



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

MARIZA BELMONT LUCENA

**A AUTOESTIMA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL**

JOÃO PESSOA- PB

2014

MARIZA BELMONT LUCENA

**A AUTOESTIMA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

João Pessoa – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L935a Lucena, Mariza Belmont

A Autoestima de Alunos da Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual [manuscrito] : / Mariza Belmont
Lucena. - 2014.

38 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza,
Departamento de Pedagogia".

1. Inclusão social. 2. Deficiência intelectual. 3. Educação. I.
Título.

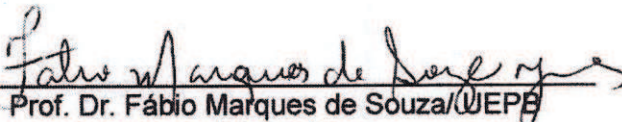
21. ed. CDD 371.9

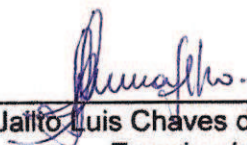
MARIZA BELMONT LUCENA

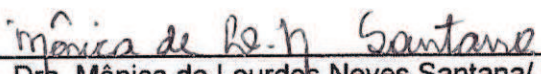
**A AUTOESTIMA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 01/11/2014.


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza/UEPB
Orientador


Prof. Me. Jairo Luis Chaves de Lima Filho/UEPB
Examinador


Profa. Dra. Mônica de Lourdes Neves Santana/UEPB
Examinadora

RESUMO

Este trabalho permite refletir sobre a autoestima de alunos da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual pondo em prática as habilidades e competências profissionais em função da construção de conhecimentos e saberes do aluno que apresenta deficiência, buscando uma formação integral preparada para as exigências de segundo da sociedade moderna. Foi com esta concepção profissional, que nos dedicamos a pesquisar a inclusão de alunos com deficiência na escola regular. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e os procedimentos serão: coleta de dados , entrevistas e análise das entrevistas. Sob nosso ponto de vista será necessário desenvolver atividades que estimulem: a concentração, a memorização, a leitura e escrita, o raciocínio lógico-matemático e a comunicação, superando assim as dificuldades apresentadas, proporcionando atividades educativas e indicando estratégias aos educadores para o desenvolvimento de habilidades funcionais.

Palavras- chave: INCLUSÃO – DEFICIÊNCIA - EDUCAÇÃO

ABSTRACT

This work allows to reflect on the self - esteem of students youth and adults with intellectual disabilities by putting into practice the skills and professional skills due to the construction of knowledge and learning of the student who has disabilities, seeking a comprehensive training prepared for the demands second modern society. It was with this professional design, we are dedicated to researching the inclusion of students with disabilities in regular schools. The methodology is qualitative in nature, and procedures will be: data collection, interviews and analysis of the interviews. From our point of view will be necessary to develop activities that encourage the concentration, memorization, reading and writing, logical and mathematical thinking and communication, thus overcoming the difficulties presented, providing educational activities and indicating strategies to educators to develop functional abilities.

Key word: INCLUSION - DISABILITY – EDUCATION.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 A INCLUSÃO	08
2.1 Resgate histórico da Educação Inclusiva no Brasil	15
2.2 Inclusão na sociedade atual	19
3 O TRABALHO DO PROFESSOR JUNTO AO ALUNO	22
3.1 A formação de professores	26
3.2 Ações direcionadas ao aluno	29
3.2.1 Legislação	29
3.2.2 Acessibilidade	31
3.2.3 Relacionamento	33
4 METODOLOGIA	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
6 REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa exige um recorte, e neste sentido, optamos por trabalhar com o debate sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência intelectual neste estudo, a problemática que nos propomos pesquisar e estudar é por demais preocupante e tem relevância social, portanto o direito de estar na escola ultrapassa a questão física, não são apenas as rampas e os banheiros adaptados, a presença e o trabalho dos intérpretes e dos professores da sala do atendimento educacional especializado, que vão garantir um trabalho inclusivo frente às deficiências. Estas mudanças e adequações são importantes e fazem parte da estruturação de um espaço educacional inclusivo, mas não substituem o papel do professor.

O problema que se coloca nesta pesquisa é: os professores do ensino fundamental encontram-se preparados para incluir um aluno com deficiência intelectual no sistema regular? Diante disto, o objetivo da nossa pesquisa é analisar como vem ocorrendo o processo de formação de professores para promover a inclusão do jovem com deficiência intelectual na escola regular. Compreendemos que deficiência intelectual tem constituído um impasse para o ensino na escola comum.

Ao fazer o levantamento teórico para realizar o presente trabalho, um fato nos salta aos olhos estamos lendo autores como Mantoan e Fontes os quais suas pesquisas datam de 1943 e 1975 respectivamente estamos no ano de 2014, o que nos causa espanto se deve ao fato de como são as questões direcionadas a temática da inclusão de jovens com deficiência intelectual ou deficiência mental como objeto de estudo na formação inicial de professores (pelo menos no estado da Paraíba) ainda não foi efetivado como sendo parte da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia

Para alcançar nosso objetivo, procederemos a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, apoiados nas idéias de Mantoan 1989 a 2000 que relaciona a compreensão da deficiência mental e o déficit intelectual relacionando a dinâmica escolar.

A fim de complementar nossas investigações, realizaremos uma pesquisa em uma escola deste município, cujos sujeitos serão: professores das series

iniciais que já tiveram a experiência de ter em sala de aula alunos com déficit intelectual ,ou que estejam no processo .Para tal utilizaremos como instrumento de coleta de dados uma etapa de entrevistas e paralelo a aplicação de questionários,as entrevistas não serão filmadas e nem gravadas para evitar constrangimento aos sujeitos envolvidos, os dados serão analisados com o objetivo de termos uma amostragem o mais real possível do que afirmamos em nossas hipóteses a respeito da realidade da formação dos professores e de como essa formação reflete em seu fazer pedagógico

Esperamos, assim, contribuir de forma positiva para visualizar novos caminhos educacionais no campo do fazer pedagógico para com a deficiência intelectual na rede publica na cidade de João Pessoa.

