

**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS
COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: A ESCOLA REGULAR
EM QUESTÃO**

**A STUDY OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE DEVELOPED WITH
STUDENTS WITH INTELLECTUAL DECIFIENCY: THE REGULAR
SCHOOL IN QUESTION**

Ana Paula Ribeiro Alves*
Flávia Danieli de Souza**

RESUMO

A partir da década de 1990 aumenta consideravelmente o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na Rede Regular de Ensino. Diante disso, esta pesquisa teve por objetivo avaliar as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas em escolas regulares para alunos com deficiência intelectual. Foram selecionadas duas escolas regulares, de Ensino Fundamental - Ciclo I, da Rede Pública Municipal da cidade de Assis/SP. Os dados foram obtidos através de observação empírica das aulas e entrevistas com as professoras. Os resultados das análises apontam práticas restritas e tradicionais acerca do ensino e avaliação da aprendizagem. Entretanto, os dados revelam ainda estratégias diversificadas, o que pode demonstrar ações pautadas em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Prática Pedagógica. Escola Regular.

ABSTRACT

From the 1990s, greatly increases the number of students enrollment with intellectual disabilities in the Regular School System. In view of this, this research aimed to evaluate the developed teaching and learning practices in regular schools for students with intellectual disabilities. Two regular schools were selected from elementary school - Cycle I, Public Municipal Network of Assis / SP. Data were obtained through empirical observation of classes and interviews with teachers. The analysis results showed restricted and traditional practices about teaching and learning evaluation. However also revealed diverse strategies, which may demonstrate actions based on an inclusive perspective.

Keywords: Intellectual Decifiency. Pedagogical Practice. Regular School.

* Pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. dani_anapaula@hotmail.com

**Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP. Docente e coordenadora do curso de pedagogia da Universidade Paulista-UNIP. flaviadanis@gmail.com

Introdução

A partir da década de 1990 a educação brasileira tem sido marcada pelo movimento de inclusão, que consiste na ideia básica de que todas as pessoas têm direito ao acesso, permanência e aprendizagem na instituição de ensino, independentemente de sua condição física ou intelectual, aumentando significativamente o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Esse movimento é resultante da elaboração de Leis e Declarações como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dentre outras, que asseguram o acesso de todos à escolarização básica, sem contudo assegurar as condições para seu cumprimento.

O discurso da Inclusão vem acompanhado por incertezas e anseios, assim como de obstáculos e desafios que crescem à medida que aumentam o número de matrículas e refletem-se diretamente na prática de educadores que lidam diariamente com a diversidade em sala de aula.

O novo contexto educacional preconiza a diversidade e o princípio de inclusão, levando-nos a necessária reflexão sobre a ação educativa, seus métodos e instrumentos para ensinar e avaliar o aluno, considerando suas potencialidades e necessidades, possibilitando a alunos com e sem deficiência novas formas de aprendizagem.

No entanto, estudos apontam as dificuldades encontradas no âmbito escolar em quebrar paradigmas e conceitos tradicionais que reduzem as oportunidades de aprendizagem oferecidas a alunos com deficiência intelectual.

Em uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, Valentim (2011) concluiu que é ainda muito forte a presença de uma avaliação da aprendizagem estática, restrita e que prioriza a classificação de um produto final.

Silva (2009) constatou em pesquisa sobre o ensino de História para alunos com deficiência intelectual, que os princípios bancários de ensino se fazem presentes no processo ensino/aprendizagem, sugerindo ainda que a avaliação da aprendizagem permanecesse voltada a verificação da quantidade de informações que o aluno foi capaz de guardar, seguindo o modelo tradicional de avaliação.

Nessa mesma linha, os dados coletados por Pletsch e Glat (2012) em pesquisa

sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, mostraram que as práticas pedagógicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer modificação ou adaptação para atender as necessidades de alunos com deficiência intelectual. No que tange a avaliação destes alunos, ficou evidente que o modelo médico ainda está muito atrelado às concepções das professoras que permanecem em uma visão estática das possibilidades de aprendizagem destes alunos.

Diante de tal realidade encontrada em pesquisas realizadas por estes e diversos autores é explícita a necessidade de rever os métodos tradicionais de ensino e avaliação enraizados na prática pedagógica, que valoriza o aspecto classificatório, tendo como fundamento a homogeneidade e a exclusão. Tal ensino desconsidera os múltiplos e complexos caminhos da aprendizagem, valorizando apenas os resultados deste processo.

