

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Danúbia Mamede Pires

Licenciada em Geografia. LEGEO/IG/UFU
dan_geo_ufu@yahoo.com.br

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Doutora em Geografia. LEGEO/IG/UFU
profa_adriany@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo do trabalho foi conhecer as necessidades educacionais apresentadas por alunos com deficiência mental, bem como os tipos de materiais e métodos que a Geografia poderia utilizar para seu desenvolvimento. No Brasil, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vem acontecendo lentamente em escolas de ensino regular. Mesmo com todas as garantias legais, esses alunos nem sempre encontram escolas e professores preparados que os ensinem como eles precisam, ficando assim a educação desacreditada e desacreditando-se na inclusão como algo eficiente para o desenvolvimento destes alunos. Neste contexto, parte-se para a necessidade de estudos que desenvolvam técnicas e métodos de trabalho com esses alunos, de forma mais interessante para os mesmos.

Palavras Chaves: Inclusão, Educação Especial, Escola.

STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND THE GEOGRAPHY'S TEACHING

ABSTRACT

The objective of the project to know the educational needs presented by students with disabilities and the types of materials and methods could be used by Geography for its development. In Brazil, the process of inclusion of pupils with special educational needs in Regular Schools of the public school system has been going slowly. Despite of all the legal guarantees, the students not always find schools and teachers prepared to teach them as they need. The education remains discredited because this and no one can believe the inclusion can be efficient for the development of these students. In this context, we think it's necessary studies to develop techniques and methods of working with these students in more attractive ways to them.

Keywords: Inclusion. Special Education. School.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender as necessidades educacionais apresentadas por alunos com deficiência mental. Segundo a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), durante o processo educacional, os alunos com necessidades educacionais especiais apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser não vinculadas a uma causa orgânica específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; podem abranger problemas de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos.

A deficiência mental, segundo a SEESP, caracteriza-se por um quadro de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades

Recebido em 22/01/2010

Aprovado para publicação em 17/12/2010

práticas, sociais e conceituais. No Brasil, estudar é um direito de toda criança e adolescente, pois segundo a Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990, propõe em seu Art. 53 do Capítulo IV, “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Essa lei expressa a necessidade humana de evoluir, independentemente de suas dificuldades. Contudo, o corpo docente, em geral, se perde em meio às diferenças e desafios no âmbito escolar, pois a falta de preparação docente para lidar com novas situações tem causado grandes transtornos.

Partindo destas questões, o presente trabalho discutirá um pouco sobre a diferença existente entre educação inclusiva e educação especial, a qual se apresenta por meio de uma grande variedade de formas, incluindo nestas as escolas especiais, classes especiais e a integração das crianças com apoio especializado. O Ensino Especial é, desde sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência – fora do *ensino regular*, baseado na crença de que as necessidades das pessoas com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares. Já a Educação Inclusiva traz os alunos com necessidades educacionais especiais para o interior da escola regular.

A Educação Inclusiva apresenta uma proposta de reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam às diferenças dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Nesse âmbito, o professor de Geografia tem um papel muito importante que consiste em socializar todos os alunos, inclusive os que têm necessidades educacionais especiais, fazendo-os interagir no meio em que estes vivem.

Para se trabalhar com educação inclusiva, antes de qualquer coisa, é importante identificar o tipo de necessidade que apresentam os alunos da sala, para então utilizar meios que auxiliem no aprendizado dos mesmos. Após compreender o tipo de necessidade que o aluno possui, torna-se mais fácil para o professor interagir com o aluno e ajudá-lo no seu desempenho. Nesta pesquisa, abordamos a deficiência mental, considerando que esta, por sua vez, traz em si vários níveis de necessidades educacionais.

Para entender um pouco mais sobre o tema, inicialmente procedemos à leitura de leis, artigos e livros referentes à Educação Especial. Na segunda etapa do projeto, foi realizada uma vivência por um período de três semanas, que se deu no primeiro semestre de 2009, bem como algumas visitas técnicas em instituições que trabalhavam com alunos com deficiência mental. Nelas foi possível comprovar as dificuldades, necessidades e potencialidades dos alunos no percurso de seu aprendizado.

A direção das Escolas Especiais, onde foram realizadas as vivências, respondeu também a questionários, cuja aplicação contribuiu para a interação com a realidade própria dessas instituições, a partir do olhar dos gestores. Ao término dessa etapa da pesquisa, foi redigido este artigo no qual se busca propor algumas formas de se trabalhar Geografia, no intuito de auxiliar o professor que encontra na sala de aula alunos com necessidades especiais, oriundas da deficiência mental. Busca-se, principalmente, ajudar no desenvolvimento pessoal, profissional e intelectual desses discentes.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO AOS DEFICIENTES MENTAIS

Para melhor compreensão da deficiência mental e seu processo educacional é importante destacar como ela foi elaborada até os dias de hoje. Nesse sentido, na Antiguidade Clássica, mais especificamente em Esparta, crianças com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que incidia em sua eliminação ou abandono. Na Idade Média, o poder da Igreja Católica com a Inquisição Religiosa sacrificou milhares de pessoas, entre elas pessoas com deficiência mental, considerando-os hereges ou endemoniados. Na reforma Luterana, os deficientes eram tratados quase que da mesma forma como o foram na Inquisição Católica. Com a difusão do Cristianismo e a formação de novos valores religiosos, os

deficientes começaram a ser acolhidos em conventos ou igrejas sob a ambivalência castigo *versus* caridade, e com intuito de esconder o incômodo ou inútil. (MIRANDA, 2003).