No que diz respeito à elaboração e execução de políticas públicas, o ECA estabeleceu diretrizes para o atendimento dos direitos, como criação de conselhos municipais, estaduais e nacional; de programas específicos; de fundos vinculados aos respectivos conselhos; integração operacional de órgãos do Judiciário; Ministério Público; Defensoria; Segurança Pública; Assistência Social, entre outros mecanismos a favor do bem-estar de crianças e adolescentes , eis *a justificativa* .

De um lado, a lei fazendo valer o direito a educação escolarizada; de outro, o professor que passou por uma formação que diz estar distante da realidade e a questão da educação inclusiva é vista como um anexo aos estudos dos cursos de licenciatura e no caso ao nos referirmos os cursos de pedagogia ,o que acarreta em uma postura pedagógica desnorteada a respeito da questões teóricas metodológicas com alunos com deficiência.

No caso com deficiência intelectual as dificuldades se acentuam pois são vistas muitas vezes como incapazes devido aos mitos que circundam as questões referentes a mente, ficando assim os educandos com deficiência Intelectual a margem do processo (MANTOAN, 1987). São *objetivos* deste trabalho: GERAL:

- Caracterizar o perfil do professor, no que se refere a sua experiência profissional, para mapear suas perspectivas de educação permanente disponibilizada pelas Instituições de Ensino Superior locais e Específicos;

- Buscar compreender seus anseios e oportunidades, identificando as áreas e atividades prioritárias para futuras ações de educação permanente;
- Analisar o processo de aquisição da linguagem escrita ;
- Identificar os principais fatores que afetam no bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem e/ou conhecer novas metodologias, visando uma melhoria no desempenho de suas atividades; aprofundar; investigar e analisar causas das dificuldades de aprendizagem.

Problemática da pesquisa: A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (ROZICKI, 2003).

O reconhecimento das diferenças e a participação dos sujeitos na educação escolar decorrem em uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar da qual fazemos parte .

2 A INCLUSÃO

Séculos passados as pessoas com deficiência eram tidas como perturbadas ou até mesmo possuídas por maus espíritos, essa era uma visão mística, posteriormente surgiram as clinicas que se destinavam a tratar estas pessoas, mas posteriormente, com a luta de grupos e iniciativas isoladas, o mundo começa lentamente a ver a pessoa com deficiência, como alguém com direitos e deveres, mas evidentemente a conquistas dos direitos é algo recente.

E quando se refere ao direito a educação ainda não temos números suficientes em nosso país que traduza uma realidade educativa justa e adequada, podemos até ter um razoável número de matriculas de crianças e jovens com deficiência incluídos nas estatísticas escolares, mas de fato o que eles tem recebido de forma efetiva para a sua educação formal ? Não faz muito tempo que a educação para pessoas com deficiência era atrelada a tratamento clinico.

Neste sentido cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos é frequente a referencia a situações de atendimento a pessoas deficientes como sendo educacionais (MANTOAN,1987).

Foi na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças sociais, se organizam em iniciativas educacionais ,foram se expandindo, atingindo os Estados Unidos, Canadá e posteriormente outros países, incluindo o Brasil .

A história da educação especial no Brasil no século XIX tomou como modelo as experiências concretas dos Estados Unidos e Europa, a exemplos destes países, alguns brasileiros se empenharam em realizar serviços para atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, na política educacional brasileira a inclusão da “educação de deficientes”, da educação especial, só vem acontecer no final dos anos cinquenta. Inclusive a inclusão da educação para pessoas com deficiência, na política nacional brasileira só vem ocorrer no final dos anos cinquenta e inicio da década de setenta do século XX.

Devemos atentar para o fato que o início da inclusão deste tipo de educação na política nacional é um marco importante. Porém, teve toda uma trajetória do período de exclusão social até chegar no reconhecimento dos direitos, muita luta, pelo desconhecimento muita tentativa de no lugar de aceitar e cuidar, educar a pessoa com deficiência foi feito um esforço intenso para curar, até chegarmos na obrigatoriedade da inclusão na escola regular, um longo período até que nos anos 2000, tem se tornado bem mais forte a questão da obrigatoriedade da educação bem como a inclusão no mercado de trabalho.

Tem sido registrado na educação como fosse apêndice ou algo anexado como se falar em educação especial fosse falar de algo segregado a educação, isso porque temos, uma cultura de negação das diferenças. E este tipo de conduta social, não é diluída apenas com mudanças documentais, requer a comprovação a eficácia, a ação propriamente dita, a mentalidade de um povo só muda na educação dentro da cultura, ela sim tem o poder de mudar abrir na ângulos novos, derrubar preconceitos.

A deficiência mental /MEC/SEESP, 2007, Constituição de Guatemala, internalizada á Constituição Brasileira pelo Decreto n- 3.956/2001, no seu artigo 1-define deficiência como [...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades.

De acordo com Mantoan (1987) a deficiência intelectual pode ser real ou circunstancial. No caso da deficiência intelectual real, há certamente limitações orgânicas traduzidas por impedimentos motores e ou sensoriais e, estes provocam algumas deficiências nas trocas do sujeito com o meio (MANTOAN,198, p.42).

Segundo a autora, este tipo de deficiência pode ser observado quando o sujeito precisa agir para conhecer o mundo, nas fases posteriores do desenvolvimento intelectual e finalmente, no momento de sistematizar os conhecimentos do ponto de vista lógico.

Em relação ao déficit circunstancial, para a mesma autora, trata-se de situação criada pela interação entre as capacidades físicas e ou intelectuais e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio. Explicando o déficit intelectual nestas circunstâncias, o sujeito não é, mas está deficiente.

