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
5 REFERÊNCIAS	25

1 APRESENTAÇÃO

O desejo por um aprendizado multidisciplinar torna-se cada vez maior e fundamental, devida a importância no desenvolvimento e desempenho profissional.

Conforme assegura Macedo¹ é hora de refletir sobre o desafio, agora extensivo à escola fundamental, de incluir alunos com deficiência (Déficit Cognitivo, crianças com limitações sensoriais ou neurológicas, entre outras.). Como proporcionar, no espaço e no tempo escolares, um conhecimento para todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, de saúde ou suas possibilidades relacionais. Sabe-se que, para que isso aconteça, é necessário repensarmos o modo de funcionamento institucional, pautado na lógica da exclusão, em favor de outro, pautado na lógica da inclusão, ou seja, como cuidar, integrar, reconhecer, relacionar-se com crianças (e pessoas de um modo geral) com deficiências e que, por isso, diferenciam-se ou utilizam recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados, sempre foi uma questão social e institucional. Esta tarefa estava, antes, restrita à família ou a alguma pessoa que, por alguma razão, assumisse esse papel, bem como às instituições públicas (hospitais, asilos, escolas especiais etc.), especialmente dedicadas ao problema. Agora, espera-se que as escolas regulares incluam crianças que apresentem limitações²

É fundamental refletir sobre isso, procurar saber e tomar uma posição sobre o que pode estar definindo as características do nosso trabalho.

Portanto, partindo do interesse pelo tema Educação de alunos com déficit cognitivo na escola de ensino regular, sob a perspectiva da inclusão, levanta-se o seguinte questionamento: Quais são as perspectivas de se prover a escolarização de alunos com déficit cognitivo na escola de ensino regular sob a perspectiva da inclusão? Para respondê-lo buscou-se através de pesquisa bibliográfica subsídios que atendessem ao objetivo deste trabalho que é comprovar a possibilidade de prover a escolarização de alunos com déficit cognitivo na escola de ensino regular sob a perspectiva da inclusão, vinculando teoria e prática. Especificamente busca-se reunir informações relativas ao Déficit cognitivo e suas possibilidades de

¹ MACEDO. Lino. FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=2191>>. Acesso em 02 fev 2010>.

² Ibidem

aprendizagem, desenvolver uma reflexão sobre a formação e a prática do professor em escola regular de ensino para trabalhar a inclusão de alunos com déficit cognitivo, bem como ressaltar a necessidade de entender o processo inclusivo.

O trabalho está dividido em três subtítulos que correspondem aos estudos desenvolvidos para a realização da pesquisa que tem como resultado final este artigo. Aqui se encontram considerações sobre a Inclusão educacional, deficiência mental e uma análise sobre a formação de professores em relação ao processo inclusivo com o intuito de que este material conduza a transformações na prática pedagógica, principalmente que impulse mudanças de atitudes com relação aos alunos com déficit cognitivo.

Espera-se que após a leitura deste artigo, o leitor possa ter novas indagações sobre a proposição central desta pesquisa e que venha a refletir sobre a relevância da inclusão de alunos com déficit cognitivo como uma nova circunstância para melhorar a educação brasileira em todos os âmbitos e como consequência a sociedade.

2 CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica/literária sobre o tema educação de alunos com déficit cognitivo na escola de ensino regular, sob a perspectiva da inclusão, baseando-se no confronto dos conceitos dados por acadêmicos, profissionais atuantes do campo da educação e a experiência prática adquirida em sala de aula pela autora do trabalho.

Esta modalidade de pesquisa consiste, segundo Santos (2007, p. 127) “num estudo organizado sistematicamente com base em materiais publicados”. Portanto, esta pesquisa está pautada nos estudos de autores em livros e em artigos publicados em revistas e artigos da Internet.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensa-se que é muito pertinente iniciar este trabalho contextualizando-o com o atual interesse que tenho pelo tema. Com este intuito, buscou-se autores que desenvolvem trabalhos relacionados com a inclusão e, embora a inclusão seja uma prática ainda incipiente em nossas escolas, Mantoan (1998) questiona a ética que ilumina nossas ações na direção de uma escola para todos. Ética essa que consiste no convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Porém, as propostas de ações educacionais trazem em sua maioria práticas conservadoras, nas quais fazem parte os sentimentos de tolerância e respeito. Esses dois sentimentos estão inseridos na diferença, pois se percebe as diferenças entre cada sujeito e apenas se toleram, as respeitam, supondo-se que essas diferenças ficarão estagnadas, não havendo possibilidades de mudança.

Na perspectiva desta proposta de trabalho a inclusão estaria prejudicada, pois no dizer de Guaralnick:

O que define a inclusão para crianças pequenas é a existência de participação planejada entre crianças com e sem deficiência no contexto dos programas de educação das crianças. O grau de inclusão pode variar bastante em contextos educacionais regulares. Muitas vezes, as crianças com deficiência são meras observadoras das atividades que outras crianças de sua classe estão realizando na escola, mesmo quando estão matriculadas em escolas regulares. É possível que haja poucas atividades realmente partilhadas com outras crianças, e pode ser que haja oportunidades mínimas de interação entre as crianças portadoras de necessidades educacionais especiais com as outras crianças (GUARALNICK apud TEZCHENER, 2005, p. 151)

Neste contexto, a escola por ser espaço institucional expressivo da cultura em que se insere, é chamada a acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade da clientela que deve atender. Uma clientela de aprendizes da cidadania que, para exercê-la exigem mais do que o mero direito de expressão. É uma clientela cheia de especificidades que precisam ser acolhidas, respeitadas e atendidas em suas diferenças, fazendo da escola um espaço em que o exercício de uma educação inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto visando alcançar esta perspectiva é que inúmeros esforços teóricos, políticos, operacionais se evidenciam para que seja construída uma educação inclusiva que contemple a amplitude das transformações que um processo como este implica. Uma política efetivamente inclusiva deve tratar da desinstitucionalização da exclusão, principalmente no espaço escolar, com a implementação de políticas inclusivas efetivas e duradouras, incidindo sobre a teia de relações que se materializam através das instituições, já que as práticas discriminatórias que elas produzem vão além dos muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a política de inclusão na rede regular de ensino realizando uma análise dos referenciais e problematizando a deficiência mental, a formação de professores referentes a inclusão e a inclusão educacional.

