

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TEFÉ-AM

LEARNING DIFFICULTIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A MUNICIPAL SCHOOL IN TEFÉ-AM

Data de aceite: 05/04/2025 | Data de submissão: 08/12/2024

FERREIRA, Ana Paula Dionízio, Esp.

UEA, Centro de Estudos Superiores, Tefé-AM, Brasil,

E-mail: anapauladionisioferreira4608@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009.0004.4873.4473>

NUNES, Cristiana Assunção

UEA, Centro de Estudos Superiores, Tefé-AM, Brasil,

E-mail: cristianapantoja33@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009.0006.3524.439X>

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa de campo realizada como trabalho de conclusão no curso em Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Tefé. O objetivo foi analisar o processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual. O procedimento metodológico organizou-se em estudo de caso com análise qualitativa. Para a coleta e análise dos dados trabalhou-se com revisão bibliográfica, entrevistas e observação participante. Para analisar os dados realizou-se a tabulação e categorização dos resultados. Nesses resultados destacam-se o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional, que vem sendo desenvolvido com a participação parcial das famílias e esforço da professora.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Deficiência; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

This work is the result of field research carried out as a final work in the Degree in Pedagogy at the State University of Amazonas, at the Centro de Estudos Superiores de Tefé. The objective was to analyze the teaching and learning process of children with intellectual disabilities. The methodological procedure was organized into a case study with qualitative analysis. To collect and analyze data, bibliographical review, interviews and participant observation were used. To analyze the data, the results were tabulated and categorized. These results highlight the teaching and learning process of students with intellectual disabilities in the multifunctional resource room, which has been developed with the partial participation of families and the effort of the teacher.

Keywords: Specialized Educational Service; Deficiency; Teaching; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A partir do momento em que se discute a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) no sistema de ensino regular, deve-se considerar as especificidades clínicas comprovadas mediante laudos médicos. Nesse sentido, investigar a maneira como está se desenvolvendo essa inclusão, pode contribuir para que futuramente seja direcionado um melhor acolhimento desse público, em relação à Política Educacional a nível municipal. As escolas devem cumprir requisitos de estrutura físico-pedagógica, em todos os turnos, com apoio pedagógico aos professores, material didático e equipamentos suficientes para a devida prática da sua inclusão efetiva.

O aluno PcD deve receber um atendimento pedagógico personalizado tendo em vista suas limitações, com a possibilidade de atendimento especializado no contraturno para reforço escolar. Sendo assim, a relevância desta pesquisa foca na questão da qualidade no processo pedagógico para reforço de ensino e aprendizagem da PcD no âmbito escolar.

A defesa da cidadania e do direito à educação da PcD, independente da limitação, física ou cognitiva, na sociedade local é essencial, visando o resultado de um esforço no sentido de formar educadores capazes de desenvolver esse processo, atendendo os requisitos previstos na legislação vigente. A justificativa deste trabalho enfatiza que ainda são poucas as pesquisas direcionadas à questão do aluno com deficiência mental no meio acadêmico.

A questão problema que deu início a inquietação e curiosidade sobre o processo de ensino e de aprendizagem do aluno deficiente no sistema regular de ensino municipal foi esta: Como o aluno com deficiência mental vem apreendendo o conhecimento a partir dos métodos aplicados pelo professor em sala de aula e de que forma a família participa desse processo?

Para o desenvolvimento deste trabalho foram observadas as seguintes questões norteadoras: O processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência mental na escola municipal está obtendo resultados positivos? A família percebe a importância do processo de ensino e aprendizagem como forma inclusão social?

2. ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

A abordagem sócio-histórica sobre deficiência, e consequentemente sobre a deficiência intelectual, destaca que o termo não é recente, e que a literatura especializada descreve durante anos um conceito associado à interpretação de dados quantitativos. Nesse sentido, o fragmento de Nascimento (2007) pode nos conduzir a um melhor entendimento:

Durante muitos anos, a deficiência de maneira geral foi resolvida no plano quantitativo, principalmente, através dos métodos psicológicos de investigação. Com esses métodos, podia-se chegar à quantidade de inteligência de uma criança, bem como seu desenvolvimento, porém, estes resultados eram conseguidos através de números, escalas. Consequentemente as crianças com deficiência, principalmente a deficiência mental, acabavam apresentando um nível de desenvolvimento intelectual muito aquém da normalidade estabelecida por esses métodos (Nascimento, 2007, p. 23).

