

EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: incluído ou inserido na sala de aula? a flexibilização curricular e o processo de inclusão escolar

Lidiane da Silva Lopes¹
Karine Barbosa da Silva²
Marlene Barbosa de Freitas Reis³
Cláudio Pires Viana⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender e discutir questões referentes ao entendimento de educação especial em uma perspectiva inclusiva nas instituições de ensino regular. O texto evidencia a relevância da flexibilização curricular no processo de educação inclusiva voltado para o ensino de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, dentre eles os educandos com deficiência intelectual. Para tanto, empregou-se como metodologia a revisão de literatura. Na elaboração deste estudo foram utilizados documentos que norteiam a inclusão escolar, dentre eles estão as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial. Como referencial teórico, foram utilizados autores de referência nacional e internacional; dentre eles: Mantoan (2003; 2004), Moreira e Candau (2007), Perrenoud (2000), Reis (2021), Ropoli (2010), Sacristán (1998), Stainback (1999), Silva e Reis (2011). O texto aponta para a necessidade da práxis docente com ações educativas baseadas na valorização da diversidade presente nos ambientes educativos, bem como no respeito às singularidades de cada educando. Dessa forma, destaca a inclusão pela desenvoltura da escola em responder de modo eficaz às diferenças de aprendizagens dos educandos por meio das flexibilizações curriculares necessárias.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Flexibilização Curricular; Deficiente Intelectual; Projeto Político Pedagógico.

¹ Professora da rede Estadual de Goiás, graduada em Pedagogia pela UEG, especialista em Psicopedagogia Institucional pela Funcer, em Educação Inclusiva e Especial pela Candido Mendes, em Educação para Diversidade e Cidadania – Direitos Humanos - pela UFG, discente do mestrado em Educação pelo PPGE – UEG – UNU Inhumas, sob a orientação do Prof. Dr. Wesley Luís Carvalhaes. E-mail: lidiane.santos@seduc.go.gov.br

² Professora da rede Municipal de Goiânia, graduada em Pedagogia pela UFG e em Psicologia pela UNIALFA, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Idea e em Neuropsicologia pelo IPOG. Discente do mestrado em Educação pelo PPGE – UEG – UNU Inhumas, sob a orientação da Prof. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis. E-mail: karinebsilva6@gmail.com

³ Pós-Doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga pela UFG. Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidade de Havana, Cuba, 2003. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis); do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas e no curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: marlene.reis@ueg.br

⁴ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação pelo PPGE/UFG. É Professor Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG/UnU Inhumas) e professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: claudio.viana@ueg.br

EDUCATION WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: included or inserted in the classroom? curricular flexibilization and the school inclusion process

ABSTRACT

This study aims to understand and discuss issues relating to the understanding of special education from an inclusive perspective in regular education institutions. The text highlights the relevance of curricular flexibility in the inclusive education process aimed at teaching people with Special Educational Needs, including students with intellectual disabilities. To this end, literature review was used as a methodology. In preparing this study, documents that guide school inclusion were used, including the National Guidelines for Special Education in Basic Education and the National Special Education Policy. As a theoretical reference, national and international reference authors were used; among them: Mantoan (2003; 2004), Moreira and Candau (2007), Perrenoud (2000), Reis (2021), Ropoli (2010), Sacristán (1998), Stainback (1999), Silva and Reis (2011). The text points to the need for teaching praxis with educational actions based on valuing the diversity present in educational environments, as well as respecting the singularities of each student. In this way, it highlights inclusion due to the school's resourcefulness in responding effectively to the differences in students' learning through the necessary curricular flexibility.

Keywords: Special Education; Inclusive education; Curricular Flexibility; Intellectual Disability; Pedagogical Political Project.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos reflexões que empreendemos durante a disciplina - Educação, Diversidade e Processos Educativos -, ministrada pelos professores doutores Marlene Barbosa de Freitas Reis e Cláudio Pires Viana, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas), no primeiro semestre de 2023. Para a fundamentação teórica, utilizamos autores como: Mantoan (2003; 2004), Moreira e Candau (2007), Perrenoud (2000), Reis (2021), Ropoli (2010), Sacristán (1998), Silva e Reis (2011), Stainback (1999), além das legislações referentes à inclusão.

