

Estudantes com deficiência intelectual na educação infantil, em escolas comuns: e o currículo?



10.56238/sevedi76016-010

Sandra Freitas de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Brasil
sandra.fsouza@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação Inclusiva tem se projetado, mais especificamente desde o início do século XXI, como uma proposta de educar na diversidade. Para que ela seja efetivada, várias leis precisaram ser criadas e, além disso, uma mudança na maneira de compreender a Escola, que se pretende para este século.

A partir daí, as escolas comuns assumem a responsabilidade de realizarem o trabalho com a diversidade e, conscientizam-se das possibilidades de aprendizagens dos sujeitos com deficiência, mais especificamente, deficiência intelectual, objeto deste trabalho. Passam a considerá-los como sujeitos de direitos ao percurso escolar, como qualquer outra pessoa, um percurso, que deve oferecer a eles, a possibilidade de acesso e permanência nas escolas comuns, com uma educação de qualidade. Diante disso, tiveram que, com essa nova proposta, entender que eles necessitam ser atendidos em suas especificidades por apresentarem características que os diferenciam dos demais estudantes.

Para que a proposta da educação inclusiva se efetive, em todas as escolas, sem distinção de qualquer natureza, é necessário que estas repensem, principalmente, seu currículo, criando formas diferentes de ensinar, para estudantes que possuem formas diferentes para aprender. É necessário, ainda, conscientizarem-se que, o ensino tradicional não é possível na proposta da Educação Inclusiva, que se pretende.

Dessa forma, entende-se o currículo não como um conjunto de conteúdos ou áreas de habilidades. É preciso que se entenda o currículo como um caminho de aprendizagens que deverá ser percorrido, juntamente por professores e estudantes e que, esse caminho é determinado pelo sujeito da aprendizagem. Somente dessa forma, será possível oferecer a todos uma educação de qualidade, entendendo esta como a que promove aprendizagens e produz conhecimento.

Em síntese, considera-se a Educação Infantil como a melhor etapa educacional para que a inclusão se efetive, pois nela, as crianças ainda não entendem a deficiência como uma menos valia, enxergam o colega com dificuldades relativas à aprendizagem, como alguém que precisa ser auxiliado e oferecem esse auxílio e, para o professor, a construção de um

currículo significativo se torna possível, por possibilitar a adequação às singularidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Intelectual, Educação Infantil, Escolas comuns, Currículo.

ABSTRACT

Inclusive Education has been designed, more specifically since the beginning of the 21st century, as a proposal to educate in diversity. In order for it to take effect, various laws had to be created and, moreover, a change in the way in which the School intended for this century is understood.

From there, the common schools assume the responsibility of carrying out the work with the diversity and, they become aware of the possibilities of learning of the subjects with deficiency, more specifically, intellectual deficiency, object of this work. They begin to consider them as subjects of rights to the school journey, just like any other person. A course, which should offer them, the possibility of access and stay in common schools, with a quality education. Given this, they had to, from this new proposal, understand that they need to be met in their specifics because they present characteristics that differentiate them from other students.

In order for the proposal of inclusive education to be effective in all schools, without distinction of any kind, it is necessary for them to rethink their curriculum, creating different ways of teaching, for students who have different ways of learning. It is also necessary to be aware that traditional education is not possible in the proposed Inclusive Education, which is intended.

In this way, the curriculum is understood not as a set of contents or areas of skills. It is necessary to understand the curriculum as a path of learning that must be covered, together by teachers and students and that this path is determined by the subject of learning. Only in this way will it be possible to offer quality education to all, understanding it as the one that promotes learning and produces knowledge.

In summary, Infant Education is considered the best educational stage for inclusion to be effective, because at this stage, children still do not understand disability as a disadvantage, they see their colleague as learning difficulties, as someone who needs be helped and offer this help and, for the teacher, the construction of a meaningful curriculum becomes possible, because it allows the adaptation to the singularities of the subjects.