Dentro desta perspectiva o objetivo deste estudo é avaliar as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidas nas salas de aula de escolas regulares - ciclo I da Rede Pública Municipal da cidade de Assis/SP para alunos com Deficiência Intelectual.

Método

Participantes da pesquisa

Para delimitar o universo do estudo, foi necessário selecionar uma amostra de alunos com deficiência intelectual, matriculados em classes comuns municipais.

Com este objetivo, recorreremos à Secretaria de Educação desse Município que nos indicou e encaminhou a escolas que atendessem aos critérios da pesquisa, que são: alunos com deficiência intelectual, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, entre 1º e 3º ano e seus respectivos professores.

Os quadros abaixo apresentam o universo da amostra de alunos e professores para o reconhecimento das características e denominações aqui utilizadas:

Quadro 1 - Amostra para pesquisa-Aluno

Identificação Aluno	Sexo Aluno	Idade	Série	Escola
Aluno 1	M	10 Anos	3º Ano	A
Aluno 2	M	08 Anos	1º Ano	B

Quadro 2 - Amostra para pesquisa-Professor

Identificação do Professor	Sexo do Professor	Formação	Experiência Docente	Escola
Prof. 1	F	Pedagogia	34 anos	A
Prof. 2	F	Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia	23 anos	B

 Materiais

- Caderno de campo
- Formulário

 Procedimentos éticos

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o parecer 516.377. Os professores participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como os responsáveis pelos alunos com deficiência intelectual. Somente após esse processo, o projeto passou para fase de coleta de dados.

 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Após ser selecionada a amostra, o primeiro procedimento utilizado para a coleta de dados foi a observação do ensino, aprendizagem e avaliação em sala de aula das professoras participantes. Antes de dar início à pesquisa houve um período de adaptação para que os sujeitos envolvidos se acostumassem com a presença do pesquisador em sala não comprometendo desta forma os resultados, ocorrendo no período de uma semana. Após as observações deram início com duração de dois meses, sendo uma vez por semana, durante todo o período de aula. Foi observada a interação entre educadora e aluno, estratégias e instrumentos de ensino e avaliação, se há atividades diversificadas e se estas atendem às necessidades do aluno, que foram registradas em caderno de campo.

A análise dos dados coletados se deu de forma qualitativa em que estabelecemos relações dos dados obtidos com as pesquisas e literaturas referentes ao tema em questão.

Os dados coletados foram categorizados e determinados por eixos de análise, que forneceram subsídios para as discussões acerca do ensino, aprendizagem e avaliação do aluno com deficiência intelectual.

Para a organização dos dados seguimos a proposta de Bardin (2010) que passaram pelas seguintes fases:

Pré-análise: o material coletado em estudo de campo foi organizado o que facilitou a seleção dos documentos relevantes para a análise e na elaboração de questões norteadoras, assim como indicadores que alicerçaram a interpretação final. Nessa fase, os relatórios das observações foram anotados em forma de registros focando os aspectos a serem analisados.

Exploração do Material: os dados foram relidos e separados em unidades de registro, no caso desta pesquisa, tais unidades foram definidas por temas, desmembrando os textos e obtendo novas mensagens. As novas mensagens foram reescritas e isoladas, respeitando o seu contexto original, sendo agrupados em categorias posteriormente.

Tratamento dos Resultados: nesta fase os dados obtidos foram interpretados, de acordo com o levantamento teórico e objetivos propostos.

Resultados e discussão

Os dados obtidos através das observações em sala de aula foram classificados em três eixos temáticos e subdivididos em categorias de análise.

Quadro 3 - Eixos e categorias de análise

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1- Organização do Espaço Escolar	1- Organização das carteiras 2- Acesso aos materiais 3- Uso do espaço externo
2- Ensino e Aprendizagem	1- Ensino de acordo com a zona de desenvolvimento real 2- Ensino de acordo com a zona de desenvolvimento proximal
3- Avaliação da Aprendizagem	1- Avaliação Tradicional 2- Avaliação Formativa

Eixo: Ensino e aprendizagem

Nesse trabalho, discutiremos especificamente os registros das observações em sala de aula, tendo como referencial o conceito histórico-cultural de Vygostky estudado por Veer e Valsiner (1991), subdividido nas seguintes categorias:

1- Zona de desenvolvimento real: um ensino baseado naquilo que a criança é capaz de realizar de forma independente.