3.1 Déficit cognitivo

A realidade é transformada através de conceitos que são empregados como ferramentas teóricas. Isso determina o posicionamento do sujeito em relação a um determinado fato ou situação influenciando na intervenção que se irá tomar em relação a ele, condizente com as idéias e concepções teóricas que fundamentam a prática desse sujeito. As teorias não são neutras, principalmente quando se referem ao trabalho com o ser humano e, no que diz respeito ao atendimento às necessidades educacionais especiais, ficam evidentes essas mesmas relações entre valores, concepções teóricas e formas de intervenção. Por isso, a atitude de um professor ao se deparar com fato ou situação e a sua reação interventiva serão reflexos de suas idéias e concepções teóricas que fundamentam sua prática (PÁEZ, 2001).

Cabe aqui dar ênfase á reflexão interdisciplinar a fim de situar as questões neste campo. Ela se diferencia não somente da uma prática construída por uma única disciplina, mas também daquela baseada na multidisciplinar que somente engloba diferentes áreas, sem, portanto, integrá-las, sendo que tem como premissa que o objeto pode ser dividido conforme as especialidades que existam, sem sofrer alterações. Ao contrário, a reflexão interdisciplinar aborda os diversos campos,

sempre os articulando entre si, estabelecendo um diálogo constante entre as diferentes áreas de trabalho, tornando-se, portanto o referencial para a análise do conceito de deficiência mental, entendido sob a ótica da educação inclusiva (PÁEZ, 2001).

Vygotsky (1997 apud OLIVEIRA, 2009), afirma que tanto as pessoas com deficiência mental como as demais são regidas pelas mesmas leis de desenvolvimento e este aspecto também está presente nos processos educacionais. Segundo Oliveira (2009)³,

Para Vygotsky, a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as “normais”, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira, em decorrência da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais. Assim, não se pode avaliar suas ações e compará-las com as demais, pois cada uma desenvolve de forma única. Portanto os deficientes mentais não formam um grupo homogêneo entre si, sendo necessário estar atento às singularidades de cada um e conhecer as suas histórias de vida.

Nesse contexto a articulação interdisciplinar é importante no que se refere aos problemas do desenvolvimento porque abrange uma série de diferentes especialidades, podendo agrupá-las em dois pontos principais, que através deles pode ser possível a abordagem do lugar desde o qual cada disciplina contribui para entender o desenvolvimento infantil. Esses pontos são os aspectos estruturais constituídos pelas disciplinas que se referem às bases que constituem o sujeito, em relação a sua estrutura biológica e psíquica, incluindo a neurologia que trata da maturação do Sistema nervoso, a psicanálise que cuida da construção das estruturas mentais para o conhecimento. Porém os aspectos instrumentais (JERUSALINSKY E CORIAT, 1996), são os que se referem aos instrumentos empregados pelo sujeito para interagir com o mundo. Incluem a psicomotricidade, a linguagem, a comunicação, os hábitos de vida diária, etc., os quais, respectivamente, são trabalhados pela psicomotricidade, a fisioterapia, a pedagogia, a psicopedagogia, a fonoaudiologia, e assim por diante. Esses aspectos estão intrinsecamente ligados entre si, pois é através destes instrumentos que o sujeito tem suporte para se relacionar com o mundo, estruturando-se orgânica e psicologicamente.

³ OLIVEIRA, Fabiana M. das Graças S. de. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/.../Documentos/educaçãoinclusiva>>. Acesso em: 10 fev 2010

Por haver esta relação tão estreita é que as modificações que se processam em um determinado campo refletem também nos outros. No caso de uma criança que apresente dificuldades de aprendizagem é preciso observar as condições de sua estrutura orgânica, sua constituição subjetiva e suas estruturas mentais para o conhecimento, pois é sobre essas condições que se construirá a possibilidade de aprender. Portanto, quando se faz uma reflexão sobre a inclusão educacional é fundamental percorrer todas essas disciplinas diferentes em sua especificidade que, em conjunto, estudam e trabalham com o desenvolvimento da criança.

Essa ideia serve como base para que seja delimitado um conceito sobre deficiência mental (déficit cognitivo), distinguindo-o de outros quadros, como as psicoses infantis e o autismo, sendo que estas categorias só foram delimitadas no decorrer do século XX, pois anteriormente não existia uma fronteira nítida entre as diversas patologias da infância. Nesse entendimento o Déficit cognitivo pode ser resultante de defasagens e alterações nas estruturas mentais que se refere especificamente, às funções cognitivas, porém outros aspectos também podem estar comprometidos, como os estruturais e os instrumentais. Todavia, o que caracteriza o déficit cognitivo são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. Através de diferentes olhares – clínicos e pedagógicos - é possível perceber e delimitar cada dificuldade, principalmente se for feito por aqueles que se dedicam ao trabalho com as mesmas.