Keywords: Inclusion, Intellectual Disability, Child education, Common schools, Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com a construção de vários documentos internacionais e nacionais, as políticas sobre a educação inclusiva têm se fortalecido no Brasil, exigindo mudanças substanciais nas escolas, não só nos aspectos materiais, mas principalmente, nas propostas pedagógicas. Em 1998, fruto de uma ação conjunta entre as Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹. Esse documento teve a intenção de ampliar e aprofundar a reflexão e o debate educacionais, buscando envolver escolas, pais, governos e sociedade. Seu objetivo foi promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo que os estudantes com NEE tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos, socialmente elaborados e, reconhecidos como necessários, ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998). Essa iniciativa reconhece que essas pessoas são sujeitos de direitos, reafirmando o que diz Silva:

O ideal de uma sociedade, que considere como prioridade, o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. [...] Com os significados de: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. (SILVA, 2001, p. 28)

A partir daí, as escolas comuns tiveram que aprender a trabalhar com a diversidade e se conscientizar das possibilidades de aprendizagens desses sujeitos. Tiveram também que entender que eles necessitam ser atendidos, em suas especificidades, por apresentarem características, que os diferenciam dos demais estudantes². Para Santos e Almeida (2017, p. 1423),

Devido ao crescente número de crianças com necessidade especial ingressando em turmas regulares na educação infantil, a escola precisa estar preparada, não só na parte de acessibilidade, mas também na formação dos profissionais de educação. É nessa perspectiva, a sala de aula se torna o lugar no qual a prática construída no cotidiano pode promover a inclusão.

No entanto, percebe-se que a inclusão de crianças com deficiência, mesmo na Educação Infantil, ainda é um processo que enfrenta muitos obstáculos. Esses obstáculos podem ser traduzidos em escassez de vagas, preconceito e falta de informação e formação dos profissionais, além da precariedade da estrutura física e pedagógica das instituições de ensino. Essas são situações evidenciadas, que carecem de intervenção urgente em prol de uma verdadeira e efetiva educação inclusiva (SOUSA, 2012). Corroborando com essas ideias, Santos e Almeida (2017, p. 1425) afirmam que “essa situação se torna mais agravante na Educação Infantil, pois a maioria das crianças que apresentam necessidade especial não consegue o diagnóstico, muitas vezes por resistência dos familiares que não o aceitam, o que dificulta o trabalho pedagógico”.

¹ Sabe-se que as Necessidades Educacionais Especiais se referem a uma grande diversidade de pessoas, que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, mas que não necessariamente possuem deficiência.

² De acordo com a Lei n. 13.146, de 06 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Sobre essa diversidade, agora presente em todas as escolas, Gomes (2007) questiona o lugar que ela ocupa no cotidiano escolar. Para essa autora, há que se perguntar se esse lugar é o da transversalidade, da parte diversificada ou se ela faz parte do núcleo comum. Essa preocupação se assenta no fato de que as diferenças são construções históricas e sociais, ou seja, elas não existem nos sujeitos e sim na forma com que a sociedade passa a considerá-los. Isso explica os motivos pelos quais as escolas ainda rejeitam os estudantes com deficiência, pois estes, ao longo da história, vêm sendo excluídos e segregados, a partir do conceito de normalidade, construído histórica e socialmente.

Ainda de acordo com Gomes (2007), muitos professores constataam a grande dificuldade que é trabalhar pedagogicamente com a diversidade. Para ela, isso é uma contradição, uma vez que a diversidade está presente na escola com “a presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas” (GOMES, 2007, p. 18). E, segundo o que determina o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 36): “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças”.

O objetivo deste artigo é discutir sobre essas possibilidades de aprendizagens dos sujeitos com deficiência, principalmente aqueles com deficiência intelectual, na Educação Infantil, tendo como foco a construção de currículos, que possam atender às necessidades de todos os estudantes, sem distinção de qualquer natureza.

A investida no tema, que aborda a construção do currículo para estudantes com deficiência intelectual, nas escolas comuns, de Educação Infantil, se justifica pela preocupação com a grande dificuldade encontrada, pelos professores, em elaborar propostas que possam fazer com que todos aprendam, considerando seus potenciais e suas limitações. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica enfocando principalmente Duk (2007), Goodson (2012), Moreira (2007, 2010), Omote (2003), Santos (2000), Santos e Almeida (2017), Silva (2001, 2011), Sousa (2012) e Souza (2008), além de vários documentos normativos estaduais, nacionais e internacionais.

Ao final do trabalho, pode-se perceber que, para que as escolas efetivem seu trabalho, na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental se nortearem pela construção de currículos significativos, que atendam às especificidades de todos os estudantes, considerando a diversidade presente na sala de aula.