Assim, nota-se que a palavra deficiência, ou deficiente, eram utilizados para pessoas, que de certa forma eram excluídas do processo de aprendizagem, tendo em vista que eram somente avaliadas quantitativamente no âmbito da psicologia. Os objetos da análise clínica estavam restritos a números ou em percentuais estatísticos. Nesse meio, enquadrava-se o deficiente intelectual como um indivíduo que não obtinham desempenho considerado normal pelo padrão quantitativo, na medição do grau de aprendizagem, limitados nos métodos psicológicos e não educacionais. Para Nascimento (2007), esses métodos não eram claros para caracterizar a personalidade do indivíduo, pois julgava-se sob a adoção de métodos puramente clínicos, negando-se o princípio do direito ao ingresso da PcD a uma instituição de ensino, sendo esta especializada ou não.

Essa visão quantitativa, puramente clínico-psicológica, tem sido considerada ultrapassada. A partir de novos estudos sobre a deficiência, não só intelectual como todos os demais tipos, foram desenvolvidas pesquisas com discussão para a infância e uma análise sobre o que define Vygotsky (1995) acerca de novos conceitos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência, considerando que a deficiência da criança não a torna menos capaz ou compromete o seu potencial de se desenvolver, precisando sim de um desenvolvimento de outro modo, ou com perspectiva diferente respeitando suas especificidades.

O termo coetâneo utilizado por Vygotsky (1995) significa contemporâneo. A criança que manifesta algum tipo de deficiência, dentre as quais mental, pode sim desenvolver suas habilidades cognitivas e, cabe ao educador identificar o modo pelo qual deve desenvolver esse processo. O supracitado processo tornar-se-á complexo e ineficiente se o devido professor ou professora não conseguir estabelecer um método de desenvolvimento que foque no deficiente.

Segundo Vygotsky (1995), o processo de aprendizagem do deficiente intelectual foi introduzido pela defectologia, ciência dedicada exclusivamente aos estudos referentes a PcD's. Dessa forma, é determinante conceituar o binômio deficiência intelectual:

[...] caracterizada pelo funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que surge durante o período de desenvolvimento (18 anos) e está associado a um *déficit* no comportamento de adaptação, que envolve comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família, na escola, na comunidade, locomoção, saúde, segurança, lazer e trabalho (Baptista; Caiado; Jesus, 2010, p.47).

Baptista, Caiado e Jesus (2010) entendem como deficiência intelectual o funcionamento intelectual abaixo da média. A questão abaixo da média não tem indicação de que o deficiente mental não possa aprender algo, cabe então a reflexão dos futuros e dos atuais educadores, de como devem trabalhar com a PCD em sala de aula, de modo a inseri-la em todas as atividades. A resposta a essa demanda compreende conhecer a literatura especializada, desvelando, por exemplo, métodos e dinâmicas que facilitem o aprendizado do deficiente intelectual.

Para Baptista, Caiado e Jesus (2010), o desafio está em reconhecer a complexidade desse processo de aprendizagem quando nos referimos a deficiência mental mais grave ou profunda. Em suma, cabe ao educador e à família educar o aluno com deficiência intelectual. Esse desafio é complexo, porém, não é

impossível de ser realizado no que prescreve a lei, com qualidade, compromisso, ética e responsabilidade. Sobre esse patamar e, considerando que o deficiente intelectual é capaz de desenvolver suas habilidades cognitivas, cabe a opinião de Lima (2010) sobre a complexidade que envolve o aprendizado do deficiente intelectual:

[...] baseada em instrumentos padronizados, a deficiência mental caracteriza-se por um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média (QI – Quociente de Inteligência) igual ou inferior a 70, com limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas sociais nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência e locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (Lima, 2010, p. 122-123).