2- Zona de desenvolvimento proximal: um ensino voltado para aquilo que a criança é capaz de realizar com auxílio.

Dentro desta perspectiva o nível de desenvolvimento real independente é característico das habilidades intelectuais que a criança já havia dominado: ele representa as funções já concretizadas, ou seja, os resultados de ontem.

Porém, o desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos mais capazes é característico de seu desenvolvimento futuro, revelando, assim, os resultados de amanhã (VEER; VALSINER, 1991).

Em observações realizadas durante as aulas da professora¹, percebemos que esta segue uma proposta didática tradicional em que o professor transmite os conhecimentos de forma homogênea, sem adequações nos métodos de ensino que atendam as necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual. A avaliação da aprendizagem escolar ocorre através de provas com questões fechadas a cada final de bimestre, em que as notas são somadas e divididas compondo a média final. Os testes perduram uma semana, sendo para cada dia, uma disciplina. Ao aluno com deficiência intelectual é aplicada a mesma prova e atribuída nota, segundo os mesmos critérios utilizados para os alunos sem deficiência.

Estas observações vão ao encontro do estudo de Pletsch e Glat (2012) em que concluiu que as atividades desenvolvidas em salas de aula não sofrem qualquer adaptação que atendam as necessidades específicas destes alunos e considerem a diversidade da turma.

Ao receber seu livro didático na página marcada para a realização da atividade o aluno¹ não recebe instrução individualizada ou qualquer outro auxílio para a interpretação do conteúdo de 3º ano, visto que o mesmo ainda não sabe ler e escrever. Diante da atividade descontextualizada e não significativa para ele, apenas observa as figuras folheando o livro e preenchendo-o com garatujas.

A professora¹ queixa-se de que o aluno “*não se interessa por nada*”, buscando, na realidade uma justificativa para a não aprendizagem. Nesses casos, de acordo com Mantoan (2006) é comum professores e instituições canalizarem a culpa a alguém, o aluno, a família, ou a deficiência são os responsáveis pelo fracasso escolar.

Ao referir-se apenas ao que o aluno não realiza, a educadora está considerando o seu desenvolvimento real em que são desconsideradas as suas potencialidades e o que

poderia vir a realizar com a ajuda de parceiros mais capazes, enfatizando as suas limitações.

Durante muito tempo esta concepção era a única aceita, no entanto, Vygotsky rejeita tal concepção afirmando que o desenvolvimento da criança é um processo altamente complexo que não pode ser caracterizado através de uma única medida, estabelecendo apenas o que a criança pode fazer no momento, afinal, isto seria o mesmo que negar que todo o processo tem uma história. “Essencialmente falando, estabelecer o desenvolvimento da criança pelo nível atingido no momento atual significa abster-se de compreender o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1935 apud VEER; VALSINER, 1991, p. 356).

A conclusão de Vygotsky aponta uma nova forma de ensino para o aluno com deficiência intelectual. Um ensino que valoriza as suas potencialidades e em que a solidariedade, o trabalho cooperativo são fatos valorizados e determinantes para o desenvolvimento. Limitar-se apenas ao que o aluno faz independentemente não o auxiliará na superação das dificuldades resultantes da deficiência, ao contrário, valoriza-as.

Antes, o ensino deve proporcionar oportunidades para que se desenvolva independentemente de suas limitações, com atividades que exijam esta superação e permitam o auxílio de seus parceiros de sala, como acredita De Carlo (2001, p. 77-78): “a escola deve dirigir seus esforços à criação positiva de formas de trabalho que levem o sujeito a vencer as dificuldades criadas pela deficiência”.

Portanto, para que as atividades propostas ao aluno1 façam sentido ao mesmo levando-o a compreendê-las, conseqüentemente, realizá-las, faz-se necessário que a educadora conheça qual a sua forma própria de aprendizagem, sujeito único, com habilidades, e também dificuldades específicas, e reflita sobre a sua própria prática pedagógica em relação a este aluno.