A educação especial em uma perspectiva inclusiva é bem difundida atualmente em nosso país. Muitos educadores têm buscado conhecimento sobre o assunto devido às dúvidas de como concretizar de fato a inclusão escolar, de como ensinar diante da diversidade em sala de aula. Segundo Mantoan (2003, p. 14), para que uma escola seja inclusiva “é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

De acordo com Mantoan (2003), cabe à escola como instituição social e de ensino assegurar a flexibilização curricular para que todos os educandos possam atuar efetivamente no espaço educativo. Para que isso seja possível, é fundamental a quebra de paradigmas e práticas educativas tradicionais, abrindo espaço para uma concepção de currículo aberto e, tendo como eixo, a aprendizagem e o contexto do educando e não os conteúdos fixos de um programa educativo.

Perceber as necessidades educacionais especiais dos educandos atendidos no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas também, que se organizem para construir uma real escola para todos, que saiba olhar as especificidades e potencialidades de cada educando, conhecendo suas diferentes habilidades.

E, para isso, o currículo cumpre importante função, educativa e social; e, se for compreendido ao modo de Sacristán (1998, p. 166), como “uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes [...]” representa um recurso flexível a ser construído em conjunto e desenvolvido pelos docentes. Cabe à escola apreender o poder mediador do currículo e promover sua modulação, de forma a tornar-se realmente acessível aos educandos, indiscriminadamente. Isso porque, segundo Ropoli (2010),

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos educandos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (...). Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (Ropoli, 2010, p. 9).

Esta nova prática pedagógica, evidenciada por Ropoli (2010), compatível com a inclusão, ainda é percebida como uma utopia em muitos lugares deste país, pois exige mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Essa autora ressalta a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, bem como a redefinição e aplicação de alternativas e práticas pedagógicas acessíveis a todos, ou seja, compatíveis com a inclusão.

Para tanto, diante da complexidade da temática apresentada, dividimos este estudo em três partes: primeiro apresentamos uma breve contextualização referente

aos aspectos históricos, filosóficos, legais e pedagógicos no que tange à inclusão; em seguida, refletimos sobre os educandos com deficiência intelectual e a educação em uma perspectiva inclusiva; e, por fim, as considerações finais.

Inclusão – aspectos históricos, filosóficos, legais e pedagógicos

A partir da década de 1970, a educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos por meio da aprovação da lei 94.142/1975. Nesse período, inúmeros movimentos sociais contra as formas de discriminação que impossibilitavam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência principalmente através da educação começaram a surgir em nível mundial. Desde então, a matrícula de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino aumentou consideravelmente nas instituições de ensino de países de todo o mundo, dentre eles o Brasil.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu aos cidadãos brasileiros os seus direitos fundamentais; dentre eles, a educação. Esse documento estabelece em seu III capítulo que a educação é um direito de todos, sem nenhum tipo de discriminação e dever do Estado.

Desse modo, o Estado brasileiro passou a participar e se tornar membro signatário de inúmeros eventos e acordos internacionais visando universalizar a educação no país. É preciso ressaltar que a internacionalização das políticas públicas educacionais foram fundamentais para incentivar a criação de uma política educacional mais justa para todos, especialmente para as pessoas com deficiências. E, dentre os documentos que contribuíram para esse processo, destaca-se a Declaração Mundial de Educação, fruto de um evento realizado em Jomtien, na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca, de 1994. Como signatário desses eventos, o Brasil assumiu o compromisso de promover a educação inclusiva.

Portanto, é preciso salientar que a implementação de políticas públicas educacionais de inclusão teve início no Brasil a partir da década de 1990 e se consolidou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/6.

Com essa demanda educacional, voltada para a diversidade escolar, surgiu a adequação curricular, a qual é legalmente fundamentada na Lei nº 9394/96, das

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Art. 59 preconiza que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

A Constituição Brasileira de 1988 garantiu o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e estabeleceu que a criança com necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. Nesse sentido, a inclusão ganhou reforços com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção de Guatemala, de 2001, que proibiu qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

A Declaração de Salamanca é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebida na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). Esse documento estabelece a necessidade de melhoria para o acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais, promovendo o acolhimento de todos os estudantes, independente de suas condições físicas, emocionais, sociais, intelectuais. O documento ressalta que a educação é um direito fundamental e deve ser integrada ao sistema educacional promovendo uma pedagogia centrada na criança para atender às suas necessidades.