Para Lima (2010), a deficiência intelectual é um *déficit*, uma carência, ou seja, não é a inexistência de inteligência. A diferença entre a pessoa, seja com ou sem deficiência intelectual, pode ser aferida a princípio pelo Quociente de Inteligência (QI), que para deficientes intelectuais, não supera a escala de 70. Para suprimir esse problema entra em cena professores, família, comunidade, com objetivo de promover a autonomia social do deficiente intelectual, para sua inserção na sociedade no que tange a oportunidade de emprego, lazer e também de aprendizagem, agora em um nível mais elevado.

Segundo Vygotsky (1995), a palavra defeito está relacionada com a deficiência, de modo que para educar formalmente uma criança com deficiência intelectual é preciso que professores conheçam a sua realidade. Assumpção e Sprovieri (2000) realizaram pesquisas sobre os estudos históricos em torno da deficiência intelectual, determinando que tenham sido iniciados na Idade Antiga:

[...] sua história é longa, uma vez que as primeiras notícias se reportariam ao longínquo código de Hamurabi, por volta de 2100 a.C., e ao Papiro Terapêutico de Tebas, de 1552 a.C., podendo ainda encontrar referências no Talmud, no Alcorão e na Bíblia (Assumpção; Sprovieri, 2000, p. 12-13).

Para Assumpção e Sprovieri (2000), a deficiência intelectual é um problema que nos seus primeiros registros remontam a um problema de saúde ou de fortes vínculos religiosos. Essa opinião tem uma preocupação em relacionar o deficiente intelectual com a aprendizagem formal. Na Idade Média, continuou-se a existir o mesmo pensamento, porém a sociedade europeia começava a aceitar o deficiente mental como trabalhador, contudo dedicava-lhe a imagem discriminatória. Na Renascença ou Idade Moderna, a deficiência intelectual começa a ser analisada sob o ponto de vista da ciência. Assim, aos poucos vai quebrando-se o forte vínculo religioso mantido por séculos. No século XX, na Idade Contemporânea, sob a égide da ciência e da educação, políticas foram implantadas para inclusão e permanência do deficiente mental na sociedade, integrando-o ao ensino formal, muito embora, persistindo uma visão assistencialista, com o seu isolamento em instituições.

Atualmente, os deficientes intelectuais assim como os demais que apresentam outras deficiências necessitam de oportunidades para que possam adquirir melhor qualidade de vida, superando assim suas limitações. Coll, Marchesi e Palácios (2004) afirmam que a deficiência intelectual se refere a limitações substanciais no desenvolvimento das pessoas.

Dessa maneira, entende-se que as limitações não são impossibilidades, sendo que o deficiente intelectual é capaz de desenvolver sua capacidade cognitiva, seu posicionamento crítico, formar sua opinião, enfim, viver com autonomia em uma sociedade competitiva para que suas habilidades sejam consolidadas, cabendo à escola, especificamente ao professor e à família estabelecer uma maneira de ensiná-lo sem excluí-lo do contato com os demais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem dessa pesquisa foi definida como qualitativa, observando a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não podem ser traduzidos em números. Esse método buscou na fenomenologia a sistematização comprometida com a descrição direta da experiência como tal ela é de fato.

A amostra de entrevistados limitou-se a duas professoras, sendo 01 (uma) do ensino regular e 01 (uma) do AEE, 01 (uma) coordenadora pedagógica e 02 (dois) pais de alunos com deficiência intelectual. Essa coleta de dados possibilitou a observação do processo de ensino e aprendizagem de forma direta e sistemática. Além disso, o acompanhamento do aluno com deficiência intelectual na sala de AEE foi determinante para o desenvolvimento deste trabalho, considerando a demanda de conquistar a confiança dos pesquisados, para a coleta das informações pertinentes aos estudo.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este trabalho investigou o processo de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, obtendo dados sobre o processo de Educação Inclusiva. A pesquisa considerou esse aluno, independente do tipo de deficiência, como um cidadão que pode encontrar na escola o suporte de auxílio em sua autonomia, propiciando assim uma melhor qualidade de vida.

O processo da educação inclusiva abre uma discussão em torno das políticas educacionais. Nesse sentido, Baptista, Caiado, Jesus (2010) trazem a seguinte opinião a luz desse tipo de educação:

Nossa perspectiva de análise da política educacional tem conduzido para a percepção de conexões entre os direcionamentos internacionais e a adesão do Brasil via MEC e suas secretarias, e a difusão para as redes estaduais e municipais, procurando compreender particularmente quais são os sentidos presentes na concepção política em foco (Baptista; Caiado; Jesus, 2010, p. 12).