A American Association of Mental Retardation (AAMR – Associação Americana de Retardo Mental), propõe uma definição que tem sido referência em relação ao atendimento, definição e classificação das condições da deficiência mental. Segundo a AAMR (2006, p. 12), “Deficiência Mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas”. Porém a definição da AAMR sofreu algumas alterações a partir de 1983, passando a ser entendida como um estado de funcionamento, portanto deixa de ser vista como uma característica absoluta, centrada apenas no sujeito, para ser estudada como uma conseqüência da interação entre o sujeito com limitações no funcionamento intelectual e seu entorno. Aqui também é dada ênfase na importância dos sistemas de apoio solicitado pelos sujeitos com déficit cognitivo, ganhando maior destaque a partir de 2002.

A inteligência ou o funcionamento intelectual, conforme a definição proposta pela AAMR é entendida como “uma habilidade mental genérica. Inclui raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência” (2006, p. 16). Para determinar o nível cognitivo dos sujeitos, é empregado como parâmetro o QI (Quociente de Inteligência), que segundo a AAMR (2006), o teto do QI que configura déficit cognitivo é de 70, podendo chegar até 75 com aconselhamento clínico.

Embora seja muito comum que o QI seja empregado como o meio mais adequado para o diagnóstico de déficit cognitivo, também sendo usado amplamente na avaliação da capacidade intelectual tanto nos meios acadêmicos quanto na prática profissional, não se pode permanecer na confusão de colocar no mesmo patamar o processo de cognição ou inteligência com o QI. O processo de cognição refere-se às funções cognitivas propriamente ditas e o QI é um produto delas.

Segundo Paulon

Para que se compreenda a diferença e a relação entre as funções cognitivas propriamente ditas e o QI é necessário que se estabeleça a diferença entre forma e conteúdo. O QI é um resultado avaliado em função de conteúdos produzidos por um indivíduo em um determinado momento, portanto, não diz respeito à função cognitiva em si mesma. A função cognitiva é a forma graças à qual o sujeito produz conteúdos, os quais são avaliados, entre outros métodos, através dos testes de QI. No entanto, além desses conteúdos que podem ser avaliados e resultam no QI, há nas performances do sujeito um aspecto formal que diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas (PAULON, 2005, p. 12).

Na atualidade, a Ciência já dispõe de outros instrumentos capazes de avaliar essas funções. Segundo Montoya (1996), Jean Piaget conheceu o primeiro teste de inteligência no início do século XX e depois vários destes testes foram adaptadas ao contexto brasileiro, a partir de 1977. A diferenciação entre QI e funções cognitivas não se configura em mero preciosismo conceitual, pois tem importantes implicações, sob a ótica da prática, na educação.

Tomar o desempenho de um indivíduo, produzida em um determinado momento, como a sua capacidade intelectual implica desconhecer a possibilidades de modificá-la. Ao contrário, se for realizada a distinção entre QI e funções cognitivas e, além disso, for considerado que estas se constituem nas trocas estabelecidas entre a criança e o seu meio físico e social, então o processo educativo torna-se extremamente relevante o que tem sido demonstrado em pesquisas realizadas tanto no campo da neurobiologia quanto da psicologia (PAULON, 2005, p. 13).

Segundo Ramozzi – Chiarottino (1988), a psicanálise conduz a pensar a criança como um sujeito singular, porém os testes de déficit cognitivo realizado através do QI acabam reduzindo a sua identidade a um aspecto relativo a uma norma estatística padronizada, por isso, existe uma grande diferença entre acreditar e pensar que uma criança apresenta déficit cognitivo. A criança pode estar com déficit cognitivo e ele pode ser minimizado se houver um fator orgânico limitante, podendo até ser superado se a criança receber em tempo oportuno, um trabalho baseado num processo educativo que atenda às suas necessidades especiais (MONTROYA, 1996). Nesses casos quanto mais cedo é feito o diagnóstico e intervenções adequadas, mais satisfatórios serão os resultados obtidos.

É importante ressaltar que o déficit cognitivo pode estar associado a muitos quadros psicopatológicos, porém o fato de uma criança apresentar um déficit cognitivo não está relacionado ao modo como sua estruturação subjetiva está se processando. Segundo Paulon:

Esta estruturação permite pensar como uma criança significa e interpreta o mundo, como constrói laços com outras pessoas, a forma com que se relaciona com a lei, com as regras e com seus objetos de aprendizagem. Uma pessoa com déficit cognitivo, assim como uma sem déficit, pode apresentar uma série muito grande de características psicológicas distintas, que vão desde quadros psicopatológicos, como a psicose e o autismo, até a possibilidade de se constituir como um sujeito de desejo. A determinação dessas diferentes estruturas está fundada nas experiências e formas de relação que uma criança estabelece, a partir do lugar que ocupa em sua cultura de origem (PAULON, 2005, p. 15).

Neste contexto estão inseridas as experiências que a criança vivencia na escola, a qual se torna fundamental enquanto instituição para agir ao lado da família, organizando as primeiras interações da criança com outras pessoas. Todavia a presença da necessidade educacional especial na criança, em função do déficit cognitivo, nada indica a priori, em relação a sua estruturação subjetiva. Ela pode causar alguns obstáculos, porém pode não impossibilitar o transcurso da mesma. Nesse sentido, Mannoni (1995 apud PAULON, 2005), afirma que um indivíduo portador de um fator orgânico limitante não tem que fazer face apenas a uma dificuldade inata, mas, fundamentalmente, à maneira como esta dificuldade entra em jogo na relação com as outras pessoas, inicialmente com seus pais e, pouco a pouco, com todo o âmbito social, passando pela escola.