2 O CURRÍCULO NA ESCOLA INCLUSIVA

O trabalho com a diversidade, que ainda causa muito estranhamento dentro das escolas, até mesmo naquelas destinadas à Educação Infantil, é uma necessidade, fruto de lutas políticas e sociais, das minorias que foram preteridas ao longo dos séculos. Por isso, ele não pode ser entendido como um modismo, mas uma nova realidade, que está posta às escolas e à sociedade. A esse respeito, Gomes (2007) afirma que,

(...) trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos, considerados diferentes, passaram, cada vez mais, a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade, que paira sobre algumas dessas diferenças, socialmente construídas, e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? (GOMES, 2007, p. 22-23).

Diante disso, a Educação Inclusiva passa a ter um papel fundamental nesse trabalho com a diversidade, pois, é através dela que as escolas poderão trabalhar, considerando todo o público atendido. Segundo Omote “a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo” (OMOTE, 2003, p. 155).

A quantidade de estudantes, com deficiência, matriculada em uma escola, por si só não diz se ela é ou não inclusiva, isso porque, a proposta que se pretende para uma verdadeira educação inclusiva está muito além da matrícula dessas pessoas. O que vai caracterizar uma escola como, verdadeiramente inclusiva, é oferecer uma educação de qualidade a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, é dar a todas a oportunidade de aprender tudo que podem e que seja fundamental em suas vidas, é dar oportunidade a todas de aprenderem juntas, compartilhando possibilidades e dificuldades, construindo uma aprendizagem eficaz. De acordo com Willian Pinar, “é como atividade que o currículo deve ser compreendido - uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (WILLIAN PINAR, *apud* SILVA, 2011, p. 43).

De acordo com essa propositura, a educação inclusiva requer modificações em vários aspectos. Para Michels (2006), alguns pontos passam a fazer parte desse novo modelo, destacando-se entre eles, as questões da política de inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da “escola comum” para receber os estudantes considerados deficientes, utilizando técnicas e recursos apropriados, e o professor, que deve ser formado nesse processo de inclusão. Sobre a formação dos professores, Santos e Almeida (2017, p. 1429) afirmam que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Para Gomes (2007, p. 34),

(...) na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação. O debate torna-se necessário não apenas no âmbito das propostas, mas também no âmbito das concepções de diferença, de deficiência e de inclusão. A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino e aprendizagem.

O desafio atual, que é posto às escolas comuns, para incluírem em seus quadros de estudantes, crianças e/ou adolescentes com deficiência, faz com que essas escolas se obriguem a transformar não só suas estruturas físicas e materiais, mas principalmente suas propostas pedagógicas. De acordo com a Declaração de Salamanca: “se fazem necessárias mudanças em diversos aspectos da prática docente, tais como: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares” (BRASIL, 1994, p.8).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96), segundo Sousa (2012, s.p.), trouxe um novo significado à Educação Infantil, “que deixou de ser vista como uma segunda casa, aspecto assistencialista, para ocupar um espaço dentro da educação e cuidado com as crianças”, passando a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Isso dá a esse segmento educacional, as mesmas responsabilidades com a inclusão, de todos os outros segmentos.

É nessa fase da educação, “por se tratar de uma etapa importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, que são identificadas algumas necessidades que poderão comprometer o processo de aprendizagem das crianças” (SANTOS; ALMEIDA, 2017, p. 1428). Por isso, é fundamental que os professores estejam atentos às dificuldades apresentadas, por algumas delas, para construir uma proposta pedagógica significativa.

Com relação ao currículo, Greene o define como sendo “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” e como “uma possibilidade que o discente tem, como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive” (GREENE, 1971, citado por GOODSON, 2012, p. 18).

Uma das grandes discussões que se faz atualmente, sobre a necessidade de se pensar um currículo que atenda a todos os estudantes e, principalmente aos que possuem deficiência, mais especificamente a deficiência intelectual, concentra-se em uma crítica ao currículo tradicional, percebido como ultrapassado e desconexo da realidade atual. Embora Paulo Freire tenha se concentrado na educação de adultos, pode-se, neste momento, importar suas ideias, que se fazem coerentes em todos os contextos, inclusive naqueles que se referem a estudantes com deficiência, quando se refere principalmente ao caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional. Para ele, “na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer” (FREIRE, s.d., s.p., citado por SILVA, 2011, p. 58).