No Brasil a educação inclusiva segue as normas internacionais que são adaptadas à nossa realidade, tendo em vista as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), mediante suas secretarias que norteiam esse processo de inclusão educacional. Em síntese, são discussões políticas promovidas por especialistas de diversos países que tratam a inclusão educacional como prioridade, promovendo assim a igualdade de acesso e permanência, por exemplo, do deficiente mental ao ambiente de aprendizagem formal, a escola, em qualquer um dos níveis da educação.

A educação inclusiva tem o objetivo de romper com as estruturas de uma política em educação conservadora e tradicional, propondo ao ambiente escolar uma atuação democrática. Essa educação busca minimizar e consequentemente eliminar o problema do isolamento, segregação ou discriminação imposto às PcD's. Para Nascimento (2007), o reconhecimento da inclusão no ambiente regular de ensino está em conformidade com os seguintes princípios:

Aceitação das diferenças individuais como atributo e não como obstáculo; educação como direito de todos, ou seja, o direito de pertencer; igualdade de oportunidades, o igual valor entre dominantes e dominados; convívio social, todos crescem nessa relação; cidadania, engloba os direitos políticos, civis, econômicos culturais e sociais (Nascimento, 2007, p. 10-11).

Nota-se no fragmento de Nascimento (2007) que a proposta da educação inclusiva está assentada no respeito às diferenças e na igualdade de direitos tanto para aquele que não é deficiente como para aquele que apresente alguma limitação, física ou mental. O exercício da cidadania é outro aspecto significativo para a educação inclusiva, tendo em vista que o deficiente não é inválido e precisa de oportunidades. Nesse sentido, reconhecer sua importância social é determinante para que se consiga sua autonomia, gerando assim uma melhor qualidade de vida.

Nascimento (2007) envolve uma discussão ampla acerca da educação inclusiva, salientando que a escola precisa educar todos os alunos em salas de aula comuns, sem exceção, estabelecendo oportunidades iguais, que possam desafiar alunos com ou sem deficiências. Para tanto, sugere que o professor receba apoio especializado e formação continuada para o exercício de uma educação formadora de cidadãos, que possam superar a cada dia suas limitações na sala de aula ou no ambiente social em que estejam inseridos.

Para Lima (2010), o principal problema para a prática de educação inclusiva coincide com a opinião de Nascimento (2007), ambos afirmam que romper com as barreiras e abusos que cercam o modelo tradicional de educação trata-se de uma prática necessária para a quebra do paradigma da exclusão educacional.

[...] é difícil que uma sociedade que tenha guardado um mínimo de referências democráticas possa suprimir puramente e simplesmente seus "inúteis ao mundo" ou seus indesejáveis, como era no caso em outros tempos (Castel, 2007, p. 43).

Na visão de Baptista, Caiado e Jesus (2010), a educação inclusiva está diretamente ligada à ação do professor em sala de aula, pois a educação de alunos com necessidades especiais. Esse processo de inclusão do aluno deficiente, dentre esses, o deficiente mental, depende da forma como são conduzidas a gestão e a docência no ambiente de aprendizagem.

Dessa maneira, a discussão vai além de simples reflexões, pois é preciso que os educadores recebam formação continuada para o exercício de ensinar com qualidade, compromisso e responsabilidade, nesse processo de inclusão do aluno deficiente na sala de aula regular, onde este possa interagir com os demais. Para

Nascimento (2007) a educação inclusiva na prática docente necessita de ações estratégicas, nesse sentido, enumera sete procedimentos:

Frequência de todos os alunos em sala de aula comum com a mesma faixa etária; frequência do aluno com deficiência em uma escola de sua comunidade; o professor é responsável por todos os alunos, independente de suas peculiaridades; adaptação curricular; metodologias diferenciadas; participação e colaboração de diversos profissionais e inclusão do aluno na vida social da escola (Nascimento, 2007, p. 12-13).