Concluindo o déficit cognitivo está relacionado exclusivamente à possibilidade de conhecer. No entanto, se for sistemática, pode ser relacionado à questão da estruturação subjetiva. Também é importante destacar, para que fique bem claro que a deficiência mental não é a causa de uma neurose, psicose ou autismo, nem vice-versa; cada vez mais fica evidente que muitas crianças “diagnosticadas como deficientes mentais” não o seriam se recebem um atendimento precoce adequado.

3.2 Formação de educadores

A formação dos profissionais da educação se constitui em tarefa imprescindível para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a arte de educar, porém a formação básica do professor que está hoje em escolas regulares acolhendo os alunos em inclusão (com deficiência) não o preparou para isso.

Falar em inclusão é falar de um propósito muito abrangente, uma jornada longa que propiciará também aos professores o direito de construir e ampliar suas habilidades enquanto sujeito e profissionais. Inclusão implica por um lado o direito do professor em receber apoio e oportunidades para o seu desenvolvimento profissional e, por outro lado, o direito dos pais de esperar que seus filhos recebam educação adequada (GATTI, 1997).

De acordo com Minetto (2008), durante décadas, a formação dos professores para a educação especial foi feita à parte da formação do professor de uma forma geral. Nessa época, somente alguns se interessavam, por motivos variados, em especializar-se em crianças com alguma deficiência.

Minetto (2008, p.44) afirma que

Assim surgiram os cursos adicionais que poderiam ser feitos após a conclusão do magistério. Somente alguns cursos de magistério e alguns currículos dos cursos de Pedagogia contemplam uma disciplina semestral de Psicologia do Excepcional. Mas isso certamente não capacita os acadêmicos, porém dá uma noção básica e limitada sobre as diferentes deficiências. No Brasil, só tivemos o primeiro mestrado na área de Educação Especial na década de 1970, o que evidenciava o pouco investimento no ensino e pesquisa nesta área.

Em 1974, a área chamada de educação de excepcionais passa a ser denominada de educação especial a partir da criação do centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o financiamento de cursos de pós-graduação na área e convênios com instituições americanas para capacitações de professores no Brasil.

A formação de professores começa a se delinear no cenário nacional, respondendo às exigências do cenário educacional.

Segundo Marquezan⁴

Em 1976, foi instalado o Curso de Educação Especial - Licenciatura Curta, para formação de professores para deficientes mentais. Nos anos seguintes, mediante estudos dos professores que atuavam no Curso e considerando as aspirações dos alunos com referência ao Plano de Carreira do Magistério Estadual/RS, o Curso de Educação Especial passou por nova reestruturação transformando-se em Licenciatura Plena, sendo reconhecido como tal através de Parecer CFE 1308/80, e homologado esse reconhecimento pela Portaria de MEC 141/81.

Esse documento estabelece habilidades e competências para o exercício da profissão. Conforme este documento ser professor requer formação inicial e continuada, flexibilidade, produtividade e eficiência no fazer pedagógico, como pode ser observado no seguinte parágrafo:

o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetua é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico (BRASIL, 2002, p. 35).

No Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/07 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é tratado sobre a questão de formação de professores o qual determina que “Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (BRASIL, 2007).

Nesta mesma linha encontra-se o Decreto nº 6.571/08 que, em seu art. 3º, Inciso III, assegura que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado,

⁴ MARQUEZAN, Reinoldo. REVISTA CENTRO DE EDUCAÇÃO – Editorial. Cadernos: edição, 2002, nº 20. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/editorial.htm>>. Acesso em: 10 maio 2010.

entre outras que atendam aos objetivos previstos neste decreto: “Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva”.

A formação de professores também é discutida na Resolução CEB/CNE nº 4/09, que institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, destacando em seu art. 12, que “para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial”.

Portanto, os documentos enfatizam a importância de uma formação profissional de alto nível, baseada numa aprendizagem por competência, que articule teoria e prática, saberes construídos na vida profissional e pessoal que ajudem a responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Não é raro encontrar materiais didáticos direcionados aos professores que são baseados apenas na informação como base para sua formação. Não se pode negar que a apropriação de alguns conceitos é de grande importância na fundamentação teórica do professor, porém é necessário que haja uma ponte entre os conceitos apreendidos e as situações vividas em cada contexto escolar e, também considerar cada experiência pessoal do profissional de educação. Esta articulação deve ser um trabalho contínuo e sistemático. Por acontecer de forma gradativa, muitas vezes acontecendo através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário, por isso é necessário considerar o caráter processual da formação dos professores para não correr o risco de não aproveitar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo (NÓVOA, 2002).

Certamente há um reconhecimento da necessidade de cursos de formação e especialização que atendam às necessidades práticas. Isso implica professores universitários, mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas também, e principalmente, que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva. Também se evidencia a urgência de pesquisas na área que favoreçam o conhecimento das necessidades do professor de metodologias mais adequadas para cada situação em particular. Portanto, a formação do professor deve ser um processo contínuo que vá além de sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É muito

importante que os profissionais que trabalham no processo de inclusão tenham seu trabalho reconhecido e valorizado.

Segundo Perrenoud (2000), a formação do professor implica uma ação pedagógica dinâmica que envolva decisões que dependem de sua bagagem de saberes, agilidades nos esquemas de ação, aliados a suas concepções e a forma de olhar o mundo. A ação pedagógica pressupõe relação teoria e prática. Para o autor citado, enquanto teoria implica a sistematização de saberes e reconhecimento de anseios e necessidades que correspondem à subjetividade do professor. Enquanto prática constitui-se na experiência, na ação concreta.