Talvez isso seja uma das grandes dificuldades encontradas nas escolas atualmente, ou seja, construir uma proposta que leve todos os estudantes ao conhecimento, que faça com que todos tenham interesse em aprender e, mais ainda, uma proposta que faça sentido para aqueles para quem essa proposta foi construída. Os professores, muitas vezes, não percebem que no cotidiano escolar se manifestam elementos da cultura vivida pelos estudantes e por eles próprios. De acordo com Paixão e Nunes (2015), essas manifestações culturais, ao se juntarem na sala de aula, com os conteúdos das disciplinas do currículo formal, vão se

constituir em um espaço, no qual melhor se pode observar e descrever, quem realmente são os sujeitos de aprendizagem.

No entanto, o que se pode observar, na maioria das vezes, são propostas muito mais vinculadas ao livro didático e apostilas, do que à realidade dos estudantes, presentes no cotidiano escolar. Essa condição afasta cada vez mais os estudantes da aprendizagem, não dando a eles oportunidades de desenvolvimento pleno, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como determina o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Quando se trata de dar essas oportunidades aos estudantes com deficiência, a dívida da escola se torna maior. Corroborando com essas ideias, pode-se citar ainda a opinião de Cyntia Duk, para quem,

(...) tradicionalmente, a escola tem sido marcada em sua organização por critérios seletivos que tem como base a concepção homogeneizadora do ensino, dentro da qual alguns estudantes são rotulados. Esta concepção reflete um modelo caracterizado pela uniformidade na abordagem educacional do currículo: uma aula, um conteúdo curricular e uma atividade para todos na sala de aula. O estudante que não se enquadra nesta abordagem permanece à margem da escolarização, fracassa na escola e é levado à evasão. Muitas vezes, o estudante rotulado ou classificado por suas diferenças educacionais é excluído ou encaminhado a especialistas, de áreas distintas (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.) para receber atendimento especializado (DUK, 2007, p. 59).

De acordo com Sousa (2012), é fundamental que a inclusão escolar se inicie na Educação Infantil, pois nesse segmento educacional, tanto as questões relativas à diversidade, quanto a convivência com o diferente, acontecem em situações corriqueiras, ao contrário do que ocorre em outros níveis educacionais. Na fase da vida, em que estão as crianças da Educação Infantil, ainda não se sabe o que significa preconceito e discriminação. Essas crianças tendem a ser mais solidárias e altruístas, o que favorece a participação de todos nas atividades propostas.

Diante disso, torna-se urgente repensar o currículo e reconstruí-lo, de forma que atenda às necessidades atuais de todas as escolas e de seus estudantes. Para isso, é fundamental que estas mudem sua linguagem, a forma de entenderem o processo de aprendizagem de seus estudantes e, principalmente se desprendam dos velhos modelos. Para Alves-Mazzoti et al., 2000, p. 101)

(...) essa nova linguagem, não é apenas um instrumento de que cada educador/a se serve para exprimir suas práticas e se comunicar. Nem é uma linguagem natural, inocente, desinteressada. Reivindica a indissolubilidade entre ela própria e a representação que os/as educadores/as têm da “realidade”. Porque sabe que qualquer alteração na linguagem repercute em seus fazeres e dizeres profissionais, e em suas interpretações do mundo. Porque entende que, na docência, o que conta não é a quantidade de conhecimentos transmitidos, mas a “linguagem” utilizada. Porque concebe que o que se transmite não são os conhecimentos, mas uma determinada linguagem. Ela é que ensina, e com ela se aprende.

As escolas necessitam então, criarem um novo olhar sobre a aprendizagem, não só dos estudantes com deficiência, mas de todo o alunado, modificando sua linguagem, deixando de entendê-la apenas como “uma forma de descrever a realidade como ela é” (ALVES-MAZZOTI *et al.*, 2000, p. 90).

Além da modificação da linguagem, as escolas precisam, também, modificar seu olhar sobre os estudantes que fazem parte de seu público. De acordo com Sousa (2012), a Educação Infantil,

historicamente, foi fortemente marcada pelo cunho assistencialista e filantrópico, trazendo, para os dias atuais, resquícios de um caráter compensatório, no qual as crianças eram vistas pelas suas limitações e carências, enquanto seres incompletos. No século XX, o atendimento destinado às crianças de zero a seis anos, oferecido nas creches, escolas maternais ou internatos, era dirigido às crianças pobres, filhos de mães trabalhadoras, e ofereciam os cuidados básicos, para garantir a vida dessas crianças.

