

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLARIZAÇÃO: COMO OPORTUNIZAR UMA FORMAÇÃO HUMANA FRENTE A “PEDAGOGIA CAPITALISTA”

RESUMO

Dinéia Ghizzo Neto Fellini
dineia.fellini@unila.edu.br
<http://orcid.org/0000-0002-9155-8370>

Unila, Medianeira, Paraná, Brasil.

Joseane Scalabrin Neinas
joseaneneinas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5053-302X>
SEED/PR, Medianeira, Paraná, Brasil.

Dayane Buzzelli Sierra
dayane_sierra@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2882-9983>
SEED/PR, Maringá, Paraná, Brasil.

O presente artigo trata-se de uma revisão bibliográfica que aborda aspectos sobre a humanização da pessoa com deficiência intelectual (DI) frente a escolarização voltada ao mercado de trabalho, que tem assumido uma formação fragmentada e deficitária. O fator preponderante dessa discussão aponta-se na “defesa” de uma educação inclusiva que tem se apresentado falaciosa, a partir de discursos empregados por organismos internacionais, mais precisamente pela Declaração de Salamanca (1994), sendo preconizada, principalmente nos países da América Latina, em decretos, leis e diretrizes de caráter nacional. Indiscutivelmente, constata-se que a escola tem seguido as preconizações estabelecidas para a oferta da escolarização para todos, fomentada a partir de 1990 com a Conferência de Jomtien, contudo, observa-se que a inclusão dos alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tem se apresentado defasada, cujo os entraves, principalmente quando se trata do aluno com DI, refletem a falta de preparo dos profissionais, a inexistência de materiais pedagógicos adaptados, a lacuna existente em relação ao currículo empregado, práticas pedagógicas descontextualizadas com a realidade do aluno, entre outros. Além disso, a carência de investimentos por parte dos governos tem evidenciado a ineficácia da educação inclusiva. Contudo, para a Teoria Histórico-Cultural, reflexões a respeito da formação dos alunos com deficiência se tornam necessárias a partir da perspectiva de um desenvolvimento pautado nas suas capacidades de compensação. A escola de Vygotsky aborda que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade se revelam como indispensáveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS). Os conhecimentos eruditos e a língua são atribuídos como instrumentos mediadores desse processo. Contudo, a mediação docente também deve ser considerada para o desenvolvimento da criança, além do ensino organizado, elementos tão necessários, diante da atual conjuntura, cuja formação para o mercado de trabalho tem se cristalizado gradativamente.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, Teoria Histórico-Cultural, formação docente.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a função social da escola, deve se voltar para a formação humana dos alunos, defendida pela escola soviética como o processo de desenvolvimento psíquico dos alunos. Nota-se que gradativamente essa função tem sido substituída por uma educação pautada na proposta capitalista, que aos poucos, desconstrói seu real sentido de existir.

A partir da década de 90, a educação tem se transformado, marcada por iniciativas e documentos que tem norteado a inclusão como nova modalidade da educação básica. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos atribuída como Declaração de Jomtien (1990), deliberou o acesso e a permanência de todos na educação básica, no entanto, foi a partir da política de educação inclusiva que documentos como a Declaração de Salamanca (1994) representou o compromisso governamental na viabilização da referida “inclusão” educacional (DAMBRÓS et al, 2011).

A contradição, portanto, se apresenta nessa relação ambígua entre a oferta de uma educação igual para todos, mas ao mesmo tempo, exigindo e delineando uma formação voltada aos interesses econômicos e, portanto, configurando-se numa educação para a competitividade, favorecendo uma minoria apenas. O objetivo dos interessados (organismos internacionais voltados ao capital, entidades empresariais e o Movimento Todos pela Educação) por trás dessa proposta, segundo Leher (2014, p.01) é “[...] converter o conhecimento e a formação humana em “capital humano [...]”.

Esse é o problema que comumente tem alavancado e promovido políticas públicas que configuram a educação a essa proposta contraditória, formar para individualidade, ao mesmo tempo em que se exige, respeito as diferenças. Nestas condições, embora o acesso de todos à escolarização tenha se efetivado legalmente, na prática, inúmeros fatores têm rotulado a inclusão como inadequada e fragmentada, impossibilitando os alunos, o acesso aos conhecimentos eruditos, principalmente para os alunos que necessitam de uma metodologia diferenciada como os alunos com DI. Entre esses fatores, destacam-se: a falta de uma formação docente alicerçada aos fundamentos do materialismo histórico dialético e dos pressupostos vygotskianos, cujo ensino, conduza os alunos ao processo de abstração e generalização dos conceitos, oportunizando o pensamento crítico e a tomada de consciência. Ademais, as metodologias empregadas no contexto da sala de aula nem sempre conseguem estimular esse processo, o que torna o ensino, fragmentado e limitado.