Da teoria à prática existe um intervalo que precisa ser entendido para que a formação contemple as exigências do cotidiano em sala. A formação do profissional, do educador, deve reconhecer e contemplar a avalanche de modificações que o deixam inseguro. Além de ficar desequilibrado pelas modificações ideológicas e pedagógicas, o docente ainda enfrenta dificuldades na sua prática ao lidar com alunos que se destacam no contexto por qualquer motivo (comportamento, aprendizagem, etc.). Há um pedido eminente de ajuda, contudo isso não significa que o professor não é competente, mas que está diante de desafios constantes que requerem novos saberes. Os seus questionamentos e as necessidades suscitam olhar o que se vê todos os dias com olhos diferentes. Por que não se trata apenas de incluir o aluno, mas de rever os contornos da escola e a que tipo de educação estes professores têm se dedicado. É preciso buscar compreender, através de um processo coletivo de resgate pedagógico, os motivos que levam muitas crianças e jovens a não encontrarem um lugar na escola. Para tanto é necessário que se saiba como esses discursos são reproduzidos na sua prática, refletido sobre eles. Geralmente os discursos institucionais são resistentes às mudanças e permanecem no igual, porém se refletirem e através disto reconhecerem que fazem parte de sistemas regulados por práticas cristalizadas, poderão buscar mecanismos que possibilitem discutir e analisar as questões que constituem o fazer pedagógico, dando novos significados para as relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens e criando novas práticas inclusivas (PERRENOUD, 2000).

Os professores geralmente reconhecem que o ensino regular não está bom no dia-a-dia das escolas, com isso acabam implicitamente criticando a prática pedagógica. Há a constatação de que os currículos dos cursos de formação de

professores, na maioria, tratam das dificuldades de aprendizagem e deficiência de forma muito restrita e frequentemente no último ano, impedindo que haja maior familiarização com o assunto, justificando o despreparo do professor do ensino fundamental. Mesmo identificando que os professores de ensino regular, em sua maioria, têm formação de nível superior ou com formação em educação especial. Contudo, sentem-se inseguros ao atender o aluno com necessidades educacionais especiais. Os demais (sem especialização) dizem que a falta de formação dificulta muito o trabalho.

Mesmo os professores com formação mostram-se inseguros diante da inclusão. A sensação de insegurança diante do novo e do diferente é compreensível, no entanto seu despreparo envolve aspectos pedagógicos, crenças, valores e sentimentos.

O professor precisa identificar suas percepções sobre a prática pedagógica para buscar soluções conscientes e aprimorar suas competências nas áreas que realmente estejam defasadas, sejam elas teóricas, práticas ou relacionais. Perrenoud (2000) salienta que o exercício e o treino poderiam bastar para que se mantivessem as competências essenciais se o contexto escolar fosse estável. Por isso, evidencia-se que as competências devem ser atualizadas e adaptadas a condições do trabalho em evolução.

Acreditar que somente o professor está despreparado seria muito simplista. Muitas escolas necessitam urgentemente rever suas concepções filosóficas, procedimentos de ensino e organização com a participação de todos. A implantação dessa nova concepção de educação requer a existência de profissionais bem formados que entendam a diversidade das necessidades educativas a partir da sua própria diversidade.

As pesquisas são muito importantes e se os seus resultados realmente puderem oferecer subsídios que contribuam para modificações de inadequações. De nada adianta cursos e capacitações que não venham atender às reais necessidades do professor, e por isso este deve estar cada vez mais crítico e consciente para poder definir o que pensa, o que precisa e o que quer para aprimorar sua formação e ação pedagógica. Por isso torna-se imprescindível investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação, a partir da qual seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos

interdisciplinares e institucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

3.3 Inclusão Educacional

Entende-se a educação inclusiva como um processo amplo, cabendo a escola proporcionar condições estruturais, seja físico, de recursos humanos qualificados e financeiros, com o objetivo de acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com déficit cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, a escola tem o dever de não só promover o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social e escolar deste aluno, sempre considerando sua singularidade, com ou sem apoio especializado.

Nesse sentido a educação inclusiva pode ser definida como o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular. Mesmo que esse conceito pareça simples, ele é bastante complexo, pois situa a educação inclusiva como uma educação apropriada e de alta qualidade. No seguimento dos movimentos que conduziram à sua obrigatoriedade e universalidade, já não é somente para alunos com condições de deficiência encontradas numa lógica médico-psicológica, mas para alunos com qualquer necessidade especial, como está descrito num trecho da Declaração de Salamanca e Linha de Ação, o qual demonstra com clareza quem são estes alunos e como acolhê-los nas escolas de ensino regular. O princípio fundamental dessa linha de ação é de que:

A escola deve acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, linguísticas e outras. Devem acolher crianças deficientes bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta linha de ação, a expressão “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrentes de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educacionais especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar, com êxito, todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: CORDE, 1994, p. 73).

O propósito de superar as situações de exclusão, principalmente no âmbito escolar, é a proposta explícita da inclusão, quando reconhece os direitos da diversidade e estimula a participação social plena na sociedade. Nesse sentido, a inclusão representa um avanço em relação ao movimento de integração social adotado pela sociedade, pressupondo o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educacional desenvolvido pelas escolas comuns regulares. Para tanto, a inclusão estabelece uma reestruturação do sistema educacional, como já foi dito anteriormente prevendo uma mudança estrutural, com o objetivo de proporcionar um território democrático e competente, onde possa trabalhar com todos os educandos, sem discriminações, com base no princípio de que o respeito a diversidade deve ser desejado. Portanto, a educação deve estar voltada para a prática da cidadania, dinamicamente, respeitando e valorizando as diversidades dos alunos, dando-lhes estímulos para construir seu processo de conhecer, aprender, reconhecer e construir sua própria cultura (SASSAKI, 1997).