No entanto, a educadora demonstra através de sua fala uma visão organicista a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual:

... você acha que ele não faz nada porque não quer? Ele não faz nada porque não pode (Professora 1)

Segundo a concepção organicista, a aprendizagem escolar segue o desenvolvimento, significando que as funções psicológicas da criança devem atingir determinado nível de amadurecimento para que comece o processo de aprendizagem. Considera-se desta forma que a aprendizagem desenvolve-se de uma maneira “natural”

estando o desenvolvimento diretamente ligado a maturação das funções cerebrais (VEER; VALSINER, 1991, p. 356).

Vygotsky discorda da visão organicista por compreender que tal concepção leva a um pessimismo pedagógico. Afirma ainda que se uma criança demonstra alguma incapacidade para lidar com determinada área, todos os esforços devem se concentrar exatamente nesta deficiência procurando compensá-la (VEER; VALSINER, 1991, p. 356).

O conceito de compensação surge dado a importância da educação social de crianças com deficiência e no potencial destas crianças para um desenvolvimento considerado normal. Vigotsky afirma que todas as deficiências (cegueira, surdez ou a deficiência intelectual) afetam primeiramente as relações sociais destas crianças e não suas interações diretas com o espaço físico. Nessa perspectiva, o defeito orgânico manifesta-se como uma transformação na situação social da criança, o que leva a família e amigos a tratá-la de uma maneira muito diferente das outras crianças, podendo ser de forma positiva ou até mesmo, negativa (VEER; VALSINER, 1991, p. 75).

Assim, Vygotsky considerou que o problema principal da deficiência era a exclusão social que dela resulta, e o papel da escola é proporcionar uma educação social que se baseia na compensação social das dificuldades resultantes da deficiência, dando a estas crianças a oportunidade de conviverem com pessoas normais.

Daí, segundo o autor, a importância da educação social em todos os aspectos, para que a criança supere os limites da deficiência através de circunstâncias e treinamentos especiais, rejeitando a ideia de que ocorreria alguma compensação automática para certos defeitos (VEER; VALSINER, 1991, p. 76).

Nessa visão compensatória, o ensino torna-se uma atividade planejada e intencional em que se compreende que o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual não é algo que se dá espontaneamente, de acordo com a maturação de suas funções cerebrais, antes, o desenvolvimento deste aluno depende das oportunidades proporcionadas pela coletividade, pelo ensino sistematizado que atendam as suas especificidades e pela compensação da deficiência desenvolvendo habilidades que a supere, o cultural sobrepondo-se ao biológico.

Podemos perceber o papel da escola e do coletivo para o uso de outros meios, instrumentos e maneiras para que a criança com deficiência intelectual alcance as mesmas metas de crianças sem deficiência.

Permanecer dentro de uma visão organicista de desenvolvimento limita-nos a

baixas expectativas em relação ao aluno com deficiência intelectual, acreditando que não é possível ao mesmo, avanços pedagógicos, exaltando a deficiência, aquilo que o aluno “não pode fazer”, e abnegando o papel fundamental do coletivo, do social na superação dos limites impostos pela deficiência.

Durante as observações das aulas da professora², na escola B, percebemos que a educadora valoriza as relações estabelecidas em sua sala de aula, utilizando para tanto, trabalhos em grupo, rodas de leitura e conversas, motivando a ajuda mútua entre os pares, modificando a organização de carteiras da sala.

Durante o ensino, busca atividades significativas aos alunos, relacionando-se ao cotidiano dos mesmos e valorizando os saberes que trazem consigo, permitindo que perguntem, exponham seus conhecimentos em um clima de respeito e igualdade.

Em relação ao aluno com deficiência intelectual a professora² considera as limitações da avaliação tradicional, quando busca outras formas de avaliá-lo, utilizando instrumentos diversificados como registros, observações, fotos. São avaliadas a sua interação com o grupo, o que faz hoje e que não era capaz de realizar quando ingressou na sala, como realiza as atividades propostas, de forma contínua e dinâmica.

No entanto, não há atividades diferenciadas e planejadas segundo as suas especificidades e embora o aluno interaja bem com seus parceiros de sala, não se prende às atividades não as desenvolvendo. Segundo a professora, foi orientada pela APAE, que o aluno recebe atendimento a priorizar a socialização.