Para complementar, cabe considerar que a formação e qualificação dos docentes que atuam na educação inclusiva, é de grande importância, pois compreender o ritmo e a forma de aprendizagem de cada aluno, respeitando seu tempo e as condições psíquicas, físicas ou sensoriais de cada um, demanda conhecimento a respeito das especificidades e do direito a igualdade de condições de aprendizagem e de acesso à educação. A partir desses pressupostos, o artigo aqui, de cunho bibliográfico, pauta-se nos estudos da escola soviética para propor uma reflexão a respeito da formação que está sendo ofertada e como essa

educação deve ser ressignificada, a partir dessa perspectiva. A princípio, nos ateremos aos encaminhamentos legais que delineiam essa formação atual, e posteriormente, abordaremos a prática docente segundo os pressupostos soviéticos.

OS DIRECIONAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As mais diferentes civilizações, historicamente se basearam no padrão de normalidade para excluir ou incluir as pessoas com deficiência. Crenças que permitiram a sobrevivência dos mesmos ou o extermínio. Quando os comportamentos e atitudes são uniformizados, corre-se um sério risco de exclusão, pois os que não se enquadram nos padrões ditos normais, são deixados à margem do grupo.

De acordo com Souza (1984, p. 11) “é importante não se esquecer que este padrão de “normalidade” varia em relação aos grupos culturais e sociais. Assim o que é normal em certos locais não é em outros”, além disso, “ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (MANTOAN e PIETRO, 2006, p. 17).

Para Batista (2005), o medo do diferente, do desigual é responsável pela exclusão, e esse é o grande causador da discriminação social. Convém ressaltar que ao falar de deficiência, a situação se agrava, pois, a própria palavra já implica certa discriminação, como define Roncin e Vayer (1989), a deficiência trata-se de uma desvantagem que a pessoa precisa suportar, portanto, o indivíduo com deficiência é o que está em desvantagem em relação aos padrões estabelecidos por um determinado grupo.

Diante desta realidade, muitas normatizações deram amparo ao processo de inclusão na América Latina. Contudo, muito tem a ser feito para que avanços garantam a democratização do ensino para todos. Nessa linha de análise, se por um lado é importante sustentar a ideia da escola igualitária para todos, por outro, é necessário que se tenha conhecimento a respeito, inclusive considerando o que está determinado em leis, para que assim, se cumpra, ao menos, a garantia de acesso.

Iniciativas e documentos, em sua grande maioria de caráter internacional subsidiaram tal processo. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, aponta a “preocupação” com as políticas educacionais voltadas a educação de todos, sem distinção. As necessidades de aprendizagem devem ser garantidas para que haja igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990).

Num segundo momento, destaca-se a Declaração de Salamanca, documento de extrema relevância para a área da Educação Especial que teve por objetivo, apoiar as práticas de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns, recomendando que esse atendimento só deixe de ocorrer, caso haja motivos

suficientemente plausíveis para isso. Solicita ainda, que a educação inclusiva seja garantida em forma de lei ou de política pelos países membros (UNESCO, 1994).

Quanto a esse atendimento, a Declaração propala que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva [...]. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994, p. 5).

No Brasil, esses documentos foram norteadores para as mudanças na área educacional. Entre as diferentes leis que foram sendo implementadas, uma considera-se a princípio, indispensável, a lei de acessibilidade. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) elenca vários critérios técnicos que devem ser observados nas construções e reformas. A Norma Brasileira (NBR) 9050 diz que para um local ser acessível, deve possuir, “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004, p.02).