Nesse sentido a Constituição Federal (1988), constituiu-se em um grande avanço no que tange à educação, pois ratifica e propõe avanços inestimáveis para a educação escolar, elege a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) como um dos seus objetivos fundamentais e, ao eleger a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV), também garantido o direito à igualdade (art. 5º) e trata no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, garante igualdade de condições e acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

O estabelecimento da Educação como um direito inegável de todos os cidadãos, independentemente de suas deficiências, pela Constituição Federal (1988) já seria suficiente para que as instituições escolares passassem a repensar a educação como tal, porém, em 1996, o Brasil promulga uma lei exclusiva para Educação, reafirmando o que fora determinado pela Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que destina o Capítulo V à Educação Especial. Essa lei não só assegura o acesso e permanência na escola, como acrescenta que é dever do Estado prover o acesso destes educandos para

preferencialmente nas escolas públicas regulares (art. 58). Assim, a Educação especial que, até então muitos a entendiam como modalidade usual de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, deve ter sua ação redefinida como complemento da Educação Básica ou Superior, sendo mais um instrumento a estar disponível quando necessário.

Embora tenha significado um avanço no panorama da universalização e atenção à diversidade, não significa que a realidade desse processo inclusivo esteja literalmente se desenvolvendo como se propõe na legislação. Também não se pode pressupor, como ocorre frequentemente nas políticas relativas à inclusão, que o processo seja unicamente sustentado pelo professor, que tem no seu trabalho a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do mesmo.

Sem dúvidas que a aprendizagem dos alunos é um dos pontos fundamentais em qualquer processo de ensino-aprendizagem, não somente por parte dos professores, como dos demais profissionais cuja ação esteja direcionada a educação através de uma prática adequada e necessária para alcançá-la. No entanto é imprudente acreditar simplesmente que basta modificar estas práticas para que esse objetivo seja alcançado, o que não retrata a realidade de nossas escolas. Nesse sentido, convém destacar um trecho da Declaração de Salamanca que destaca: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” (1994, p. 15).

Quando uma política educativa transfere para o professor todas as esperanças e responsabilidade da melhoria da educação brasileira acaba por colocar o professor frente a uma situação em que o ideal de educar adquire a dimensão de um “fardo” a ser carregado de forma solitária que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Segundo Paez (2001), verifica-se essa situação através das inúmeras reclamações advindas dos professores, que se dizem muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos. Fica evidente que um professor sem apoio a se ver frente à complexidade de questões que seus alunos colocam em questão, quase nada pode fazer, por isso é fundamental que ele conte com uma equipe multidisciplinar, a qual possibilite desenvolver o trabalho educativo em seus diversos campos do conhecimento, compondo, assim uma prática inclusiva junto ao professor. Certamente as propostas pertinentes nesta área correspondem ao auxílio de um professor especialista e o

acompanhamento de uma equipe de apoio pedagógico. Todavia, essa solicitação de ajuda só ocorre depois que o professor já não possui mais argumentos nem procedimentos para obter sucesso na inclusão deste aluno. Geralmente essa equipe não acompanha desde o início o trabalho do professor com toda a turma, é empregada em última instância para encaminhar somente os alunos com dificuldades graves em relação à aprendizagem. Portanto, a escola agindo assim restringe seu papel ao encaminhamento para serviços especializados, acabando por reforçar a individualização do problema e se eximindo da sua responsabilidade em relação às dificuldades do aluno (PÁEZ, 2001).

Esse tipo de proposta vai de encontro ao processo de inclusão, pois coloca uma divisão entre os alunos, classificando os que precisam da intervenção de uma equipe multidisciplinar e os que não necessitam. Essa divisão, rotulando os alunos como problemáticos e como casos específicos que precisam da ajuda da equipe de apoio, aumentam cada vez mais a sua dificuldade de inserção no grupo em que está inserido. Por isso é fundamental que se considere, principalmente o grupo ao qual ele pertencerá e não apenas o aluno a ser incluído, para que não haja exclusão.

Para solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais são propostas algumas metodologias que defendem a individualização do ensino, criando planos específicos de aprendizagem que atendam a diversidade dos alunos. Porém, não se pode pensar em inclusão se estiver direcionando o plano de estudo apenas para o que tem dificuldades, individualizando-o, estaria assim reforçando a exclusão. Considerar a diversidade não significa individualizar o ensino, criando um currículo paralelo, pois isso os deixaria à margem do grupo, sem possibilidade de vivenciar as trocas significativas realizadas em sala de aula em torno dos objetos de aprendizagem. Um dos fundamentos do processo de inclusão educativa são as adaptações curriculares, todavia, é importante que seja pensada a partir do coletivo e da diversidade que o constituem e não individualizando alguns alunos. Como afirma Páez (2001, p. 75) “atender à diversidade é atender as crianças com deficiências, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade”.

A inclusão educacional tem provocado discussões polêmicas, levando a verdadeiras polarizações no país, sendo que o impacto maior incide na Educação especial. Num extremo encontram-se os que defendem a colocação de todos os

estudantes, independente do grau e do tipo de deficiência, somente na escola regular de ensino com os demais alunos ditos “normais”, extinguindo assim o atual modelo de atendimento especial. No outro extremo estão os que consideram já existir a inclusão, defendendo que todos os alunos, independente do grau e do tipo de incapacidade, sejam matriculados na escola regular de ensino, porém devem atender ao quesito de ser em escolas próximas à sua residência, porém com acompanhamento especializado. Então, percebe-se que na defesa da inclusão, existem práticas e pressupostos bastante diferentes (MENDES, 2001).