Para Gomes (2007, p. 26), neste século, é preciso superar “o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola”. A esse respeito, Gomes (2007, p. 9) também afirma que,

(...) as indagações sobre o currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica, mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

O que se torna premente, neste momento, é que essas escolas revejam suas propostas pedagógicas, repensem sua forma de ensinar, que já há muito tempo não atinge a todos os estudantes, ou seja, é fundamental que se crie novas formas de ensinar diante de estudantes que possuem formas diferentes de aprender. As escolas precisam pensar o currículo de maneira que atenda a todos, independentemente das diferenças que os sujeitos apresentam, ou seja, selecionar aqueles conhecimentos que são fundamentais, para cada um dos estudantes e, a partir dessa seleção, construir currículos diferenciados. Para Silva (2011, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Essa proposição encontra-se em consonância ao explicitado na Declaração de Salamanca, que determina: “o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e, não vice-versa. Escolas devem, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a crianças com habilidades e interesses diferentes” (BRASIL, 1994, p. 8).

Retomando Silva, quando se pensa em currículo, uma preocupação é o que se quer que os estudantes sejam ou em que eles devem se tornar, “afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2011, p. 15). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, determina que a educação deve desenvolver plenamente os sujeitos, prepará-los para o exercício da cidadania e oferecer-lhes qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa ideia, Silva já havia defendido quando disse que “o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27).

No caso de estudantes com deficiência intelectual³, as dificuldades se tornam, talvez, maiores, porque esses sujeitos desafiam a escola naquilo que mais a caracteriza, que é o trabalho com o conhecimento, a proposta de ensinar. Por isso, o que se questiona é como as escolas vêm cumprindo essa proposta de ensinar e se elas têm atingido esse objetivo, pois os professores precisam pensar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e, principalmente, que algumas delas podem não aprender aquilo que a escola sempre quis ensinar e, mesmo assim, avançarem na escolaridade.

A ideia, que ainda está presente no imaginário social e no imaginário de muitos professores, é que as pessoas com deficiência intelectual não aprendem e que, por isso, jamais se tornarão independentes, ou jamais poderão realizar qualquer tarefa de maneira autônoma. Sousa (2012, s.p.) afirma que “estudos preliminares têm apontado que a educação de crianças, respeitando as suas diversas necessidades, é possível, mas não é um processo simples e não se reporta, apenas, ao combate às práticas discriminatórias na recepção dos alunos na escola”.

Essa crença faz com que os educadores determinem que elas devam frequentar ambientes segregados, nos quais elas podem aprender, apenas, os comportamentos elementares, ligados, principalmente, a atividades de autocuidado, alimentação e higiene. De acordo com Viana (2002, p. 56, *apud* SANTOS; ALMEIDA, 2017, p. 1430), “a criança, ao contrário do que era considerado no passado, mostra-se como um ser que pensa, tem sentimentos e emoções e, portanto, é participante ativo do mundo”. Com isso, Santos e Almeida (2017, p. 1430) consideram que “a escola, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estimular a criança dentro deste processo de aprendizagem, respeitando as diferenças”.

Esse comportamento dos educadores prejudica o desenvolvimento desses estudantes, principalmente quando estes ingressam nas escolas comuns, agora obrigatórias, a partir dos quatro anos de idade, pois faz com que sejam determinados, para eles, somente atividades de socialização, já que, a crença, é de que não poderão se desenvolver no aspecto pedagógico. Sousa (2012, s.p.) refuta essa ideia ao afirmar que, “o ambiente escolar ideal para a criança com deficiência deve ser um espaço rico e desafiador, onde a interação com os demais colegas concorra para o desenvolvimento de suas potencialidades, possibilitando a construção e a troca de saberes e valores”.

Sobre esse aspecto, Drago (2011, *apud* SANTOS; ALMEIDA, 2017, p. 1429) afirma que “é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente”. Santos e Almeida (2017, p. 1429) seguem afirmando que “a escola precisa promover uma educação de qualidade que respeite a singularidade de cada educando, buscando a formação de indivíduos críticos, reflexivos e participativos”.