A mesma norma ainda estabelece que a acessibilidade não se restringe apenas a física, mas a de comunicação também, e define como tecnologia assistiva, um “conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência” (ABNT, 2004, p.04).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, derivada desses acordos internacionais estabelece que além de ter o direito ao acesso à educação em escola regular, os alunos com deficiência, TGDs e AH/SD, entre eles, os alunos com DI tem também o direito de serem matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo o documento, o serviço de AEE “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Sob esta perspectiva, a política educacional brasileira prevê a oferta obrigatória do AEE, no entanto, até os três anos de idade, o trabalho desenvolvido deve estar voltado à estimulação precoce que objetiva um aperfeiçoamento no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional (BRASIL, 2008). Vale dizer que o acesso das crianças de zero a três anos de idade aos centros de educação infantil, apesar de não ser garantido por lei, é uma importante forma de identificar e intervir precocemente no desenvolvimento de crianças que apresentem DI, estimulando-as de forma que obtenham resultados surpreendentes, posteriormente.

O local ideal para oferta do AEE, são as Salas de Recurso Multifuncional (SRM) advindas de recursos financeiros provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que também deve dispor de recursos para a compra de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos,

mobiliários apropriados, formação continuada aos professores, compra de recursos de tecnologia assistiva, entre outros investimentos que envolvam a SRM (BRASIL, 2011).

Mittler (2003 p. 16) sustenta que “a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”. Nesse mesmo sentido, Rosseto (2005) ressalta que o programa de inclusão deverá ser inserido na instituição de ensino, num processo a longo prazo. E esse processo não se configura somente à modificação da modalidade de ensino, do especial para o regular, ou de um professor especializado para um professor de ensino regular. A escola precisa promover oportunidades de aprendizagem a esses alunos, e para isso, necessita ter um ambiente diversificado.

Portanto, para que ocorra inclusão, é imprescindível um esforço coletivo, tanto na aceitação dessas diferenças, quanto na elaboração de políticas públicas que permitam a igualdade de condições, de forma que, ocorra o desenvolvimento social, educacional e profissional de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais.

Compete observar que, os países que realmente se preocupam com a educação inclusiva, devem, necessariamente, direcionar suas políticas para a igualdade na formação acadêmica, onde as condições de acesso aos conteúdos escolares sejam preconizadas a todos os alunos. A partir desse princípio, voltado à escola inclusiva, a Declaração de Salamanca destaca que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Legalmente, essas mudanças reforçam o direito de toda criança a conviver e aprender no espaço escolar, indiferente de suas peculiaridades, contudo, até o momento, observa-se que elas, não tem ocorrido como deveriam. Ademais, constata-se, inúmeras barreiras que tendem a enfraquecer a proposta inicial dessa modalidade, interferindo de diferentes formas no processo ensino aprendizagem. Sendo assim, buscaremos considerar a atuação do professor frente a esses desafios, referenciando seu papel na formação dos alunos com DI, e claro, o papel da mediação e da formação dos conceitos para o desenvolvimento psíquico desses alunos.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DI

Convém ponderar, que uma escola inclusiva não deve apenas incluir as crianças, indiferente da deficiência que apresentam, mas deve prover de condições e metodologias que oportunizem a adaptação desses alunos, reconhecendo há possibilidade de compensação da deficiência quando no contexto da escolarização forem desenvolvidas estratégias que enriqueçam as potencialidades desses alunos, numa relação interacionista. Porém, é necessário reconhecer que a educação nesta perspectiva, não deve ser padronizada, nem tão pouco, homogênea, caso contrário, o objetivo principal da inclusão, será evanescido.

Segundo Feltrin (2004) percebe-se a discriminação na escola quando os alunos não se adaptam ao regime disciplinar e aos padrões de aprendizagem indicados por ela. Quando isso ocorre, são criados rótulos e a discriminação para com o outro, ganha proporções e justificativas infundadas.

Na escola regular, professores e alunos seguem algumas metas durante o ano letivo em relação à aquisição do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma predefinição de objetivos educacionais que se deseja alcançar pelo grupo. Porém, a pessoa com DI, diferente dos demais alunos, tem uma forma peculiar de lidar com o conhecimento, portanto, não corresponde aos objetivos atribuídos pela escola (BATISTA, 2005).

O aluno com DI é relativamente mais lento que os demais, gerando assim, um entendimento de que eles são o motivo do atraso da turma. Porém, quase sempre, se esquece de evidenciar que esses alunos possuem potencialidades, e o progresso ocorre de forma mais lenta, surgindo assim, a dita, discriminação. Mas, como ressalta Feltrin (2004, p. 16) “o aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido, valorizado, incluído e não simplesmente tolerado, no seu grupo”.