Pan (2001)⁵ afirma que:

O atual estágio do conhecimento científico que se tem sobre a educação de crianças e jovens, com necessidades educacionais especiais permitem concluir que a “inclusão total” (se entendida como a inserção de todas as crianças e jovens, independentemente do tipo e do grau de limitação; apenas e só na classe comum, por tempo integral) é uma resposta muito simplista e equivocada a um tema demasiadamente complexo e que, se caracteriza no momento, por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas. É certo que a camada da população que mais cresce tem sido de fato aquela que vem desafiando a escola pública em vigor e que abarca as crianças com deficiência, com proficiência limitada, no uso da língua oficial ou na considerada língua culta, que vivem na pobreza, sem lares, e de tantas outras crianças também consideradas no enorme grupo de risco de sofrerem falhas no processo de escolarização. Indubitavelmente, é necessário que as escolas mudem. E a proposta da educação inclusiva seduz, podendo fazer frente a esse desafio presente no sistema.

Neste contexto, Pereira (2006), também defende a visão de que a inclusão para que se realize plenamente depende de mudança de valores da sociedade e a concepção de um novo paradigma construído através da reflexão dos professores, direção, pais, alunos e comunidade. Sabe que é uma questão complexa, pois se leva em consideração as diferenças, e se já é tão difícil para a escola especial dar conta desse atendimento de forma adequada, devido às demandas diferentes, quanto mais para a escola regular que precisa de tantas adaptações. Então, para se efetivar um projeto de Educação Inclusiva no País, seria necessária a ampliação e diversificação da sua rede de serviços, o que não implica em diminuí-la, mas sim, assumir uma postura crítica frente aos serviços já existentes e estabelecer o

⁵ PAN, Souza. **A inclusão de alunos com deficiência na escola regular.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24678/1/DEFICIÊNCIA-MENTAL-A-INCLUSÃO-DO-ALUNO-COM-DEFICIÊNCIA-NA-ESCOLA-REGULAR/pagina1.html>>. Acesso em; 03 fev 2010.

equacionamento adequado da rede de serviços, redefinindo as responsabilidades e a melhoria da qualidade desses serviços.

Resumindo, seguindo o pensamento de Mendes (2001), a proposta da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino deve ser ponderada como uma diretriz da política educacional inegável a ser adotada na realidade brasileira, pois em muitos casos este é o único acesso que essas crianças têm à educação, direito esse assegurado na Constituição Federal de 1988, na Lei 9.394/96 e na Lei 7.853/89. No entanto, também é preciso ponderar que a propostas deve assegurar a importância de se prover uma variedade de serviços, inclusive com a manutenção das escolas especiais (MENDES, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência os propósitos deste estudo, no confronto das teorias estudadas com as experiências vivenciadas na minha prática pedagógica, posso afirmar que o tema proposto ainda precisa ser discutido envolvendo mais a comunidade escolar e não apenas no nível acadêmico e /ou político, pois é através da reflexão que poderá trilhar a caminhada para se chegar ao consenso do que realmente é a educação inclusiva. Tudo faz parte de uma caminhada que é elaborada por meio de muito estudo e pesquisas, para que através de um conhecimento mais amplo e aprofundado sejam traçados os caminhos da inclusão que, embora concedida em lei como meta de resgate histórico do preconceito, da segregação e da discriminação, o procedimento utilizado para a sua prática ainda deixa muito a desejar, pois tomando por base as minhas vivências escolares, posso afirmar que a inclusão de alunos com déficit cognitivo no ensino regular é muito aquém do esperado pela concepção de inclusão encontrada nos referenciais consultados. Além disso, para oferecer um ambiente favorável à inclusão, as instituições precisam ter um conhecimento sobre o déficit cognitivo, ter compreensão sobre o que é possível ser trabalhado e o que a criança já possui de conhecimento, para que assim possa respeitar suas limitações, identificando suas diferenças e dando ênfase as suas potencialidades.

Nesse sentido, é fundamental que as crianças com necessidades educacionais especiais sejam considerados a partir de suas potencialidades de aprendizagem e não focados na sua deficiência. Portanto é preciso compreender que a escola não tem que “curar” a pessoa com necessidade especial, valorizando habilidades que ela não possui, porém é necessário que seja trabalhado a sua potencialidade, com vistas ao seu desenvolvimento.

A inclusão reflete um anseio social e vem se instaurar como lei, e esta lei reconhece a responsabilidade do Estado pela inclusão na educação. “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino...” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cap. V, art.60, parágrafo único). A inclusão é, pois, um processo de mudança do ensino, e como tal exige procedimentos concretos.

O que se observa, através tanto da leitura de estudos realizados por profissionais da área como na vivência do cotidiano escolar é que neste processo há uma constante divisão de opiniões e, também uma sociedade mal informada, com escolas sem estrutura físicas e humanas, professores incapacitados e inseguros e por isso se torna tão imprescindível uma formação diferenciada do profissional da educação, que contribuirá para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Um dos fatores principais dessa formação está relacionado à capacidade de o professor reconhecer e proporcionar o desenvolvimento das potencialidades desse alunado.