Por meio do estudo sobre os marcos históricos e legais da inclusão é possível demarcar os momentos históricos em várias fases: exclusão do sistema escolar; atendimento especial no sistema escolar; integração no sistema escolar regular; inclusão no sistema escolar regular.

O momento histórico atual evidencia a inclusão e destaca que os educandos com deficiência precisam mais do que ser apenas inseridos nas escolas comuns. Essa percepção tem sido difundida entre os profissionais da educação.

Entende-se, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e outros. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças (Silva; Reis, 2011, p.10).

A noção de inclusão estabelece a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. Nesta perspectiva, o vocábulo integração foi abandonado, uma vez que incluir um educando ou um grupo de educandos que já foram anteriormente excluídos

é muito mais significativo, quando o objetivo principal é não deixar ninguém de fora do ensino regular.

As escolas inclusivas propõem uma nova forma de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os educandos, e não somente os que apresentam alguma deficiência, pois o importante é reconhecer que, ao mesmo tempo em que somos todos iguais por sermos seres humanos, também somos todos diferentes em nossa essência.

Desta forma, a educação escolar não pode ser um espaço no qual a convivência com a diferença, às vezes mascarada de uma falsa inclusão, seja de fato, berço de preconceitos. E, para que injustiças não aconteçam é importante refletir sobre a práxis pedagógica desenvolvida por cada indivíduo envolvido no processo de inclusão, bem como da sociedade; e, desse modo, é necessária uma tomada de decisão, fundamentada na práxis-ação-reflexão-ação.

A compreensão do desenvolvimento da educação na perspectiva inclusiva está relacionada à nova concepção e às práticas da escola tradicional que mudou a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objetos do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui educandos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente.

Cidade e Freitas (1997) salientam que a inclusão é um processo amplo que acarreta transformações nas pessoas (inclusive as com necessidades especiais) e no ambiente. Os autores acreditam que, para construir um convívio que aceite e valorize as diferenças, é necessário compreensão e cooperação. Para Silva e Reis (2011) a efetivação da inclusão se inicia com a transformação da escola, pois,

[...] para efetivar a inclusão é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (Silva; Reis, 2011, p.10).

A legislação vigente assegura aos educandos com deficiências a oportunidade de escolarização nas classes regulares e estabelece que sejam consideradas as capacidades de cada educando. Mas será que de fato a escola tem realizado as transformações ambientais e físicas, ou mesmo a transformação da

forma como as pessoas percebem a diversidade? Como afirmam Cidade e Freitas (1997), isso seria inclusão; e, caso não esteja ocorrendo então os educandos não estão sendo incluídos. É preciso que sejam valorizadas as diferenças, as capacidades individuais e que seja construído o conhecimento por meio da cooperação.

Os educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S) têm o direito a oportunidades iguais de participação nas atividades desenvolvidas na escola. No entanto, garantir e oportunizar seus direitos não é tarefa fácil.

Por se tratar de uma instituição social cabe à escola o desafio de valorizar a diversidade e oferecer condições para que todos os indivíduos desenvolvam habilidades e competências. Diante disso, nos questionamos: como fazer para incluir educandos com deficiência, TGD e AH/S?

Mantoan (2003) afirma que a busca pela qualidade de ensino requer posturas inovadoras, exige que a escola se atualize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. A educação inclusiva desafia a escola por um novo e revolucionário paradigma. Profissionais da educação, comunidade, pais e educandos devem romper e superar barreiras. Logo, buscar conhecimento sobre a diversidade humana é requisito necessário para atuar pedagogicamente neste contexto.

É notório que a partir das últimas décadas o movimento mundial por uma educação para todos vem se fortalecendo por meio do direcionamento de políticas públicas inclusivas. No entanto, é importante destacar que incluir é mais do que pensar nas dificuldades aparentes dos educandos, garantir o acesso às salas de aula ou receber estímulos a construir uma relação com colegas.