Durante algum tempo perdurou a idéia que este tipo de problema, só se dava nas camadas desfavorecidas da sociedade, mas estudos revelam que não, pois existem crianças que apresentam déficit intelectual mesmo pertencendo às classes socialmente favorecidas.

De todo modo, o que mais preocupa, de acordo com Mantoan (1987) é que existe um grande risco de que ao receber o rótulo de “deficiente”, a criança não seja devidamente trabalhada na escola, tornando-se um caso de real de deficiência intelectual.

No caso do déficit real é certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre sujeito e o meio (MANTOAN 1987).

O deficiente intelectual parece sempre uma criança quando assim é tratado. E assim, é tratado porque a aproximação dos modos de agir culturalmente, estabelecidos para cada idade não se dá de forma espontânea, em nenhum sujeito e quando se fala dos deficientes intelectuais é mais complicado ainda. Neste sentido, SELLTIZ (1987, p. 36) afirma que:

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil: recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, cantar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar.

Do ponto de vista da escola comum, ressaltou-se o papel do Projeto Político Pedagógico como instrumento orientador desses espaços e a participação e comprometimento dos professores na elaboração e execução deste Projeto. No caso das crianças com déficit intelectual é importante ressaltar que muitos mitos são construídos em torno da deficiência, comprometendo de certa forma o desenvolvimento e a aprendizagem. Muitas vezes afirma-se que não há como acontecer a aprendizagem no desenvolvimento destes sujeitos.

De acordo com a neurolinguística, devido a sua plasticidade, a mente não perde tão facilmente suas outras funções, mesmo nos casos de algum tipo de

lesão. Alguns estudos afirmam, ainda, que mesmo que de maneira diferente, as pessoas com problemas intelectuais conseguem desenvolver-se. No entanto, o problema não está na falta de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual; o problema está em querer que todo mundo aprenda igual e da mesma maneira (SAVIANI,2007).

Para MATOZZA (1992) quanto maior a deficiência do ponto de vista intelectual, maior a dificuldade de coordenar esquemas de ação já conhecidos e descobrir e criar novos esquemas para atingir objetivos desejados.

Dessa forma, quando uma pessoa possui deficiência intelectual maior será sua dificuldade para resolver situações problema que se apresentem no seu cotidiano.

A deficiência mental constitui um impasse na escola comum, em concordância com BATISTA et al (2007), a dificuldade de diagnosticar a deficiência levou a várias revisões do seu conceito, no Código Internacional de Doenças prevalece à utilização do coeficiente de inteligência , classificando em leve moderado e profundo ,de acordo com o comprometimento , incluído outros sintomas , como a dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento.

Estes sintomas também são usados em diagnósticos de áreas diferentes. No entanto, a deficiência mental e seu diagnostico não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência, por exemplo, nas teorias psicológicas desenvolvimentistas, como também as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental. Assim desta forma podemos perceber que existem vários olhares a respeito da deficiência intelectual, e embora os diagnósticos possam ter pontos em comum, a problemática em torno do conceito continua existindo.

No contexto escolar a credibilidade a respeito dos conceitos, é maior para as respostas que vem da medicina e da psicologia, mesmo assim ainda não temos um conceito absoluto acerca do assunto, que possa ser tido como um referencial que esclarece, por exemplo, os processos cognitivos e que de tal compreensão os educadores tenham uma postura mais confiante na sua pratica inclusiva.

De fato , assim como o meio físico e a arquitetura das escolas não foram planejadas para acolher alunos em cadeiras de rodas ,o ambiente cognitivo das escolas não está no geral preparado para o ensino de pessoas com deficiência (MATOAN 1998).

Quando a criança chega com algum diagnóstico de deficiência intelectual ou mental, na escola quase sempre vai ser o aluno que o professores vão se posicionar com dificuldade, e infelizmente na maioria das vezes torna-se uma criança estigmatizada, porque se perde o foco, as passam a não enxergar o mais imprescindível, que é o fato de que antes de qualquer que seja a deficiência, ali se encontra uma criança que gosta de brincar, que aprende brincando ,aprende com o outro com suas limitações e potencial.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indelévels na maneira de lidarmos com ela e com que a possui (Batista et al 2007,p.28).

Nem sempre os conceitos das distintas áreas do conhecimento estão em conformidade, de acordo com e quando o assunto é deficiência intelectual, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnostico diferencial no caso de crianças em idade escolar, entre o que seja “doença mental e deficiência intelectual, no caso da doença mental engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce.

A deficiência mental não se define na sua condição orgânica e ou intelectual e não pode ser definida apenas por um saber, sendo considerada assim uma interrogação de inúmeras áreas do conhecimento.

Ao iniciar a discussão sobre Inclusão é necessário entender qual o conceito de deficiência e de dificuldades de aprendizagem, ampliando sua compreensão e discutindo a relação existe entre esses dois termos. Portanto, para BOBATH (1989, p.12)

Portadores de deficiência e de necessidades especiais são aqueles que apresentam em caráter temporário ou permanente, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrente de fatores inatos ou adquiridos, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio social, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver seu potencial e superar ou minimizar suas dificuldades (BOBATH , 1989 , p. 12).

Quando pensamos em dificuldades de aprendizagem vem a nossa mente algo do tipo, incapacidade que o indivíduo apresenta para realizar uma determinada atividade. De acordo com (BOBATH, 1989, p. 26):

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos.

Assim, não devemos fazer uma relação fazer uma relação direta entre aquele que apresenta que tem deficiência, tem necessariamente, uma dificuldade de aprendizagem.

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a OMS, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa classificação foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social. O importante dessa nova definição é que ela destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, compreendendo e rompendo o seu isolamento.