Embora, a escola acompanha as mudanças sociais, para Machado (1997, p. 1666) “as estruturas escolares modificam-se muito lentamente enquanto que a realidade extraescolar parece transformar-se cada vez mais rapidamente, o que facilmente conduz a uma impressão de distanciamento crescente entre a escola e a vida”. Ao contrário das rápidas mudanças sociais, a escola continua enfrentando os mesmos problemas do passado, ou seja, a precariedade nas infraestruturas, a defasagem de recursos materiais, a falta de investimentos na formação docente, entre outros. Acrescenta-se a tudo isso, os conflitos atuais devido às profundas modificações sociais, culturais e econômicas como o surgimento de novas tecnologias, a ênfase na formação profissional em curto prazo, a incerteza da proposta inclusiva, a fragmentação dos conteúdos e a intensa desvalorização da formação humana e de práticas de cidadania e respeito às diferenças, sejam elas de caráter econômico, étnico, religioso, físico ou cognitivo, gerados pela coexistência de uma sociedade desumanizada.

Inadequado seria esquecer também que a inclusão desses alunos na escola regular não é algo simples, ao contrário, “a escola que não pensa a inclusão como um desafio a ser enfrentado e resolvido corre o risco de, em vez da inclusão, passar

a conviver com a “exclusão funcional”, em que os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades dos alunos” (FELTRIN, 2004, p. 63).

Além do que foi propalado aqui, a participação familiar é imprescindível para o desenvolvimento dessas crianças. A superproteção ou a ideia equivocada de incapacidade se apresentam como alguns dos empecilhos no processo educativo, ademais, existe a questão familiar que devido a ignorância dos pais frente a deficiência dos filhos, torna esse processo ainda mais difícil (MANTOAN e PIETRO, 2006). São fatores preocupantes que acabam, por vezes, excluindo esses sujeitos do ambiente escolar, conduzindo os pais a matricularem exclusivamente nas escolas especiais, privando-os do convívio social que a escola regular proporciona.

Cabe considerar que:

A resistência das instituições especializadas a mudança de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas, homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e em consequência excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência (MANTOAN e PIETRO, 2006, p. 24).

Registra-se ainda, a aplicabilidade de esforços para garantir às crianças o acesso universal à educação básica, e para isso, faz-se necessário, o respeito às singularidades de cada um, bem como, a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência à escola. Várias situações exigem dos professores o desenvolvimento de estratégias diferenciadas no que se refere ao planejamento das aulas, visando à reparação dos déficits cognitivos apresentados pelos alunos com DI, como também, cita-se, a necessidade do professor entender o universo dessa criança e como ela compreende os conceitos.

Segundo Newman e Holzman (1993), para Vygotsky, o desenvolvimento dos conceitos ocorre dialeticamente e não de forma espontânea e demarcada pela própria criança, ou seja, a sua linguagem (significado das palavras, conceitos, generalizações) é predeterminada pelos significados de palavras utilizadas pelos adultos, porém, a linguagem da criança não é a linguagem dos adultos, por isso, o adulto ou professor deve ter cuidado para não transferir a criança, o seu próprio modo de pensar.

Sempre que possível é importante que o professor entenda essa relação e a construção dos conceitos pela criança, fazendo assim, as adaptações curriculares necessárias para garantir que os alunos com DI desenvolvam suas capacidades intelectuais. “Devem ser oferecidas situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele” (BRASIL, 2007, p. 25).

O professor precisa ir além da manipulação do concreto na aprendizagem do DI, precisa motivar o aluno a perceber sua capacidade de abstrair e de resolver problemas, utilizando assim, sua inteligência e ampliando-a cada vez mais. Vygotsky propõe uma observação quanto a isto, ou seja, perceber a diferença entre o que a criança consegue resolver sozinha e quando ela necessita da ajuda de outros. Para ele, embora se reconheça que com ajuda, a criança pode se desenvolver mais do que sozinha, mesmo assim, o seu potencial não é ilimitado, pois ela só irá desenvolver ou resolver aquilo que esta, ao seu alcance de

desenvolvimento, designado por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (NEWMAN e HOLZMAN, 1993).