A educadora mostra orgulhosa o caderno de artes do aluno com algumas colagens e pinturas realizadas, sendo estes os únicos momentos em que aceita executar as atividades.

Entretanto, afirma estar muito satisfeita com os progressos do aluno que no início, segundo ela, não permanecia na sala de aula, não interagia e nem se comunicava com professora e colegas, mantendo um comportamento agressivo.

A professora propicia um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento do aluno em que a interação social, a ajuda mútua entre os pares, a valorização dos conhecimentos prévios, bem como a história de vida de cada aluno, estão sempre presentes e são priorizados em suas aulas.

Ao dar voz ao aluno, independentemente de suas dificuldades, ouvindo seus saberes, dúvidas, anseios, permitindo a troca de experiências e ajuda mútua entre os pares, a educadora proporciona ao aluno² oportunidades de superação dos limites consequentes da deficiência intelectual através das oportunidades objetivas presentes no

coletivo.

A educadora demonstra preocupação com a interação do aluno insistindo a todo o momento em sua participação nos grupos e motivando os colegas a ajudarem em suas atividades.

Um ensino assim estruturado propõe oportunidades ricas de aprendizagem estabelecidas através de relações especificamente humanas, como concluiu Vygotsky através de estudos que os deficientes mentais [leia-se intelectuais] encontram “sua fonte viva de desenvolvimento” em ações recíprocas sociais com parceiros que estejam em um nível superior a eles próprios (VEER; VALSINER, 1991, p. 68).

De acordo com Vygotsky, essa diversidade de níveis intelectuais constitui um fator relevante da atividade coletiva remetendo a ideia de zona de desenvolvimento proximal, em que, com a ajuda de seus colegas, a criança é capaz de ir além de seu desenvolvimento real, o que o levou a concluir que o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento, a criança tem que aprender a transformar uma capacidade “em si” em uma capacidade “para si” (VEER; VALSINER, 1991, p. 358).

Ele propõe ao invés de investigar apenas aquilo que a criança pode fazer por si própria, que se dê à criança dicas e sugestões para que se saiba até onde esta criança poderá ir. Dentro dessa perspectiva, a prática da professora² condiz com a concepção de Vygotsky quando diz que as crianças podem beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto, por causa ainda, de sua capacidade de imitar parceiros mais capazes (VEER; VALSINER, 1991, p. 369).

Entretanto, a educadora não utiliza atividades diferenciadas, adaptadas às necessidades específicas do aluno², por compreender que seu único objetivo em relação a este aluno é a sua socialização.

A socialização do aluno com deficiência intelectual é de extrema importância e não deve ser desconsiderada, contudo a área pedagógica não pode ser anulada por tratar-se de um direito de todo aluno, compreendendo ainda que o socializar-se ocorre também em diferentes ambientes extra-escolares ao passo que a escola não pode isentar-se de sua função pedagógica.

Portanto é necessário cuidado e reflexão para que não se percam os princípios de inclusão, de uma prática pedagógica reflexiva, sistematizada e intencional proporcionando a aprendizagem efetiva de todos independentemente de quais sejam suas dificuldades. Não se trata de desconsiderar o aspecto de socializar-se, mas, como segundo Valentim (2011), de ter acesso aos conhecimentos curriculares e não apenas

estar na escola para socializar-se.

Pletch e Glat (2012) também ressaltaram a concepção de socialização como único objetivo escolar, entre as professoras entrevistadas em pesquisa. Segundo as autoras, as educadoras consideravam o aluno deficiente intelectual incapaz de aprendizagens complexas superiores, adotando uma postura de baixa expectativa e exigência, aceitando “o pouquinho que eles fazem”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando” (PLETCH; GLAT, 2012, p. 200).

Embora o aluno realize algumas atividades como colagem e pintura como se refere a professora, estas se mostram insuficientes para o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades cognitivas mais elaboradas.

Vygotsky explica que a escola não deve restringir seus esforços ao ensino de habilidades simples com base apenas em recursos visuais (recortar, colar, pintar), antes, deve permitir às crianças com deficiência intelectual a apropriação de um princípio de pensamento abstrato, já que, este se constitui a maior dificuldade destas crianças.