As estratégias podem ser implementadas em todas as escolas públicas ou privadas, com o atributo da educação inclusiva de qualidade. A manutenção do aluno em uma escola de sua própria comunidade, onde as pessoas o conheçam e onde possa permanecer próximo de sua família, pode ser uma recomendação que vai contribuir diretamente com a sua evolução. A adaptação do currículo e do método de aprendizagem para o aluno deficiente trata-se de ações que podem romper com a sua exclusão em sala de aula, apenas com a dedicação diferenciada. Em suma manter o aluno deficiente em uma sala de aula regular, trata-se do ponto chave da inclusão, onde esse aluno passa a interagir e sentir-se com os mesmos direitos, com o sentimento de pertencimento para conviver em harmonia com os demais. Essa é a inclusão que se busca no âmbito de ensino no Brasil.

A escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um dos seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com as suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional.

4.1. Processo de Aprendizagem da Pessoa com Deficiência (PcD)

Ao relacionar o processo de ensino e aprendizagem formal do deficiente intelectual, diretamente se discute sobre seu processo cognitivo, ou seja, a forma pela qual consegue abstrair o conhecimento. Nesse sentido, cabe compreender o significado de inteligência, por entender que inteligência e cognição dividem o mesmo patamar de importância no processo de aprimoramento das habilidades sensório-motoras. Para Assumpção e Sprovieri (2000), a inteligência tem diferentes conceitos, e listam-se abaixo somente alguns:

Conjunto de processos de pensamento que constituem a adaptação mental; capacidade de realizar atividades caracterizadas por serem difíceis; grau de eficácia para solucionar nossos problemas presentes e prevenir os futuros; acumulação de fatos e habilidades apreendidos (Assumpção; Sprovieri, 2000, p. 12-13).

O processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, tanto o professor ensina quanto aprende. Da mesma forma aplica-se ao aluno, em especial ao aluno

Nessa discussão, considera-se a opinião de Coll, Marchesi e Palácios (2004), o professor, quando o educador, trata-se de um profissional que intervém junto a PcD's, de modo a não ignorar a etiologia do *déficit*, mas também não depende muito dela em seu trabalho concreto. Para Holanda (2001), nesse pensamento, desvela-se o significado de etiologia como estudo sobre as origens das coisas ou a parte da medicina que trata de cada doença.

A deficiência intelectual é uma doença, porém não é uma incapacidade total que comprometa severa e definitivamente o desenvolvimento das habilidades sensório-motoras. O deficiente mental pode ser integrado ao processo de ensino e aprendizagem regular, porém precisa-se ir além do ensino regular, pois a escola deve proporcionar o ensino com engajamento, podendo ser integrado ao processo de ensino e aprendizagem no contra-turno, com Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando que:

Todo ser humano, para ter um bom desempenho, precisa ser amado, ouvido, respeitado e aceito, participando de sua realidade nas lutas e decisões de sua própria vida e de sua comunidade. Para o deficiente mental, pensamos que suas necessidades são semelhantes desde que respeitemos e consideremos que, mesmo limitado, tem direito a um espaço em nossa sociedade urbana, industrial e capitalista. (Assumpção; Sprovieri, 2000, p. 83).

Assumpção e Sprovieri (2000) fazem um contraponto com o processo de ensino e de aprendizagem direcionado ao deficiente intelectual, cabe a constatação de que todos nós somos iguais em direitos e deveres, sendo ou não deficientes. No entanto, para que o exercício de cidadania do deficiente intelectual seja validado por vezes precisam se sobressair na formação educacional. Vale ressaltar que, fora da escola, a sociedade em que se vive é altamente competitiva, sendo esse princípio também aplicado ao deficiente intelectual, daí a importância em criar formas, maneiras para que o processo de ensino e de aprendizagem seja o mais proveitoso possível para o deficiente intelectual, para sua plena integração e autonomia em qualquer dos níveis que a sociedade se apresente.

Outro aspecto significativo nessa discussão em torno do processo de ensino e de aprendizagem do deficiente intelectual no âmbito da educação especializada pode ser compreendido a partir da seguinte exposição de Coll, Marchesi e Palácios (2004), que não se pode circunscrever os indivíduos em um grupo fechado, nem tampouco os rotularem, observando o fato de uma demanda ou de uma necessidade. De imediato entende-se que o deficiente não pode e não deve ser tratado de maneira isolada, mesmo que seja desenvolvido um processo de aprendizagem, que se pode denominar como complementar, ou aquele estabelecido no contra-turno.