Cabe considerar que no contexto da inclusão, o professor aparece como um dos personagens principais. A forma com que o professor irá tratar as especificidades de aprendizagem de seus alunos é muito importante, pois, não deve agir com indiferença e negligência, nem tão pouco, evitando ou excluindo da sala de aula. O professor da classe regular deve criar estratégias para que o aluno com DI aprenda, dentro de seus limites, como as demais crianças da classe.

Trata-se, portanto, da concepção de compensar essa deficiência, mas para isso, faz-se necessário não rotular esse aluno, mas sim, buscar quais os caminhos que podem substituir essa limitação apresentada. A compensação da deficiência vai além da visão limitada imposta socialmente, pois, as pessoas com alguma deficiência desejam imensamente aquilo que as falta, (VYGOTSKI, 1997). Sendo assim, cabe ao professor oportunizar encaminhamentos que estimulem suas potencialidades, conduzindo-os para a abstração dos conceitos e generalização dos mesmos, numa proposta de enriquecimento dos conhecimentos, no entanto, deve-se ter cuidado no planejamento, pois todo conhecimento já adquirido deve servir de base para conhecimentos novos e mais complexos, estimulando assim, a evolução desse aluno.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DI

Debater a formação docente é necessário, principalmente quando o tema é o atendimento as pessoas com deficiência. Uma formação que permita ao professor saber qual é a melhor estratégia para trabalhar com alunos com DI, é sem dúvida um pré-requisito para se garantir a inclusão. É de opinião unívoca que a formação voltada à educação inclusiva não é uma realidade nos cursos de licenciatura, que no geral, não atendem as especificidades que envolvem a educação especial.

Contrapondo-se a essa realidade, Feltrin (2004, p. 15) destaca que:

A sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve estar provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para a indisciplina, para a desatenção e para cada outro caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional.

Inadequado seria esquecer que a Declaração de Salamanca postula que os governos devem prover aos professores formação para trabalhar em escolas inclusivas e pede que os países, “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2).

Conforme atesta Mittler (2003, p. 16), se faz necessário “[...] ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas”. Salienta-se ainda que para ocorrer à inclusão, é necessária uma mudança atitudinal significativa de todos os envolvidos nela. Se a formação do professor for pautada no fato de que cada aluno é único e sua individualidade deve ser respeitada, ele conseguirá ensinar a todos a necessidade de se aprender a conviver e a respeitar as diferenças.

As políticas de inclusão vêm fortalecendo essa modalidade, no entanto, não é possível visualizar trabalhos voltados às especificidades dos alunos, estratégias inovadoras e metodologias diferenciadas, e continuamente observa-se uma educação voltada a suprir as necessidades básicas do todo, cuja as práticas são inapropriadas e descontextualizadas com a realidade.

Para fortalecer o que foi citado, Linhares (2002, p. 9-10) explica que, o capitalismo produziu, historicamente, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar, vêm sendo camufladas como formas de “inclusão”. Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania. Para a superação destes complexos mecanismos de exclusão – extremamente solidários entre si – faz-se urgente a concretização de projetos emancipatórios que avancem articulando a esfera da produção material com o campo de elaboração simbólica e fora da escola.

A autora foi concisa em suas palavras, pois a necessidade de projetos emancipatórios é um dos principais focos na educação. Falar sobre os problemas educacionais sem relacionar com os fatos sociais é fingir que o problema da esfera educacional está vinculado apenas aos professores e a sua falta de qualificação. É evidente que o papel docente tem maior ênfase na formação do aluno, além disso, Adorno (1995 apud SILVA, 2008, p. 31) destaca que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”, ou seja, cabe aqui salientar a função do professor na formação dos alunos.

Atribuindo a questão de formação na perspectiva humanista, Kadow (2006) defende que a mesma é além de democrática, pluralista, aberta e crítica, ou seja, é uma educação sensível, sempre atenta aos aspectos culturais e individuais, tanto nas diferenças quanto nas necessidades, sendo assim, com essa visão é que todas as crianças deveriam então, serem educadas.

Para complementar, defende como uma das metas do educador, a humanização de seus alunos. O profissional segundo Queiroz (2001 apud KADOW, 2006, p. 13):

[...] deve ter um espírito libertador intelectual, ser autônomo moralmente e pluralista em seus pensamentos, ele deve também, em sua prática pedagogia libertar seus alunos da ignorância, do preconceito, do capricho, da alienação e de falsas consciências, buscando assim, desenvolver as potencialidades humanas de cada um. A transversalidade, bem como a transdisciplinaridade, é um princípio teórico do qual decorrem várias conseqüências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica. Essa preparação inclusiva deve ser tratada como direito de todos os professores,

já que é a partir dela que o professor terá base para o trabalho diversificado em classes regulares com alunos inclusos.