Essa definição motivou a proposta de substituir a terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência” (ASSANTE, 2000). A idéia dessa proposta é a de mostrar a vantagem de integrar os efeitos do meio nas apreciações da capacidade de autonomia de uma pessoa com deficiência. Em consequência uma pessoa pode sentir uma discriminação em um meio que constitui para ela barreiras que apenas destacam a sua deficiência, ou ao contrário ter acesso a esse meio, graças às transformações deste para atender as suas necessidades. Vale ressaltar que, atualmente, o termo utilizado é pessoa com deficiência e não mais portadores de deficiência como aponta Sasaki (2011, s/p.):

Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que

às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser *pessoa com deficiência*.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. Na frase acima há um preconceito embutido a frase correta é deficiência. A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

2.1 Resgate histórico da Educação Inclusiva no Brasil

No mundo contemporâneo, em que as mudanças ocorrem continuamente e as informações são veículos de modo muito veloz, a formação continuada é uma necessidade em qualquer área de atividade profissional. Para os professores isso não é diferente, e dessa formação continuada dependem a qualidade do seu trabalho e a educação escolar. Nesse sentido, Nóvoa (1999, p. 97) chama nossa atenção para o fato de que:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável a um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em

metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? A palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores.

As mudanças que a sociedade coloca à vida profissional do professor, são semelhantes àquelas apresentadas por Nóvoa, isso ocorre, por um lado, porque a sociedade está realmente em constante mudança e, por outro, porque o professor é um tipo de profissional que não foi preparado para atuar em ambientes em constantes mudanças. A escola é por sua natureza uma instituição canônica, que atua na transmissão de valores históricos e morais cristalizados, nesse sentido a mudança nem sempre é vista como progresso.

As mudanças de vida e de comportamento social exigem da escola mudança de conteúdos; diversidade nas fontes de informações e, sobretudo, reformulação no papel do professor - que passa a ser um facilitador das aprendizagens dos alunos e abre espaço para que o educando seja autor da sua aprendizagem. Estas mudanças de conteúdo, de metodologia e de postura do professor e da escola são necessárias e devem ser efetivas, porém elas não ocorrerão de maneira tranquila. Os conflitos que certamente aparecerão, colocarão em evidencia as práticas tradicionais e propiciará ao professor uma reflexão sobre o papel da educação escolar no atual contexto social.

O professor deve perceber, então, que as relações sociais são cada vez mais complexas e exige dele e da escola uma constante evolução, no que solicita dele que seja comunicativo, sociável, responsável, criativo, crítico, reflexivo, empreendedor, competente, bem informado e que domine as novas tecnologias, além de ser competente, habilidoso, proativo e que domine a cultura e os conhecimentos específicos da sua disciplina. Da escola é cobrado que seja uma instituição vanguardista. Que ensine os conhecimentos específicos, mas também que seja democrática, solidária, plural, que promova discussões acerca dos problemas sociais e que seja informatizada.

Esse contexto de mudanças constantes e de múltiplas exigências, relativas ao professor e à escola, nos conduz à necessidade de repensarmos a formação dos professores, tanto a formação inicial, como a continuada. A formação inicial deve ser repensada no sentido de estabelecer de fato uma relação entre a etapa

teórica – que é necessária e fundamental – com o cotidiano da escola. A fase inicial da formação docente supõe uma competência que não pode estar desvinculada da realidade na qual o aluno de licenciatura atuará, uma realidade permeada pelos problemas originados nas relações de produção e pelo advento da inovação tecnológica e científica, além da coexistência de diversas culturas e poder econômico. Portanto, parece evidente que os cursos de formação de professores precisam passar por uma revisão, quanto a pertinência de seus currículos e práticas, para que esta formação esteja mais próxima da realidade, visando a definição de saberes e competências necessárias aos novos paradigmas sociais.

É preciso tornar claro quais são os saberes dos professores que precisam ser reconstruídos, para que consigam desempenhar de maneira eficiente sua atividade. Entendemos que as habilidades e competências da prática do professor precisam ser incorporadas à formação inicial, da mesma forma que a sistemática das disciplinas da formação inicial precisam ser incorporadas à racionalidade da prática do professor. Sobre isso, Perrenoud (2001) nos oferece boas contribuições. Segundo este autor, para o exercício da profissão docente não basta somente dominar os conteúdos que ministra, assim como não basta ter “jeito” com crianças, ou ainda seguir o bom senso e as intuições.

O professor precisa ser alimentado e orientado por um conhecimento mais organizado, que lhe possibilite entender os acontecimentos presentes, e para que possa construir soluções para os diversos problemas que surgem no seu cotidiano. Essa competência só é possível, quando o professor dispõe de um repertório de saberes.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longos e complexos se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. Por outro lado, no contexto atual a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais (TARDIF, 2008).

Na busca pelo entendimento sobre a necessidade da formação do professor, e como base para nossas análises e discussões, recorreremos às idéias de autores, como Nóvoa (1991,1999), Imbernón (1998, 2009, 2010), Tardif (2008, 2009), Perrenoud (1993, 2001), Schön (1992, 2000), Freire (1979, 1997) e outros, que caminham na busca da compreensão e do reconhecimento do professor como verdadeiro autor da sua ação. Estes autores nos auxiliam na compreensão sobre a formação e a atuação do professor

A formação inicial do professor, embora seja a etapa principal para o exercício do magistério e seja prioritariamente efetivada nas universidades e faculdades, não é capaz, por si mesma, de oferecer ao egresso uma formação totalitária do fenômeno educacional ou escolar, no qual a multiplicidade de problemas é infinita. Assim, a etapa inicial se caracteriza como preparação para a aquisição das primeiras experiências profissionais. Sobre a formação inicial do professor, Tardif (2008, p. 241) lembra que, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à profissão, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mas, a formação dos professores ainda se encontra ancorada nos conteúdos e lógicas disciplinares, e não nos profissionais.