Nessa perspectiva, como adverte Gomes (2007, p. 34), “no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói

³ De acordo com o Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a deficiência intelectual pode ser definida por: Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006, *apud* MINAS GERAIS, 2014).

historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença”. Como sujeito de aprendizagem, o estudante com deficiência intelectual deve se beneficiar do conhecimento que é veiculado dentro da escola que, segundo Paulo Freire “não é uma coação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada” (FREIRE, s.d., s.p., *apud* SILVA, 2011, p. 61).

A escola precisa receber em seus espaços, o estudante com deficiência intelectual e, considerá-lo como um sujeito de direitos. Direito ao conhecimento e à convivência com seus pares de idade. De acordo com Arnais (2003, p. 9-10, *apud* SOUSA, 2012), “as instituições de educação infantil são espaços privilegiados onde a convivência com adultos e outras crianças de várias origens, costumes, etnias, religiões, possibilitará o contato desde cedo com manifestações diferentes daquelas que a criança vivencia em sua família”. Esses contatos, ainda segundo essa autora permitem às crianças, as primeiras percepções da diversidade humana. Para Gomes (2007, p. 34),

(...) não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não se realizar um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências.

As práticas tradicionais, vivenciadas em muitas escolas, desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, tem-se tornado inadequadas, até mesmo para os estudantes sem deficiência e, como afirma Souza (2008, p. 77),

(...) elas podem ser deletérias para os sujeitos que apresentam necessidades especiais. Dessa forma, a escola acaba não respeitando e consolidando as desigualdades sociais e psicopedagógicas, neurológicas, físico-motoras e sensoriais, o que acarreta, geralmente, o abandono escolar desses sujeitos.

Um trabalho que deveria ser realizado é o adentramento, em cada uma das escolas comuns, verificando suas práticas, ou seja, de que forma a educação inclusiva tem feito parte do seu projeto pedagógico. Em primeiro lugar, se os projetos pedagógicos das mesmas contemplam a educação inclusiva, que alusão fazem a respeito do currículo e, ainda, se fazem alguma referência especial ao currículo para as pessoas com deficiência. Posteriormente, deveria ser realizado um levantamento, junto aos professores, cientes de seu fundamental papel nesse processo, a fim de verificar se estão conseguindo desconstruir velhas ideias sobre ensino e aprendizagem e implementando propostas de educação de qualidade, que atinjam a todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência intelectual; verificar seus planejamentos pedagógicos e de que forma implementam essa proposta.

Essa necessidade vai de encontro a uma preocupação com os estudantes com deficiência intelectual, objeto deste trabalho, que já estão frequentando a Educação Básica, e com aqueles que ingressam a cada ano. Considerando que as escolas, ainda possuem um contingente de professores, que não tiveram em sua formação inicial, qualquer alusão a pessoas com deficiência, nem de maneira geral, seria fundamental que

se pesquisasse a prática pedagógica dos mesmos, para que os referidos estudantes não fossem prejudicados, no desenvolvimento de suas aprendizagens. Segundo Moreira (2002, *apud* DOMINGOS, 2005, p. 89),

(...) reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural. Ou seja, todos os estudantes são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que exige a escola de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que se estabelecem na sala de aula, dificultando, assim, o aproveitamento da riqueza, implicada na diversidade de símbolos, significados, padrões de interpretações e manifestações que se acham presentes na sociedade e nas escolas.

Para que os professores realizem, plenamente, seus trabalhos, eles devem quebrar velhos paradigmas; atualmente não se aceita mais o discurso, que já fora recorrente no passado, de que se o estudante “não acompanha” o programa proposto para a classe, na qual está inserido, ele deve ficar retido até que vença todas as dificuldades, ou ser encaminhado a uma escola especial. “É necessário que o educador esteja sempre em formação, levando em consideração que cada turma tem suas características e não cabe mais esperar fórmulas prontas” (SANTOS; ALMEIDA, 2017, p. 1429). Os professores precisam entender que a construção do currículo deve dar aos estudantes “uma voz ativa e crítica e que lhes forneçam o conhecimento e as habilidades necessárias para sobrevivência e crescimento no mundo moderno” (ARONOWITZ, GIROUX, *apud* MOREIRA, 2010, p. 88). Para Sousa (2012, s.p.)

O que presenciamos na prática da Educação Infantil é que muitas creches e escolas aceitam crianças com deficiências acreditando que elas apenas necessitam de socialização e brincadeiras, não que estas não sejam importantes, mas é cada vez maior o número de crianças mantidas na Educação Infantil após atingirem a idade de alfabetização e de ingresso no Ensino Fundamental.