Condiz, portanto, que para atuar tanto na rede regular quanto na Educação Especial, a formação do professor deve estar atrelada aos pressupostos defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica que segundo seus pressupostos, a formação deve ser humanista e revolucionária, apoiada nos conteúdos escolares, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2003 apud SANTOS e GASPARIN, 2012, p.4).

Portanto, para Saviani, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2008, p.13). Dessa forma, ainda segundo o autor, para que ocorra uma formação efetiva segundo esses pressupostos, faz-se necessário identificar os elementos culturais e que eles sejam assimilados pelos alunos, tornando-se a partir disso, humanos.

O conhecimento, portanto, segundo Santos e Gasparin (2012), é a condição necessária para que o aluno consiga relacionar fatos e fenômenos, mediados assim pelos instrumentos simbólicos, que na escola, se constituem como objeto de ensino, ou seja, os conteúdos das diferentes áreas. Sendo assim, não se pode imaginar outro espaço que permite o acesso aos conhecimentos sistematizados, se não, a escola.

Portanto, cabe ao professor oportunizar a associação entre ensino e o desenvolvimento psíquico, pois para Gasparin e Petenucci (2008, p.3), somente o docente domina a teoria, portanto, logo consegue garantir a sua prática, e

[...] suscitar transformações na conscientização dos educandos e demais colegas, chegando até aos condicionantes sociais, tornando o processo ensino-aprendizagem em algo realmente significativo, em prol de uma educação transformadora, que supere os déficits educacionais e sociais atuais”.

Diante de tais considerações, o professor necessita obter uma formação de qualidade quanto deve oferecer uma formação aos alunos na mesma proporção. Enfatizar a atuação docente, não significa negar a importância do trabalho dos demais profissionais envolvidos, mas a necessidade do professor em desenvolver estratégias e utilizar metodologias diferenciadas que oportunizem a abstração dos conhecimentos, fortalecendo a função da escola enquanto espaço de formação revolucionária, capaz de oferecer condições de análise quanto aos acontecimentos que ocorrem no cotidiano, além de estimular o desenvolvimento intelectual dos alunos.

CONCLUSÕES

Cada pessoa tem uma forma diferente de lidar com o conhecimento, isso inclui os alunos com DI. Compreender essas peculiaridades e saber como lidar com elas transformando-as em potencialidades de aprendizagem é um desafio para os professores.

A inclusão de alunos com DI no ensino regular vai muito além de construção de rampas ou da compra de materiais e recursos pedagógicos, exige mudança de toda a comunidade escolar envolvida, professores, funcionários, alunos e família, e a alteração das práticas pedagógicas. Compreender as relações sociais e o meio em que o aluno com DI está inserido é processo crucial para o planejamento de um trabalho dirigido e intencional, que estimule seu desenvolvimento social e intelectual. A busca por estratégias metodológicas específicas auxilia na diminuição do fracasso escolar desses alunos, motivando-os e estimulando-os na busca do conhecimento.

Em virtude dessas considerações chega-se ao consenso e à conclusão de que com a adaptação curricular e o ensino mediado, o aluno com DI é capaz de se apropriar dos conhecimentos propostos pela escola, os eruditos. Para que essas metodologias possam ocorrer é necessário que a formação dos professores seja diferenciada da ofertada nos cursos de licenciatura, e esteja voltada às práticas inclusivas.

Desenvolver autonomia no aluno é a principal tarefa do professor, independentemente de ele apresentar uma deficiência ou não. A escola voltada ao desenvolvimento psíquico dos alunos, é aquela que oportuniza um ensino mediado, em que os conhecimentos eruditos são à base de formação e desenvolvimento intelectual, ou seja, professores que acreditam e investem no potencial de seus alunos oportunizando estratégias e métodos para que esses desenvolvam autoconfiança e tornem-se sujeitos de sua aprendizagem.

Com este trabalho chega-se ao consenso e à conclusão de que com a adaptação curricular e o ensino mediado, o aluno com DI seja capaz de se apropriar dos conhecimentos propostos pela escola, e isso se opõe a ideia de que por causa de suas características ou condições, não sejam capazes de se beneficiar da educação formal, pelo contrário, é somente por ela, que torna-se possível conduzir o aluno a formação humana necessária.