2.2 Inclusão na sociedade atual

Ao iniciar a discussão sobre Inclusão é necessário entender qual o conceito de deficiência e de dificuldades de aprendizagem, ampliando sua compreensão e discutindo a relação existente entre esses dois termos. Portanto, para BOBATH (1989, p.12)

Portadores de deficiência e de necessidades especiais são aqueles que apresentam em caráter temporário ou permanente, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrente de fatores inatos ou adquiridos, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio social, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver seu potencial e superar ou minimizar suas dificuldades (BOBATH , 1989 , p. 12) .

Quando pensamos em dificuldades de aprendizagem vem a nossa mente algo do tipo, incapacidade que o indivíduo apresenta para realizar uma determinada atividade. De acordo com (BOBATH, 1989, p. 26):

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos.

Assim, não devemos fazer uma relação fazer uma relação direta entre aquele que apresenta que tem deficiência, tem necessariamente, uma dificuldade de aprendizagem.

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a OMS, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa classificação foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social. O importante dessa nova definição é que ela destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, compreendendo e rompendo o seu isolamento.

Essa definição motivou a proposta de substituir a terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência” (ASSANTE, 2000). A idéia dessa proposta é a de mostrar a vantagem de integrar os efeitos do meio nas apreciações da capacidade de autonomia de uma pessoa com deficiência. Em consequência uma pessoa pode sentir uma discriminação em um meio que constitui para ela barreiras que apenas destacam a sua deficiência, ou ao contrário ter acesso a esse meio, graças às transformações deste para atender as suas necessidades.

Vale ressaltar que, atualmente, o termo utilizado é pessoa com deficiência e não mais portadores de deficiência como aponta Sasaki (2011, p.16):

Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um

documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser *pessoa com deficiência*.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. Na frase acima há um preconceito embutido a frase correta é deficiência. A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

3 O TRABALHO DO PROFESSOR JUNTO AO ALUNO

Nos bancos universitários, se ensinam teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc , que , segundo o autor, foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino, ou com as realidades cotidianas do ofício de professor. Tardif (2008) afirma ainda, que estas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés em uma escola, ou, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiadamente triviais ou técnicas. Portanto, fica difícil para os futuros professores incorporarem teorias que os conduzam a uma prática pedagógica eficaz. Para o referido autor, o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo da formação inicial.

Parece ser consenso, que a formação inicial dos professores deve possibilitar um saber fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Desta forma, o conhecimento da formação docente deve

constitui-se a partir de vivências e observações de práticas concretas, possibilitando uma dialética entre a prática profissional e a formação teórica, ou seja, a experiência na sala de aula e a pesquisa desenvolvida, entre os futuros professores e os seus formadores. Para Tardif (2008), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores e fazer deles “práticos reflexivos”.

Ainda sobre a formação inicial, Perrenoud (1993) defende uma renovação nos currículos e nas práticas, em função das mudanças nas condições de trabalho, demandas sociais, inovações tecnológicas e estado dos saberes. Ele aponta a renovação na formação inicial como parte integrante de uma transformação mais profunda na profissão. Assim como Tardif (2008), Perrenoud (1993) também entende a formação inicial como uma relação dialética entre o fazer e o refletir, à luz da teoria, necessária diante da complexidade da docência, que exige antecipação, ajustamento à situação e adoção de nova estratégia em situações complexas e inesperadas.

Depreendemos desses autores, que a formação inicial deve constituir-se em alicerces que sustentam a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Esta formação deve dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para que o capacite a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. Essa concepção é reforçada por Imbernón (2010, p.69), que confirma a importância da formação inicial, visto que ela se constitui no início da profissionalização como um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc., são assumidos como processos usuais da profissão.

Colaborando com a nossa reflexão sobre a formação inicial do professor, Esteve (1999, p. 118), quando discute a formação de professores no processo inicial, aponta que a formação prática¹ incluída no período de formação inicial, deveria permitir ao futuro professor:

¹ O autor aponta como formação prática a utilidade dos estudos realizados sobre os problemas principais com que os professores se deparam no início da carreira.

Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

Esta formação prática, apontada por Esteve, assim como a relação dialética entre o fazer e o refletir abordada, por Tardif e Perrenoud, vai ao encontro da perspectiva da ação/reflexão defendida por Schön, cuja preocupação é a constituição de um profissional crítico. A visão dos autores citados acima reforçam nossa compreensão de que a formação inicial deve dar suporte ao futuro professor, para que ele possa buscar em suas experiências indícios das teorias e autores estudados, refletindo sobre elas e recriando-as, assim, no momento de sua atuação, o professor terá a flexibilidade decorrente de um aprendizado que lhe permite questionar e buscar respostas de maneira criativa, aproveitando as experiências advindas do cotidiano escolar, com isso ele sentirá que sua formação precisa ser contínua, articulada e atualizada. Para tanto, se faz necessário que os objetivos da formação continuada estejam articulados com os da formação inicial.

Os cursos de formação de professor precisam construir caminhos de formação que vislumbrem as exigências associadas ao perfil do profissional que desejam habilitar. A esse respeito, Schön (2000), afirma que a formação docente deve ser concebida como um processo complexo, integrando teoria e prática, em um *continuum* que envolve a capacidade de reflexão e a habilidade para responder a situações problemáticas. O paradigma implícito na teoria de Schon é de um professor que investiga, diagnostica, participa e se transforma em um eterno aprendiz.