Para Mantoan (2003) a concepção da inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva, aquela que não elege, classifica ou segrega indivíduos, mas a que modifica seus ambientes, atitudes e estruturas tornando-se acessível a todos. Essa percepção da autora está em consonância com as concepções de Cidades e Freitas (1997) mencionadas anteriormente.

Para que a inclusão aconteça, é fundamental a promoção de um ensino significativo para o educando. Assim, o cuidado com as diferenças na aprendizagem é uma premissa essencial; é preciso demonstrar o respeito à diversidade, às limitações e potencialidades dos educandos, afinal, todos, independentemente de suas limitações e habilidades, são seres singulares. Diante desse panorama, é

essencial refletir sobre a prática pedagógica e verificar se a flexibilização curricular acontece de fato nas escolas.

Ao considerar as diferenças existentes entre os seres, porque somos singulares, é preciso considerar também as diferenças no processo de construção do conhecimento; assim, é fundamental a flexibilização curricular, pois se somos diferentes no agir, no pensar, no falar, enfim, em tudo, também somos diferentes no aprender. A flexibilização do ensino tem sido considerada uma das alternativas necessárias para a transformação do sistema educacional no atendimento à diversidade dos educandos em sala de aula. Essa flexibilização é contrária ao ensino tradicional, conservador e defende o princípio das diferenças em sala, buscando o equilíbrio harmônico entre o que é comum e o que é individual, dentre todos os educandos (Pastos; Torres, 1998).

O Plano Nacional de Educação (PNE/1994) e os princípios contidos na LDB 9394/96 determinam que a escola se mobilize para estruturar um conjunto de ações e providencie recursos necessários que garantam o acesso e a permanência de todos, promovendo o ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um. Então, tendo como referência a educação inclusiva, a flexibilização do ensino presume a existência de alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito do currículo.

Nas flexibilizações curriculares deve-se identificar as características e necessidades dos educandos; e, movidos pela crença de que é possível desenvolver as suas potencialidades, adequar a proposta curricular adotada para que todos os educandos participem e se desenvolvam. Nesse sentido, Carvalho (2008) destaca que:

Não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos (Carvalho, 2008, p. 105).

A autora apresenta reflexões sobre a concepção de um “currículo aberto” em detrimento ao “currículo fechado”, o qual predomina nas escolas. O currículo fechado entende o ensino como eixo do processo, os conteúdos são repassados em uma sequência fixa por meio dos componentes curriculares para todos os educandos da sala, conteudista, repleto de memorizações. A flexibilização parte de uma perspectiva

do currículo aberto, levando em consideração o contexto e reconhecendo as diversidades dos educandos.

Aranha (2003) considera que o currículo deverá se pautar na ideia da diferença e não é o educando que se ajusta ou se adapta às condições de ensino; o movimento da inclusão é o inverso, é a equipe escolar que deve promover as mudanças necessárias para que o educando consiga ter acesso ao currículo.

Ao flexibilizar o currículo é importante que todos os educandos sejam desafiados de uma forma que estimule a aprendizagem. Ao se estabelecer um currículo é fundamental considerar todos os elementos da ação didático-pedagógica: a didática, os métodos, e técnicas de ensino, a avaliação e outros aspectos do cotidiano escolar. E, nesse processo, perceber as potencialidades dos educandos, estimulando-os à busca do conhecimento e incentivando-os a romper com suas dificuldades.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 21) uma educação de qualidade requer “conhecimentos relevantes, e significativos”, que incentivem mudanças individuais e sociais, além de desenvolver a capacidade crítica. O currículo compreendido como uma função educativa e social deve ser mediado de modo a tornar-se acessível aos educandos, indiscriminadamente.

O educador, na postura de mediador no processo de desenvolvimento do seu educando, deve se preocupar com quem aprende, como aprende, o porquê de trabalhar determinado conhecimento, oferecendo espaço para as manifestações dos posicionamentos e ideias. Para Moreira e Candau (2007, p.19), a função do “educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Para tanto, é necessário ressaltar a importância do educador e sua constante participação por meio da realização de pesquisas científicas, publicação de estudos em revistas e periódicos, assim como constantes discussões e participação dos sindicatos dos trabalhadores da educação no processo de elaboração e construção de políticas públicas educacionais que se materializem de modo efetivo por meio do currículo para proporcionar uma educação de qualidade.