Importante dizer que, não só os pesquisadores, mas, também, vários documentos oficiais corroboram com essa ideia de se repensar os currículos apresentados pelas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/96) dispõe em seu artigo 59 sobre “garantias didáticas diferenciadas como currículo, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados para os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁴” (BRASIL, 1996).

Outro documento normativo, que defende a importância de se pensar na construção de um currículo específico ou na modificação dos já existentes, para a educação de estudantes com deficiência, é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) que, em seu Art. 28 determina que

(...) incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

⁴ Nova redação, dada pela Lei n. 12.796/2013.

Dessa forma, de acordo com Santos (2000), cabe à escola, em sua proposta pedagógica, tomar providências para assegurar a permanência do estudante, por um tempo longo, no ambiente escolar, o suficiente para lhe possibilitar um real benefício da escolarização, além de incluir em suas atividades, seus currículos, serviços que efetivamente correspondam às necessidades de seus estudantes, das famílias e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades de formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

Diante disso, fundamental se torna pensar que tipo de sujeitos pretende-se formar com a proposta curricular que se apresenta, pois isso será o norteador do trabalho do professor, com todos os estudantes, inclusive com aqueles que possuem deficiência. Moreira (2010), referindo-se, especificamente, a currículo alternativo e à teoria de controle social, preocupa-se com o tipo de cidadão que se quer formar, o que se pode tomar como parâmetro quando se refere ao currículo que a escola comum tem desenvolvido. Para ele, a resposta é:

O cidadão crítico, autônomo, participante, ativo e possuidor de conhecimento e habilidades que o levem a contribuir para a promoção de melhores e mais justas condições de vida para todos os que vêm tendo essas mesmas condições negadas, bem como a lutar pelo acesso de todos à cidadania e a avaliar permanente e lucidamente os rumos de sua sociedade (MOREIRA, 2010, p. 90).

Para João Roberto Moreira (1995, *apud* MOREIRA, 2007, p. 102),

(...) a organização do currículo deve seguir três princípios diretores: 1) atendimento às possibilidades psicobiológicas da criança; 2) adequação do currículo aos interesses, problemas e atividades sociais do meio e, 3) tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma proposta presente nas escolas há muito tempo, embora sua efetivação tenha se dado, de maneira mais efetiva, apenas no século XXI.

Durante muitos anos, os estudantes com deficiência foram preteridos das escolas comuns, com a alegação de que os professores não estavam preparados para atenderem esse novo público. Políticas Públicas foram criadas para minimizar o problema, mas, mesmo assim, ainda são encontradas escolas, nas quais a presença de estudantes com deficiência causa desconforto e angústia nos profissionais que lidam diretamente com eles.

Para que essa proposta possa ser assumida e executada nas escolas há que se repensar o próprio modelo de escola, que ainda está presente na atualidade. Não se pode mais conceber uma escola que rotula, que discrimina, que exclui estudantes, em função de suas diferenças, o século XXI necessita de um espaço acolhedor, um espaço em que todos possam ser aceitos como sujeitos de aprendizagens. Esse espaço deve receber os estudantes e construir propostas, para que todos se desenvolvam em suas habilidades e possibilidades.

A escola, que se propõe para este novo século, é uma escola que percebe e entende as diferenças, como algo que valoriza a sociedade e, por isso, faz com que todos possam se tornar sujeitos partícipes dela.

Essa escola não deve ter propostas pedagógicas fechadas, rígidas, sem levar em conta a vida pregressa de cada estudante e os conhecimentos que cada um deles possui.

O currículo, para essa escola, deve ser construído em função do estudante, que faz parte de seu público, um currículo flexível, que faça com que o estudante aprenda tudo que é possível e necessário, levando-se em consideração toda a diversidade existente na sala de aula. O currículo, visto dessa forma, é um currículo que tem como objetivo principal a aprendizagem de todos. Esse currículo, não abandona os conteúdos programáticos de cada ano/série, mas entende que estes são apenas um veículo para as aprendizagens, eles não são um fim em si mesmos, mas um meio de proporcionar aos estudantes, o acesso ao conhecimento.