Ainda, nessa visão da formação do professor, relembramos a concepção de formação no pensamento de Paulo Freire, para quem esse processo é resultado do conceito da condição de *inacabamento* do ser humano, assim como da própria consciência desse *inacabamento* (FREIRE, 1979, p. 27). Segundo Freire, o

homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua *inconclusão*, por meio do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas, ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

A idéia de Freire sobre *inconclusão*, ilustra muito bem nossa concepção sobre a necessidade da formação continuada do professor, como um profissional que necessita estar continuamente à busca da sua completude. Sobre essa discussão, também recorreremos às contribuições de Silvia (2006, p. 164), que também concorda com a necessidade de uma formação continuada do professor, pois ela encontra-se quase sempre vinculada à precariedade da formação inicial. Para a autora citada, os professores se deparam com diferentes abordagens que definem as ações de formação, e uma delas é em relação à concepção de formação continuada.

Segunda a autora, ao verificarem a literatura que aborda a discussão sobre formação docente, ela constatou que existem concepções diferentes de formação. Tais diferenças estão relacionadas com os métodos, objetivos e conteúdos, e recebem, inclusive, diferentes denominações como: reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento. Há também, uma tendência recorrente entre os formadores e instituições de formação, de encarar a formação continuada como um “remendo”, isto é, uma tentativa de remediar o déficit da formação inicial.

As diferentes denominações, citadas por Amorim (2006), relativas à formação continuada, se constituíram a partir de concepções que, segundo Pereira (1999), atualmente são questionadas, em função de suas implicações teóricas, políticas e práticas. Tais concepções supõem ações e tomadas de decisões para viabilizar o processo de formação continuada do professor e estão relacionadas com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram. A formação continuada como treinamento emergiu na década de 1960. Esta concepção tinha

como parâmetro a noção de “modelagem de comportamento”, e buscava somente habilidade e destreza, sem a perspectiva da interação do sujeito com a situação.

O objetivo era atingir metas e fins para uma sociedade planejada. A concepção de formação como aperfeiçoamento surgiu na década de 1970, e tinha como meta corrigir possíveis falhas e fracassos. Já na década de 1980, surge a formação continuada, ancorada na idéia de reciclagem. Esta terminologia remete à idéia de produção, em que as pessoas são comparadas a objetos recicláveis. Com esse entendimento, os cursos oferecidos tinham como características serem rápidos, sem um fio condutor, descontextualizados. Por último, surge nos anos de 1980 a concepção de formação como capacitação. Esta concepção vigorou por um bom tempo e foi muito difundida, inclusive, pelas universidades, que propunham cursos de capacitação em nome da inovação.

Os termos descritos acima, revelam um pouco do caminho que a formação continuada de professores percorreu até os anos de 1990, quando ocorreu uma ruptura com tais denominações. A superação das terminologias anteriores teve como base a conscientização, sobretudo no meio acadêmico, de que os professores não se constituem meros técnicos de ensino, ou seja, profissionais que ao aplicarem técnicas e usarem ferramentas adequadas serão capazes de atingir os objetivos propostos pelos burocratas dos sistemas de ensino do país.

3.1 A formação de professores

A educação sempre foi e será o elemento indispensável para a formação do indivíduo, de forma que lhe proporcione tornar-se preparado para o convívio social e para o enfrentamento adequado dos problemas cotidianos.

De acordo com relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, vinculada à UNESCO, a educação presta um inestimável e relevante papel no desenvolvimento das pessoas e das sociedades e, em relação a isso os indivíduos e os poderes públicos considerarão cada vez mais a busca do conhecimento, não apenas como um meio, mas como um fim em si mesmo.

É óbvio o quanto é importante o estudo e o conhecimento, sem os quais se torna impossível aos indivíduos conquistar melhores condições de vida. Porém, para que isso se torne real, é preciso a colaboração dos professores. A estes cabe a tarefa de preparar os jovens, não somente para enfrentar o futuro com confiança, mas, para que se tornem preparados para construir uma sociedade mais digna.

Delors, *et al.*(2001) afirma que: “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável”. É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, pois essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza (CAMPELO 2001, p. 49).

Assim, fica claro que a figura do professor é imprescindível para a sociedade, pois sem ele não haveria educação, capacitação e aprendizado. A juventude necessita de uma educação de qualidade, e isso somente poderá tornar-se realidade com a colaboração dos professores. Quanto mais capacitado for o mestre, melhor será o ensino. Por isso, nesse contexto, do professor será exigido uma formação condizente com as necessidades da educação atual.

Os anos de 1980 a 1990 foram muito importantes para a prática pedagógica. Nesse período da história, movimentos foram articulados com o objetivo de enfrentar as questões da profissionalização de docentes, exigindo-se providências para a implementação de políticas voltadas para melhorias da prática pedagógica. Primeiramente, nos Estados Unidos e Canadá teve início a revisão na formação inicial de professores, essas reformas tinham como objetivo a valorização profissional na Educação, e melhorias na formação de profissionais docentes juntos com a ascendência de seus saberes.

Posteriormente, no Brasil, de maneira discreta, foi sendo implementada essa revisão na formação inicial de professores, adotando-se novos paradigmas e compreensão na prática pedagógica e sobre os saberes pedagógicos e epistemológicos.

Renomados autores como Lessard, Gauthier e Tardif formaram o tripé de sustentação dessa linha, com suas valiosas contribuições. Reformas educacionais,

portanto, foram ocorrendo em diversos países europeus, nos Estados Unidos da América e também na América Latina, chegando até ao México.

Gauthier (1998) costumeiramente usa a sentença do oráculo de Delfos: “conhece a ti mesmo”. Dessa forma, se referindo ao fato de que o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Verdadeiramente, o ensino necessita sofrer mais mudanças para que possa atualizar-se diante de novos conhecimentos e das novas tecnologias atuais.

Segundo ainda o autor supracitado, muito conhecimento produzido nos centros acadêmicos têm origem nas Ciências da Educação, mais não consideram as condições reais do exercício do magistério. Continuam produzindo pesquisas que não corresponde à realidade do professor, com suas variáveis em sala de aula, saberes que desencontram com o perfil do docente *in loco*. Isso, para o autor, é um obstáculo e a confirmação da desprofissionalização ao docente.