Inclusion of the person with intellectual disability in schooling: how to provide a human formation ahead of the “capitalist pedagogy”

ABSTRACT

This article is a literature review that addresses aspects of the humanization of the person with intellectual disability in the face of labour market-oriented schooling, which has assumed a fragmented and deficient formation. The preponderant factor of this discussion is the "defense" of an inclusive education that has been presented fallacious, based on speeches employed by international organizations, more precisely by the Declaration of Salamanca (1994), being recommended, mainly in Latin American countries, in decrees, laws and guidelines of national character. Undoubtedly, it is noted that the school has followed the recommendations established for the offer of schooling to all, fostered since 1990 with the Jomtien Conference, however, it is observed that the inclusion of students with disabilities, Global Development Disorders (TGD) and High Abilities/Superdotation (AH/SD), has presented itself out of phase, whose obstacles, mainly when it comes to the student with intellectual disability (DI), reflect the lack of preparation of the professionals, the inexistence of adapted pedagogical materials, the gap existing in relation to the curriculum employed, pedagogical practices out of context with the reality of the student, among others. In addition, the lack of investment on the part of governments has highlighted the inefficiency of inclusive education. However, for the Historical-Cultural Theory, reflections regarding the training of students with disabilities become necessary from the perspective of a development based on their compensatory capacities. Vygotsky's school addresses the fact that the knowledge historically produced by mankind is indispensable for the development of higher psychic functions (FPS). The erudite knowledge and language are attributed as mediating instruments of this process, in addition to the teaching action should also be considered for the development of the child, however, it is emphasized that organized teaching is necessary for such success, in the face of the current situation, whose formation for the labour market has gradually crystallized.

KEYWORDS: inclusion, Historical-Cultural Theory, teacher training.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS - ABNT NBR 9050:2004. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2ª ed. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfiled_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

BATISTA, C. A. M. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, Ministério da Educação (MEC) / Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2005.

BRASIL. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental. GOMES, A. L. L. et al (Orgs.) – Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial (MEC – SEESP). Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2019.

_____. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 de julho de 2019.

DAMBRÓS, A. T.; SIERRA, D. B.; NETO, D. G.; MORI, N. N. R.. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência Intelectual: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 1, p. 131-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16111>. Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

FELTRIN, A. E. Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença. São Paulo: Paulinas, 2004.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

KADOW, R. C.. As diversas faces da educação: memorial de formação. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF), Campinas, SP : [s.n.], 2006.

LINHARES, C. F. S.. Formação de Professores: Pensar e fazer. Questões Da Nossa Época, Cortez, 2002.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. Coletivo CANDEEIRO e o Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. A presente versão foi revista e ampliada em outubro de 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

MACHADO, L. B. Classes especiais: Integração ou segregação. Brasília: Integração, 1997.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais: Working towards inclusive education: Social contexts. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L.. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 241 páginas. Publicada na Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade, 1993.

RONCIN, C.; VAYER, P. Integração da criança deficiente na classe: L'intégration des enfants handicapés dans la classe. Tradução de Maria Ermandina Galvão Gomes Pereira. Barueri: Manole, 1989.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão...falar de que sujeito? In.: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, L.L. e S. Educação Especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005, p.41-55.

SANTOS, N. de O. B. dos; GASPARIN, J. L. O trabalho educativo: contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. IX ANPEDSUL – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Didatica/Trabalho/05_25_09_619-6455-1-PB.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. R. da. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, P. A. de. Como entender o excepcional deficiente mental. Jeorginearle de França Conceição... [et al.] Rio de Janeiro: Rotary Club, 1984.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2016.

VYGOTSKI, L. S.. Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia. Visor: 1997.

Recebido: 2016/11/28

Aprovado: 2020/03/20

DOI: 103895/recit. V11n 26116006

Como citar: FELLINI, D. G. N.; NEINAS, J. S.; SIERRA D. B. INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLARIZAÇÃO: COMO OPORTUNIZAR UMA FORMAÇÃO HUMANA FRENTE A “PEDAGOGIA CAPITALISTA”; R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 11. n. 26, p. 1- 12, jan/abr, 2020
Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Dinéia Ghizzo Neto Fellini

Unila, Medianeira, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0 Internacional.