Educando com deficiência intelectual - Educação em uma perspectiva inclusiva

No que diz respeito à educação em uma perspectiva inclusiva, é notório que os maiores obstáculos no processo ensino aprendizagem são evidenciados no desenvolvimento do educando com deficiência intelectual. Identificar as necessidades educacionais dos educandos com deficiência intelectual (DI), infelizmente se restringe ao que a criança sabe fazer sozinha, principalmente no início da escolarização.

Conforme Tadeu (2013), a Deficiência Intelectual de acordo com a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho) sendo a ocorrência antes dos 18 anos de idade.

Em termos práticos, no cotidiano, isso significa que a pessoa com DI tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades que são simples ou comuns para as outras pessoas que não são deficientes. Geralmente o comportamento da pessoa com DI é como se tivesse menos idade do que realmente tem, ou seja, a idade mental não condiz com a cronológica.

Os educandos com DI apresentam dificuldades consideráveis para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), também apresentam inúmeras dificuldades em estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às normas e regras, e até mesmo realizar atividades cotidianas, como por exemplo, as ações de cuidado próprio, higiene pessoal, saúde, segurança e outras. A capacidade de compreensão comumente é afetada.

Para a escola é um grande desafio estimular esses educandos para que desenvolvam suas habilidades e competências e alcancem a independência nas relações com o mundo que os cerca, isso é, inclusão. E, para que um educando com DI seja atendido dentro de suas necessidades e capacidades, é fundamental que a escola identifique, inicialmente, as habilidades já dominadas pelo educando.

Em uma proposta colaborativa de ensino é importante saber o que o educando com DI pode aprender com a ajuda de um par mais experiente, seja o professor ou outro educando. Para Vygotsky (1996) conceitos de - mediação, internalização, Zona de Desenvolvimento Real, Proximal e Potencial - demonstram que os processos de aprendizagem ocorrem no interior das relações sociais e culturais.

Na intervenção pedagógica com o educando com DI, o educador deve identificar o que ele deveria aprender de acordo com o currículo referência proposto e, a partir disso, identificar as competências curriculares observando: o que o educando sabe fazer sozinho, com ajuda, ou ainda não é capaz de aprender.

O próprio educando com DI é que deve ser o referencial de sua aprendizagem. Educadores tendem a estabelecer comparações entre o currículo referência, a série, ou o que os outros educandos sabem para “medir” o desenvolvimento da aprendizagem. E, no que se refere ao educando com DI é importante que ele mesmo seja o referencial de aprendizagem, ele só pode ser comparado com ele próprio. É preciso considerar esse educando como um sujeito epistemológico, cognoscente, e que atribui significado ao meio físico e social e que incorpora elementos da sua cultura. É preciso considerar os mecanismos de aprendizagem: motivação, atenção, memória, transferência e metacognição.

Os educandos com DI apresentam dificuldades significativas na aprendizagem, especialmente quanto a conceitos que exijam maior capacidade de abstração e generalização. O funcionamento das funções de memória, concentração, atenção e resolução de problema comumente são deficitários. E, comumente, têm dificuldades nas funções básicas de linguagem.

Orientar-se temporalmente, espacialmente, conceituar, quantificar, comparar, analisar, sintetizar, classificar, interpretar, imaginar, decidir e simbolizar, por exemplo, a escrita, são atividades, geralmente, comprometidas para um educando com DI. Porém, é necessário percebê-lo como um ser cognoscente e considerar mais de uma forma de aprendizagem. O ser humano aprende por meio dos vários sentidos - audição, visão, tato; estilo de aprendizagem que pode variar de pessoa para pessoa, independentemente de ter ou não ter deficiência.

A aprendizagem desses educandos decorre de um processo dinâmico com intervenções que valorizam os conhecimentos prévios e suas potencialidades, ou seja, que considera os aspectos históricos e socioculturais. A flexibilização do currículo deve ser definida pelo repertório e pelos conhecimentos do educando, não pela deficiência.

Conforme Moreira e Candau (2007, p. 21) uma educação de “qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”.

Para Perrenoud (2001), pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus educandos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os educandos com NEE essas questões têm um significado particularmente importante, pois permitem a apropriação da mesma cultura escolar.