Tardif (2002) sabiamente se refere ao saber docente: “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Ele exalta as perspectivas de saberes dos docentes como professores plural, temporais e heterogêneos. Para o autor supracitado, existem vários saberes: *saberes da formação, profissional, conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores, saberes curriculares e, finalmente, saberes experimentais que brotam da experiência e são validados incorporando experiência individual e coletiva dando oportunidades para a criatividade dos docentes sob forma de hábitos e habilidades de saber fazer e de saber ser.*

Portanto, fica claro quanto os saberes docentes são imprescindíveis e por isso precisam ser permanentemente fortalecidos. Lessard (1991) referindo-se aos saberes docentes, cita o saber de experiência, concebido como:

Um conjunto de saberes, de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática quotidiana em todas as suas dimensões. É um saber oriundo “da” e “pela” prática. É um saber prático na medida em que reflete uma “razão na ação”. Este saber, por sua vez, é apontado, pelos docentes, como o fundamento de sua atividade.

O avanço das ciências no século 20 e no começo do século 21 tem trazido muitas certezas e incertezas. A educação baseada pelas evidências e pelas investigações atende o espírito científico objetivo de Darwin e da LDB 9394/96. O que hoje temos não é educação, mas sim doutrinação ideológica do naturalismo filosófico travestido de ciências (MORIN, 2005).

3.2 Ações direcionadas ao aluno

De modo geral, os alunos estão convencidos de que não é necessário criar novas estratégias ou leis que assegurem seus direitos, basta apenas cumprir a lei que já existe e que do ponto de vista legal já atende plenamente as necessidades das pessoas especiais. Falta, no entanto, fazer cumprir a lei.

3.2.1 Legislação

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha). A *Declaração de Salamanca* (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.

- As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já comprovados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas

são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

- As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 02/2001 que institui as *Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica*. Essas *Diretrizes* incluem os alunos com deficiência intelectual no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

O inciso IV do art. 8º dessa mesma Resolução aponta os diferentes serviços de apoio pedagógico especializado que deverão ser previstos e providos pelas escolas:

- a) *atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;*
- b) *atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;*

c) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Além desses serviços, essa legislação prevê ainda a utilização de salas de recursos e, extraordinariamente, classes e escolas especiais como forma de cooperar para a inclusão de alunos no sistema educacional brasileiro.

Inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores de escola, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de todos seus alunos, inclusive dos surdos.

Nenhuma escola pode excluir um aluno alegando não saber com ele atuar ou não ter professores capacitados. Toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos.

3.2.2 Acessibilidade

O processo de inclusão educacional e social de com deficiência intelectual se intensificou nos últimos dez anos, mas, teve certamente, alguns marcos legais anteriores a isto que merecem nossas considerações.

No Brasil, a Constituição brasileira já acenava a favor de que o Estado garantisse à todos os brasileiros o direito à educação, independente de qualquer diferença, conforme está posto em diferentes artigos (SANTIAGO, 2003).

É a Constituição Federal que institui como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art.3) (BRASIL, 1988).

Ainda de acordo com a nossa constituição, é comando constitucional da ordem dos direitos sociais o direito à educação, portanto, é “direito de todos e dever do Estado e da família promovê-la e incentivá-la”, conforme seu Art.205 (Op. Cit.). Mas, o que diz a respeito da pessoa com deficiência? No Artigo 208 informa que cabe ao Estado oferecer o atendimento especializado para as pessoas com

deficiência, de maneira que as mesmas não sejam prejudicadas no processo de escolarização (BRASIL, 1988).

Dessa forma, vemos que os direitos constitucionais das pessoas com deficiência estão postos e também se estendem a outros campos, como o trabalho. Está previsto, no Artigo 5, 37 e 93, o direito à reserva de cargos e empregos públicos e postos de trabalho. Outros dispositivos legais vêm contribuir com esta questão. Como exemplos têm a Lei n 8.213 de 1991 ou a Lei n.º 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, especialmente no seu art.2, quando define que compete:

Ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1989, s/p).

Para esta lei, a pessoa por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, podendo manifestar-se por uso de outras linguagens. Para tanto, tem a garantia do direito à comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, cabendo ao poder público e aos serviços públicos em geral apoiar o seu uso e difusão.

Na mesma direção, complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n. 9394, de 1996. Ela é, sem dúvida, um interessante instrumento para se pensar a inclusão de pessoas com deficiência, em todo o território nacional. Especialmente os artigos 58, 59 e 60 dedicam atenção especial às pessoas que necessitam de um olhar diferenciado da escola e prevê atendimento compatível com suas necessidades.

Com pretensões mais claras, temos as normas técnicas e específicas de acessibilidade, vislumbradas nas Leis n. 10.048/00 e 10.098/00, bem como as Normas Técnicas Brasileiras - ABNT que visam, com elementos assistivos, apoio e procedimentos especiais e ajudas técnicas, suprir as limitações físicas e sensoriais frente ao ambiente em que vivem pessoas com deficiência (BRASIL, 2000).

Para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência foi instituído ainda o Decreto n 5.296/04 que traça critérios, dentre eles o tratamento diferenciado para as pessoas com deficiência auditiva.

3.2.3 Relacionamento

Para que o aluno adquira o conhecimento é relevante que seja oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), viabilizado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para receber atendimento especializado a fim de desenvolver a coordenação motora grossa, a lateralidade, estimular o uso de material concreto de apoio (fichas, letras móveis, livros de literatura, gravuras, jogos de encaixe etc.) e tecnologia assistiva, com estratégias de ensino significativas e funcionais, de maneira conjunta com a professora de sala de aula comum, despertando o interesse do aluno para uma aprendizagem efetiva, no seu ritmo e forma de aprender. Segundo as palavras de ROZICKI, (2003 ,p.39).