Enfim, manter a proximidade entre deficiente e o não deficiente é o que se espera de um processo de ensino e de aprendizagem qualificado para o ingresso, num futuro próximo, de um cidadão que, mesmo com suas limitações, está perfeitamente integrado a sociedade, tendo em vista que alcançou sua autonomia.

4.2. Métodos, Avaliação e Processo de Ensino voltados a PcD

Avaliar por si só é uma ação complexa, e avaliar o aluno que apresenta limitações, por exemplo, o deficiente intelectual no âmbito escolar, acaba exigindo muito mais do professor, pois, não se trata aqui somente de avaliar seu desempenho, diretamente trabalha-se para desenvolver nesse estudante sua cidadania, considerando suas especificidades diante do ritmo de aprendizagem.

O atual modelo de avaliação dos alunos em todo o Brasil, apesar de todas as mudanças que foram realizadas nas últimas décadas, com base na legislação vigente, ainda é definido quantitativamente, ou seja, ao final de cada bimestre o aluno recebe uma média, em uma determinada disciplina, de acordo com sua capacidade de apreensão do conhecimento que lhe foi apresentado pelo professor. Esse padrão avaliativo não atende os requisitos de aferição ao aluno com deficiência intelectual.

Para minimizar as dificuldades no ato de avaliar o aluno com deficiência intelectual, o professor, antes, precisa desenvolver métodos de aprendizagem para esse aluno dentro de uma sala regular onde o espaço é dividido por outros alunos que não possuem deficiência alguma. Para Lima (2010), o professor necessita de dois planos de aula com o mesmo conteúdo, um para o aluno deficiente intelectual e outro para os demais, considerando sempre que o QI da PcD é diferente daquele apresentado pelo aluno, sem qualquer tipo de deficiência.

Nesse sentido, Assumpção e Sprovieri (2000) salientam sobre as atividades direcionada ao trabalho com o deficiente mental, devendo ser voltado para a vida prática, de modo que sejam treinados, dentro de suas reais possibilidades. Ou seja, o processo de como ensinar fica menos complexo em função da avaliação voltada ao entendimento para uma educação de qualidade. O deficiente mental precisa levar para o seu convívio social e vice-versa o conhecimento que possa contribuir positivamente para sua qualidade de vida. Desse modo, a sua avaliação educacional deve englobar desde o seu cotidiano a sua realidade na sala de aula regular.

O professor deve se empenhar em conhecer ou em manter contato com a família do seu aluno deficiente, saber de sua capacidade e de sua luta para superar suas limitações, assim a missão de avaliar com certeza será bem menos difícil. Para Coll, Marchesi e Palacios (2004), ao avaliar o aluno com deficiência mental, o professor precisa:

Visto que o *déficit* nos sujeitos com deficiência afeta, sobretudo a adaptação em vários âmbitos, um enfoque possível da avaliação é justamente a avaliação do comportamento adaptativo [...]. Não apenas a avaliação contínua, subentende-se da aprendizagem, mas também

da avaliação de capacidades básicas (Coll; Marchesi; Palácios, 2004, p. 204).

Um dos critérios sugeridos por Coll, Marchesi e Palácios (2004) para avaliar é a adaptação do aluno com deficiência mental ao ambiente regular de aprendizagem, isto é, como se comporta e como interage com os colegas, esse tipo de avaliação é contínua. A outra forma de avaliar é quanto sua capacidade cognitiva, compreendendo sempre que o aluno com deficiência mental apresenta limitações além de um perfil educacional diferente dos demais. Ainda sobre o eixo temático de avaliação, encontra-se na literatura outras opiniões que também são válidas, por exemplo:

A avaliação, não deve ser pensada como um instrumento de teor puramente técnico, mas sim processual, levando em consideração as escolhas ideológicas, políticas, crenças religiosas e representações sociais que permeiam uma determinada realidade (Penna, 1980, p. 21).

Penna (1980) não se refere especificamente a alunos com deficiência, trata do processo avaliativo sob um enfoque geral, porém o que explana, pode ser aplicado junto ao deficiente mental, reforçando o que já foi citado por Coll, Marchesi e Palácios (2004), que a avaliação é contínua.