As práticas escolares inclusivas não devem implicar um ensino adaptado para alguns educandos, pelo contrário, deve ser um ensino diferente para todos, um ensino em que todos os educandos tenham acesso à aprendizagem, de acordo com suas próprias capacidades, assim considerando suas potencialidades e dificuldades sem nenhuma forma de discriminação. Ropoli (2010) enfatiza que na escola comum inclusiva,

[...] os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica”. Nessa perspectiva, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os educandos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos educandos nas tarefas (Ropoli, 2010, p. 13).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) as escolas inclusivas propõem uma nova forma de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os educandos, e não somente os que apresentam alguma deficiência, pois o importante é reconhecer que cada pessoa tem um tempo e uma forma de aprendizado diferente. Decorre daí a importância da flexibilização curricular, ou seja, um planejamento diferenciado que inclua todos os educandos, reconhecendo suas limitações e principalmente as potencialidades.

No entanto, ao observar o cotidiano escolar é comum encontrar os educandos com DI executando as mesmas atividades propostas para os demais educandos, sem nenhuma adequação curricular. Aspectos como estes só demonstram que inúmeros educandos só estão inseridos no contexto escolar e não incluídos como deveria ser, conforme a legislação vigente.

Estar incluído significa ser agente construtor da aprendizagem, uma aprendizagem significativa que faz com que o indivíduo desenvolva suas habilidades e competências sentindo-se parte deste processo, que possa viver em sociedade exercendo sua cidadania, cumprindo seus deveres e zelando pelos seus direitos.

A educação inclusiva possui como finalidade promover a formação de cidadãos autônomos. E, se a escola propõe atividades que não são significativas para

os educandos isso não irá favorecer a autonomia. Todas as atividades propostas, seja na sala de aula regular ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que o profissional é responsável por trabalhar dentro das áreas de comunicação e código, desenvolvimento cognitivo, enriquecimento curricular, arte e tecnologias assistiva, precisam considerar o educando e suas especificidades.

Todo educando é um ser cognoscente, capaz de aprender dentro de suas potencialidades; então cabe à escola ensiná-lo conforme suas capacidades. Abandonar a percepção conservadora da escola, segundo a qual o educando se adequa a ela, é imprescindível.

Pinheiro e Carvalho (2007) abordam alguns aspectos relevantes que favorecem a educação inclusiva, quais sejam: conteúdos de aprendizagem ajustados ao conhecimento e interesse do educando; desenvolvimento dos conteúdos e das matérias ajustados às estratégias educacionais; adaptações de material e estratégias de ensino convergentes às necessidades do educando; intervenção educativa pautada no desenvolvimento de habilidades e competências curriculares; consideração pelas diferenças individuais; utilização da avaliação processual; intervenção educacional sistemática, centralizada nos objetivos curriculares e nas finalidades da educação; valorização do caráter funcional do currículo, enfatizando a utilidade e viabilidade dos conteúdos desenvolvidos; desenvolvimento de estratégias pautadas na flexibilidade qualitativa e quantitativa do ensino para o educando; focalização na diversidade para obter equidade e não discriminação, atingindo objetivos comuns.

Ajustar as ações pedagógicas à diversidade existente em sala é essencial ao processo de inclusão escolar não apenas para educandos com DI, mas para os educandos sem deficiência. É utópico considerar que apenas a flexibilização curricular e um Projeto Político Pedagógico bem elaborado coletivamente, seja suficiente para que ocorra a efetiva inclusão escolar.

É fato que existem inúmeras dificuldades relativas às políticas públicas educacionais, às questões sociais, econômicas, culturais, emocionais, familiares e tantas outras; porém, há convicção pelas pesquisas realizadas de que, para o educador que é o agente transformador mais próximo do educando com NEE preocupado, sensibilizado e humanizado, que considera a verdadeira cidadania quando todas as oportunidades forem abertas a todas as pessoas, que a flexibilização

curricular é o caminho mais próximo e próspero a ser percorrido na busca da inclusão escolar, capacitando-nos a viver o princípio da alteridade.