Cada caso deve ser avaliado particularmente, incluindo na avaliação o entorno familiar e escolar. Se os problemas de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e ausentes nos outros lugares, o problema deve estar no ambiente de aprendizado. Às vezes, a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, pode está agravando ou causando as dificuldades na aprendizagem. A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nos filhos autoconfiança e espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender.

Sob o ponto de vista do AEE faz-se necessário desenvolver atividades que estimulem: a concentração, a memorização, a leitura e escrita, o raciocínio lógico-matemático e a comunicação. Estudos e experiências realizados no Brasil e no mundo demonstram que a Educação Inclusiva é benéfica para todos os envolvidos (MATOZZA, 1991).

O ambiente escolar também exerce muita influência na aprendizagem, o tipo de sala de aula, a disposição das carteiras e a posição dos alunos, por exemplo, são aspectos importantes. Uma sala mal iluminada e sem ventilação, em que os alunos permanecem sempre sentados na mesma posição, cada um olhando

as costas do que está na frente, certamente é um ambiente que pode favorecer a submissão, a passividade e a dependência, e não favorece o trabalho livre e criativo.

Outro aspecto a considerar, em relação ao ambiente escolar, refere-se ao material de trabalho colocado à disposição dos alunos. É evidente que com salas abarrotadas de alunos o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos deve possibilitar ao professor um atendimento individual, baseado num conhecimento de todos eles.

4 METODOLOGIA

Para realizar o presente estudo optaremos por realizar três tipos de pesquisas: a bibliográfica, a documental e a de campo. Dessa forma, acreditamos que poderemos obter dados que traduzirão a realidade das problemáticas que envolvem a auto - estima de alunos da educação de jovens e adultos, para promover a inclusão destes com deficiência intelectual na escola regular.

Com a pesquisa bibliográfica teremos o suporte teórico necessário para escrever e fundamentar toda a pesquisa. Na pesquisa documental poderemos identificar as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, de forma a compreender quais foram os conhecimentos sobre a deficiência intelectual e sobre a inclusão.

Na pesquisa de campo, optaremos pela aplicação de questionários junto a 10 professores de uma Escola Municipal, na cidade de João Pessoa que atuam no Ensino Fundamental I e II.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este novo entendimento está claro na literatura produzida na área e também na legislação proposta nos últimos dez anos, pelo menos. No entanto, estas ações não se concretizam no cotidiano da vida de milhares de pessoas.

No contexto da inclusão educacional, muitas ações precisam ser realizadas. Não é suficiente colocar o aluno na sala regular, quando as metodologias e os recursos não são implementados em favor deste. Dessa forma, os insucessos continuarão acontecendo e eles sendo penalizados pelos fracassos. Chega de esconder a realidade. Não é possível que ainda se queira justificar este insucesso por um desinteresse do estudante especial, como se ele fosse o único responsável por não conseguir passar nas avaliações.

Diante disto, fica evidente que se faz necessário um redimensionamento na elaboração das práticas, de forma mais clara e objetiva para um entendimento satisfatório de alguém que usa outra língua para se comunicar e compreender o mundo a sua volta.

Enfim, compreendemos que cabe a escola como formadora de cidadãos, e com grande responsabilidade social, repensar suas estratégias, de modo a favorecer um processo inclusivo, onde as diferenças não sejam obstáculos intransponíveis, defendendo o respeito e a acessibilidade nos processos educacionais para todos.

6 REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9396, 20 de dezembro de 1996.

LAKATOS, E. M., M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. (2006). Secretaria da Educação Especial. **Direito à Educação**. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Brasília: MEC/SEE.

_____. (2006). Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de professores de educação Básica – objetivos/ Diretrizes/ Funcionamento**. Brasília: MEC/SEB.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N.º 9394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei N.º 7.853**. Brasília: MEC/ SEESP, 1989.

_____. **Normas Técnicas Brasileira**. Brasília: MEC, 2000.

ESTEVE, J. M. **Mudanças Sociais e função docente**. In Antonio Nóvoa (Org). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora , 1999 (Coleção Ciências da educação).

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação e mudança**. Paz na terra, Rio de Janeiro, 1979.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**; (tradução Silvana Cobucci Leite) – 8ª Ed – São Paulo: Cortez, 2010. – (coleção questões da nossa época; v. 14).

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**; (tradução de Sandra Trabucco Valenzuela) São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, E. M., M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

_____.Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. (2006). Secretaria da Educação Especial. **Direito à Educação**. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais. Brasília: MEC/SEE.

_____.(2006). Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de professores de educação Básica – objetivos/ Diretrizes/ Funcionamento**. Brasília: MEC/SEB.

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

MAZZOTA, MJS. **Educação especial no Brasil**. 3ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Mazzotta, MJS. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: Repensar a forma. Retomar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____.**Os setes saberes necessários à educação do futuro**; (tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho) 12ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2007.

MOREIRA, D. A.**O Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In_____(Org). **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora , 1999 (Coleção Ciências da Educação).

_____.**Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In. Teoria e educação. Porto Alegre, (4), 1991.

PAPI, S de, O , G. **Professor: formação e profissionalização**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____.**Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____.**A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PILLETTI, **História da educação no Brasil**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1996.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3ª Ed, São Paulo: Atlas, 2007.

ROZICKI, C. **Deficiente e participação nas esferas da vida em sociedade.** Jornal Folha de São Paulo. Maio 2003.

SILVA, J.B. da. **As Representações Sociais dos professores em classes multiseriadas sobre a formação continuada.** Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em educação, 2002.

SANTIAGO, Sandra A. S. **Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão sobre portadores de deficiência.** Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2003.

_____. **Exclusão de pessoas com deficiência: educação para quê?** Tese de doutorado. João Pessoa: UFPB, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais: tradução de Lucy Magalhães.** 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.