Penna (1980) esclarece que os critérios que permeiam o ato docente de avaliar são técnicos e que são orientações e princípios que necessitam ser seguidos, mas, estabelece esses critérios como parâmetro interligado a realidade social do aluno, envolvendo sua forma de pensar, sua crença religiosa. Nessa lógica, a avaliação deve contribuir para a construção da cidadania ativa, atualmente as avaliações são ferramentas importantes para diagnosticar o processo de ensino e de aprendizagem e, ao mesmo tempo, avaliar os professores em suas práticas de ensino, segundo Bonh (2002).

Coll, Marchesi e Palácios (2004) salientam que o processo de avaliação do aluno com deficiência mental tem uma finalidade principal da orientação educativa. Assim, nota-se que avaliar o deficiente mental, exige por parte do professor todo um conhecimento específico exposto nas leis e orientações que fundamentam o atual sistema brasileiro de ensino.

O ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana, pois, a todo o momento as pessoas são obrigadas a tomar decisões que, na maioria das vezes, são definidas a partir de julgamentos provisórios. O ato de avaliar na vida cotidiana ocorre permanentemente, pela unidade imediata de pensamento e ação. O estímulo em nossas ações e a confirmação dos nossos atos, feito por qualquer outro tipo de avaliador, vem carregados de tensões em razão da alternância de experiências negativas que ocorrem no decorrer de toda vida do ser humano.

A avaliação escolar no Brasil está a serviço de uma pedagogia que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, que pode ser definido como um modelo social liberal conservador. Segundo Afonso (2000), a avaliação da aprendizagem deve ter sempre uma finalidade exclusivamente diagnóstica, voltada para o levantamento

das dificuldades dos discentes, para as devidas correções, reformulações de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas.

Dessa maneira, o professor avalia em reflexo de como a educação o valoriza, porém essa prática deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar que ele cresça como indivíduo e como integrante de uma comunidade. A avaliação é uma janela por onde se vislumbra toda a educação. Para Libâneo (1991), o professor ao se perguntar como avaliar, revela sua concepção de escola, de pessoa, de mundo e de sociedade.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, pois refletiu sobre questões do cotidiano escolar dos alunos com deficiência intelectual. O trabalho também abordou sobre as metodologias que estão sendo utilizadas no atendimento dos desafios de educadores e alunos no contexto da educação inclusiva. Desse modo, o artigo foi desenvolvido para analisar questões norteadoras, que convergem ao atendimento especializado aos alunos no contra turno, conforme determina a legislação.

O ensino e aprendizagem desenvolvem as possibilidades da professora junto a escola e a família de contribuir de modo efetivo no aprendizado das crianças com deficiência mental. A professora utilizou recursos para atividades com desafios para estimular a participação dos alunos, como não é obrigatório para os mesmos. No decorrer das observações foi possível constatar que apenas uma criança continuou frequentando as aulas.

No que se refere ao envolvimento da família do aluno, notou-se que ambas consideram a importância do atendimento, no entanto, apenas uma fez o acompanhamento necessário. Este estudo foi de grande relevância, correspondendo às expectativas no que se refere ao atendimento de crianças com deficiência intelectual. Assim, percebeu-se o esforço da professora e a sua preocupação com os alunos. Portanto, como futura professora foi possível contribuir com a aprendizagem dos alunos, fazendo com que os mesmos obtivessem aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional** – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ASSUMPÇÃO, Júnior Francisco B, SPROVIERI, Maria Helena. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Moreno Regina Kátia; JESUS, Meyrelles Denise. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- BONH, Hilário I.; SOUZA, Osmar de. **Faces do saber**. Florianópolis: Insular, 2002.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão social. In: CASTEL, R; WANDERLEY, L. E; BOGUS, L. M. Y. **A desigualdade e a questão social**. 2 ed. São Paulo: Educ, 2007.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Minidicionário da língua portuguesa** (2001). Disponível em <http://www.minidicionariobrasil.com.br>. Acesso em: 19 de abril 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva**: indagações e ações nas áreas de educação e da saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação Especial**. Associação Leonardo da Vinci. Indaial: Ed. Asselvi, 2007.

PENNA, Antônio Gomes. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1995.