Segundo Reis (2021) a alteridade é um conceito amplo que precisa ser pensado nas dimensões psíquicas, sociais e culturais e não pode ser compreendido baseado apenas em um ponto de vista. Para a autora, alteridade está na relação interpessoal em que eu reconheço no outro algo que me completa e me constitui, marcando um encontro que reconhece e respeita as diferenças que nos caracteriza como seres humanos, possibilitando pensar e repensar a alteridade como um ato de enxergar no processo de inclusão a reflexão para uma constituição de mundo para e na diversidade. Conforme Mantoan (2004):

A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (Mantoan, 2004, p. 81).

Assim sendo, seguramente, o processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola, pois “requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças” (Silva; Reis, 2011, p. 10). A mudança de mentalidade citada pelas autoras promove discussões dentro da escola e possibilita uma educação inclusiva em que o convívio com as diferenças seja baseado na alteridade.

Considerações Finais

As possibilidades de igualdade de direitos de todos, em termos científicos e tecnológicos, estão colocadas, apesar de não estarem ao alcance de todos. Com este estudo percebemos que ainda existe uma defasagem no sentido de garantir que as conquistas coletivas sejam desfrutadas por todos, principalmente no que se referem às flexibilizações curriculares e atenção escolar e docente que oportunizam ao educando desenvolver a aprendizagem de forma flexível e dinâmica, promovendo maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos.

Para que sejam estruturadas as flexibilizações curriculares na escola inclusiva é necessário refletir sobre os prováveis acertos referentes à organização didática. Nenhuma adaptação poderá impor um plano de caráter segregador ou excludente. As flexibilizações e/ou ajustamentos na prática pedagógica deverão estar

a favor de uma única proposição: individualizar os meios para igualar os direitos, especialmente o direito ao conhecimento e à convivência.

Para colocar o projeto inclusivo em ação, é imprescindível uma postura positiva e a disponibilidade do professor para que o mesmo possa criar um ambiente acolhedor na turma. A sala de aula pode afirmar ou negar o bom desempenho ou o sucesso da inclusão escolar, porém, isso não significa que a responsabilidade por ambos seja tão-somente do professor. O professor não deve e nem pode estar sozinho, precisará contar com o apoio de pais, coordenadores, gestores, da comunidade escolar de modo geral para que o processo inclusivo possa ser viabilizado.

Diante da legislação e autores aqui utilizados como aportes teóricos, evidenciamos que ajustar as ações pedagógicas, flexibilizar o currículo à diversidade de sala de aula é inadiável ao processo de inclusão escolar - não apenas para os educandos com deficiência intelectual, mas para todos.

Nesta perspectiva, salientamos que cabe ao educador, ao construir sua práxis, ter clareza das necessidades e capacidades de seus educandos com DI levando em consideração a diversidade existente em sala de aula, assim favorecendo a apropriação da cultura escolar para todos, e não para alguns.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos a fundamentação filosófica- a história - a formalização.** Versão preliminar Brasília: Mec/SEESP, nov. 2003.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

BRASIL. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade** (UNESCO, 1994).

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Mediação, 2008.

CIDADE, Rute E.; FREITAS, Patrícia S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência**. Uberlândia, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004, p. 79-94.

MOREIRA, Antônio. Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PASTOS, Carmen García; TORRES, María José Gómez. Uma Vision Crítica de las Adaptaciones Curriculare. In: **XV Jornada Nacionales de Universidade y Educación Especial**. O vídeo, espanhola, 1998.

PERRENOUD, Fellepe. **A pedagogia na escola das diferenças fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, Odnéia Quartieri Ferreira; CARVALHO, Erenice Natália Soares. **Educar na Diversidade: Currículo e Diversidade**. Brasília: CETEB, 2007.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (Orgs.). **Dicionário** (livro eletrônico): rumo à civilização da religação e ao bem viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artm ed, 1998.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: O Desafio da Formação de Professores. **Revelli-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 3, n. 1, p. 7-17, 2011. Disponível em – www.ueg.inhumas.com/revelli Acesso em 21/03/2024.

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. **Inclusão um guia prático para educadores**. Porto alegre ArtMed, 1999.

TADEU, Marcos. Deficiência Intelectual: o conceito. **Revistapontocom**. 21 de março de 2013. Disponível em: <http://www.revistapontocom.org.br/artigos/deficiencia-intelectual-o-conceito>. Acesso em 21/03/2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.