Diante de toda essa problemática, encontra-se a situação do estudante com deficiência intelectual, que ainda confronta a escola na atividade de ensinar e aprender, pois está presente, em muitas escolas, a crença de que ele precisa “acompanhar” o que está sendo oferecido à turma, caso contrário, deverá ser retido ou encaminhado a uma instituição especializada. Esse estudante, em grande parte das vezes, não tem acesso a um currículo específico para suas habilidades e dificuldades, sendo relegado a atividades elementares que, via de regra, desconsideram, inclusive, sua idade cronológica.

Isso também é outra dificuldade enfrentada pelas escolas, entender que mesmo que o estudante tenha um atraso em seu desenvolvimento intelectual, ele deve estar junto de seus pares de idade. O que ele vai aprender e, como ele vai aprender, dependerá daquilo que ele já sabe, do que ele tem condições de aprender e, principalmente, daquilo que é fundamental que ele aprenda, para se desenvolver e poder interagir com a sociedade na qual vive.

Portanto, o professor, ao se preocupar com o que realmente é fundamental que o estudante com deficiência intelectual aprenda, irá construir um currículo com objetivos – possíveis de serem alcançados, metas – que sejam suficientes para se realizar o trabalho proposto e estratégias significativas, para produzirem as aprendizagens almeçadas. Isso tudo levará o estudante, realmente à aprendizagem, ou seja, à educação de qualidade preconizada pela educação inclusiva.

No entanto, essa forma de trabalho ainda é a idealizada, pois, ainda, são encontrados educadores resistentes, que não conseguem aceitar que, mesmo que o estudante não aprenda tudo aquilo que a escola está tentando ensinar, ele tem direito de progredir em seus estudos e concluir a educação básica, apenas, com aqueles conhecimentos considerados fundamentais. Podendo, inclusive, progredir nos estudos, até alcançar o ensino superior.

A partir deste estudo, pode-se perceber que os professores se encontram com grandes dificuldades para trabalharem a diversidade em sala de aula. Essa dificuldade está presente até mesmo quando essa diversidade não se relaciona à deficiência e, torna-se muito maior quando se refere a estudantes com deficiência, de maneira geral, e àqueles com deficiência intelectual em particular.

O estudante com deficiência intelectual ainda confronta a escola comum em seu processo de aprendizagem, porque esta ainda permanece com propostas rígidas de trabalho. Professores em geral e, até

mesmo os gestores educacionais, ainda se mantêm presos a ideias já ultrapassadas como a de que todos os estudantes devem caminhar juntos, caso contrário, eles fracassam.

Ainda há muito que se pesquisar nessa área, mas muito mais do que pesquisas bibliográficas, presencia-se atualmente a grande necessidade de se adentrar nas escolas, de fazer trabalhos efetivos com seu coletivo. Também é necessário, que estas cobrem do poder público, a efetivação das políticas, que foram construídas para que elas se tornem verdadeiramente inclusivas. Sobre esse aspecto, pode-se afirmar que, foram construídos muitos documentos normativos que abordam todas as formas de se efetivar a inclusão, de todos os estudantes, políticas que garantem a educação de qualidade, basta agora, fazer com que todas funcionem efetivamente.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ-MAZZOTI *et al.* **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares** - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988
- BRASIL. Senado Federal. **Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Brasília: CORDE. 1994.
- DOMINGOS, M. A. **A escola como espaço de inclusão**: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. (Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). 2005. Disponível em http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DomingosMA_1.pdf
- DUK, C. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. 3 ed., Brasil, MEC/SEESP. 2007.
- GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre Currículo**. Brasília. 2007.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 12 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez./, 2006.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In.: Paraíso, Marlucy Alves (Org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira – Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: Barbosa, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- PAIXÃO, C. J.; Nunes, C. C. (2015). No território do Ensino Fundamental: demarcações na cultura curricular como experiência vivida de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 519 - 533 jul./set. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- SANTOS, C. S.; Almeida, Y.de S. Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. 10170. ISSN: 1519-9029 DOI: 10.22633.
- SANTOS, I. U. M. **Inclusão escolar e a educação para todos**. (Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul). 2010.

SANTOS, M. P. **Educação inclusiva e a declaração de Salamanca**: consequências ao sistema educacional brasileiro. Revista Integração, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Brasília, Ano 10, n. 22, p. 34-40, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, L.O. de. A inclusão escolar no contexto da Educação Infantil. **Revista Científica APRENDER**. 2012. ISSN 1983-5450. Disponível em <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=88>

SOUZA, S. F de. **Políticas para a educação inclusiva**: formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2008).