Ele afirma que o potencial de desenvolvimento para crianças com deficiência deve ser buscado na área das funções psicológicas superiores, tendo como argumento que as funções inferiores são menos educáveis por tratar-se de fatores orgânicos.

As funções superiores desenvolvem-se através do convívio social por meio do uso de meios culturais, meios que devem ser ajustados às diferentes necessidades das crianças deficientes, portanto, um defeito orgânico deve ser compensado pela aprendizagem de condições adquiridos no coletivo (VEER; VALSINER, 1991, p. 87-88).

Assim, um ensino voltado apenas para o que a criança realiza independentemente, sem a ajuda de seus parceiros e com atividades simples baseado apenas no concreto, não exploram a potencialidade do aluno com deficiência intelectual, antes, prioriza apenas suas dificuldades, acentuando-as ainda mais e deixando de auxiliá-lo na superação de barreiras para um aprendizado satisfatório.

Considerações Finais

Durante as observações em sala de aula, presenciamos um ensino homogeneizante, que compreende que todos devem aprender da mesma forma e ao mesmo tempo, a avaliação, nesta perspectiva, é estática e restrita com fins classificatórios, priorizando o resultado de um produto final, alicerçada por uma visão

organicista em que se desconsidera o papel das relações no desenvolvimento enfatizando apenas o orgânico.

Em sentido contrário à prática anterior, pudemos perceber uma ação pedagógica que valoriza as relações sociais, e a mediação através do trabalho cooperativo em sala, como fatores determinantes para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, com o objetivo de superar as limitações resultantes da deficiência, o que demonstra uma concepção interacionista. Dentro desta concepção em que os aspectos culturais prevalecem sobre o biológico, observamos ainda uma avaliação de caráter formativo, dinâmico, valorizando todo o processo de desenvolvimento com estratégias e instrumentos diversificados atendendo às particularidades do aluno.

Entretanto, embora a interação e mediação sejam aspectos valorizados, assim como uma avaliação que priorize todo o processo e não apenas o resultado de um produto final, percebemos a ausência de atividades direcionadas que atendam às especificidades do aluno com deficiência intelectual, comprometendo a sua aprendizagem. Esse fato pode estar atrelado à concepção de que inclusão refere-se à inserção do aluno com deficiência em sala de ensino regular, limitando-se à questão da socialização. Segundo Mantoan (2006, p. 60) “[...] o primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar”.

Embora algumas práticas de ensino/aprendizagem e avaliação do aluno com deficiência intelectual permaneçam atreladas a teorias tradicionalistas que em nada contribuem para a reflexão da ação pedagógica, há um movimento em direção a uma escola que atende algumas das necessidades do aluno com deficiência por meio de estratégias de avaliação diversificadas, o que pode demonstrar ações pautadas em uma perspectiva inclusiva.

No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, o que implica a quebra de paradigmas e mudança de postura, uma vez que o processo de inclusão ainda não é entendido em seu aspecto abrangente, limitando-se a convivência do aluno com os ditos “normais” o que reflete diretamente no ensino com a ausência de atividades intencionais e planejadas que atendam as suas necessidades de aprendizagem.

Um ensino planejado e intencional para o aluno com deficiência intelectual, pautado em uma concepção interacionista em que o seu desenvolvimento depende diretamente de suas relações com uma avaliação formativa que prioriza todo o processo e não apenas o resultado de um produto final, significa melhorar a formação, não se

preocupando em classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas em ajudar a aprender. Esse tipo de ensino e avaliação permite ao professor o conhecimento de seu aluno, conseqüentemente, a ajudá-lo a progredir. Para isso não há necessidade de testes ou provas, mas de observar os alunos para conhecer seus interesses, suas dificuldades, motivações e a partir daí desenvolver um plano de ensino.

Dessa forma, o conceito de inclusão torna-se abrangente, para além da convivência ao direito à igualdade de condições de aprendizagem. Essa forma de ensinar, avaliar e compreender o espaço escolar é uma medida que beneficia não apenas o aluno com deficiência, mas todos os alunos que têm respeitados as suas singularidades, o que resulta em um ensino e aprendizagem de qualidade a todos, sendo esse o desafio da escola.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 7 de Janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Educacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1/2002 de 18 fevereiro. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC/CNE, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo:

Moderna, 2006.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p.193-208, jan./abr. 2012.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky-uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.