O fato de reconhecer as diferenças é fundamental no caminho da inclusão, onde o professor deve trabalhar sua prática sem fazer da turma uma homogeneidade, entendendo que cada aluno tem sua capacidade própria na construção do seu conhecimento. Por vezes, conforme foi confirmado nas leituras realizadas, muitos profissionais não vêem a inclusão como fato de direito, por que tem que inovar sua própria prática, seu conceito e suas concepções e isso exige que muitas estruturas que já estão de certa forma enraizadas sejam revistas. Por isso conclui-se que o processo de formação do professor é um direito e deve se estruturar a fim de possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional. Há a necessidade de aquisições continuadas de saberes, que venham favorecer respostas às necessidades reais impostas pela ação educativa. Todo esse contexto leva-nos a refletir sobre o distanciamento das propostas dos cursos de formação, as intenções e as ações dos professores na prática docente.

Quando se fala da prática docente, fala-se em relação a todos os alunos, seja criança com necessidades educacionais especiais ou não, considerando que a escola inclusiva estará cumprindo o seu papel quando os princípios, as políticas e as ações corresponderem aos critérios que norteiam e fundamentam um sistema de ensino que abrange todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Percebe-se que já existem muitas mudanças no que tange a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, determinadas por novas perspectivas educacionais, pois as concepções pedagógicas que encaravam o desenvolvimento como determinante da aprendizagem evoluíram para uma abordagem mais interativa, na qual a aprendizagem é que abre caminhos que favorecem o desenvolvimento. Desta forma,

passou-se a não mais encarar os limites de pessoas com déficits cognitivos como fronteiras demarcadas de antemão, e o papel da educação foi redimensionada para admitir sua importância fundamental no desenvolvimento dessas pessoas.

A verdadeira inclusão tem como base fundamental um processo de construção de valores, políticas e princípios que se originaram de uma reflexão coletiva sobre o que é a escola, determinando suas funções, detectando os seus problemas e quais as possíveis soluções. Através desta reflexão é que se deve buscar orientação para o diagnóstico e para a ação, sem se limitar ao atendimento dos princípios normativos legais que justificam a inclusão, adotando uma nova concepção de profissional que organiza as ações e orienta formas para pensar na inclusão como um direito e um dever para com seus pares.

Se considerar que há necessidade de sensibilizar, de conscientizar e de valorizar o processo inclusivo de forma fundamentada, é preciso ter clareza de qual é a função da escola, quais os princípios teóricos norteadores da proposta pedagógica, que profissionais somos e queremos ser, quais as adaptações curriculares, físicas e sociais de que se necessita para atender, com qualidade, às pessoas com necessidades educacionais especiais – foco do trabalho das instituições escolares nesse processo de inclusão escolar.

Não se alcança o processo de inclusão apenas pela força de uma lei, nem pode ser concluído, pois é um processo e está sempre em construção. Exige um conjunto de providências que facilitem a realização de estratégias para que as “deficiências” sejam expostas, livres de preconceitos, incitando em todos o desejo de compartilhar saberes, respeitar limitações e a valorização de quaisquer habilidades conquistadas durante uma experiência. Também ocorrerá através de uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino passando pelos currículos e métodos até a capacitação de professores com conhecimentos produzidos nas diferentes áreas do saber a fim de gerar um saber interdisciplinar fundamental ao sucesso da inclusão. Porém ainda fica um questionamento, quando os profissionais da educação estarão suficientemente instrumentalizados para promover a inclusão de alunos com déficit cognitivo às classes do ensino regular.

5 REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL – AAMR. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artemed, 2006

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República do Brasil**. Brasília, Senado Federal: Centro gráfico, 1988.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 18 set. 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN nº 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar. Brasília, set. 2007.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União. Brasília: 5 out. 2009, seção 1, p. 17.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade**. Trad. Edílson Alkmim da Cunha. 2 ed. Brasília: CORDE, 1994.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

JERUSALINSKY, A. e CORIAT, L. **Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento**. In: Escritos da Criança. Nº 4, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996

MACEDO. Lino. FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=2191>>. Acesso em 02 fev 2010.

MANTOAN. M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1998.

MARQUEZAN, Reinoldo. REVISTA CENTRO DE EDUCAÇÃO – Editorial. Cadernos: edição, 2002, nº 20. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/editorial.htm>>. Acesso em 10 maio 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão, por que não?** Anais: Congresso Nacional Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Fortaleza. Anais XX Congresso

Nacional das APAEs: as APAEs e o novo milênio: passaporte para a cidadania. Brasília: Federação das APAES, 2001.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: Entendendo esse desafio.** Curitiba: Ibpex, 2008.

MONTOYA, A. O. D. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções.** Petrópolis: Vozes, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana M. das Graças S. de. **A educação inclusiva – diferentes olhares (área deficiência mental).** Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/.../Documentos/educação inclusiva](http://www.mj.gov.br/.../Documentos/educação%20inclusiva)>. Acesso em: 12 dez 2009,

PÁEZ, S. M. C. **A integração em processo: da exclusão á inclusão.** In: Escritos da Criança. Nº 6, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PÁEZ, A. **Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil.** In: Escritos da Criança, nº4, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2 ed. 2001.

PAN, Souza. **A Inclusão do aluno com deficiência na escola regular.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/24678/1/DEFICIÊNCIA-MENTAL-A-INCLUSÃO-DO-ALUNO-COM-DEFICIÊNCIA-NA-ESCOLA-REGULAR/pagina1.html>>. Acesso em; 03 fev 2010.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de Inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEREIRA, Marilu mourão. **Inclusão escolar: o desafio entre o ideal e o real.** Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoescolar.htm>>. Acesso em: 03 fev.2010.

PERRENOPUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 2000.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TETZCHNER, R. S. Von, Brekke, K, M., Sjothum, B & Grindheim, E. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. (Tradução de L. H. Reily). **Revista Brasileira de Educação Especial**, 11 (2), 2005, p.151-184.