Na Idade Moderna, surge o método científico, iniciando-se, assim, estudos em torno das tipologias. Com elas, têm-se a classificação das deficiências, ligadas diretamente a noções de patologia, doença, medicação e tratamento.

[...] a fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as [...] décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (PESSOTI, 1984, p. 68 apud MIRANDA 2003 p. 2).

Da Idade Contemporânea até os dias atuais, o questionamento central deste período é o homem na sociedade. Nesse contexto, as pessoas com deficiência começam a ganhar espaço, têm-se ofertas educacionais e de integração social. Segundo Miranda (2003), existe cinco estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências. O primeiro estágio é marcado pelas eras pré-cristã e cristã; na primeira, não se tinham nenhuma preocupação de atendimento a essas pessoas – eles eram abandonados e eliminados. Na segunda, o tratamento era um pouco diferenciado e de acordo com as concepções de caridade predominantes na comunidade em que ele estava inserido. No terceiro estágio, entre o século XVIII e meados do século XIX, ocorre a fase de institucionalizações, em que os deficientes eram segregados e protegidos. No quarto estágio, do século XIX a meados do século XX, incidem o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas. No quinto estágio, por volta da década de 1970, já no século XX, percebe-se uma integração desses alunos nas escolas comuns. Esse processo de integração teve como princípio educar até o “limite” das capacidades dos alunos com deficiência.

Durante o século XIX três estudiosos tiveram grande influência para o desenvolvimento de pessoas com deficiências físicas e mentais. Os teóricos desenvolveram metodologias que foram utilizadas para ensinar as pessoas denominadas “idiotas” e se encontravam em instituições. Foram eles: Jean Marc Itard (1774-1838), Edward Seguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1956). Jean Marc Itard desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos utilizando métodos sistematizados para o ensino de deficientes. Ele estava certo de que seu aluno tinha inteligência suficiente para ser educável. Edward Seguin, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento, que buscava estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seguin fundou em 1837 uma escola para os chamados “idiotas”, e foi o primeiro presidente da atual Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR). Maria Montessori, também influenciada por Itard, criou um programa de treinamento baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Seu trabalho até hoje é utilizado no mundo todo (MIRANDA, 2003).

No entanto, o processo brasileiro de emancipação da Educação Especial não se deu de forma clara, a ponto de ser possível dividi-la, como no resto do mundo. A Educação Especial no Brasil teve como marcos importantes a criação de instituições como, tais como: o Instituto dos Meninos Cegos criado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant; a criação do Instituto dos Surdos-mudos de 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, os dois criados na cidade do Rio de Janeiro por iniciativa do governo imperial. Esses institutos abriram espaço para a conscientização e a discussão da tentativa de uma Educação Especial. Contudo, ainda assim eles não conseguiram atender a população nacional. Dessa forma, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas, e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais e auditivas que às físicas, deixando quase que totalmente de lado a deficiência mental.

No contexto brasileiro, eram entendidos como por “deficiente mental” diversos tipos de crianças, desde alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta e abandonados pela família, ou pessoas com lesões orgânicas, até os indivíduos com distúrbios mentais graves, ou seja: toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade – crianças “normais”. Na década de 1950 aconteceu no Brasil uma rápida expansão das classes especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias e sem fins lucrativos. Em 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e já em 1954 foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1967 a Pestalozzi contavam com 16 instituições por todo o país, sendo que em 1962 foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES). Neste período,

cresceu o número de instituições filantrópicas, isentando-se, assim, o governo em relação ao seu dever de oferecer atendimento a esses alunos.

Em 1957 foi criada a primeira campanha voltada aos deficientes auditivos, a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”. Um ano depois, em 1958, teve-se campanha voltada aos deficientes visuais “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação ao Deficiente da Visão”. Já em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais”.

Na década de 1970 ocorreu no Brasil a institucionalização da educação especial em termos de planejamento das políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. A década de 1980, por sua vez, foi marcada por lutas sociais empreendidas pela população marginalizada o que gerou como resposta algumas mudanças sociais que ocorreram em setores e contextos diferentes. Disso resultou como consequência a criação de leis de grande importância.

Com a formulação da Constituição Federal de 1988 questões como a integração escolar e respeito às diferenças ganharam espaço. No artigo 208, estabeleceu-se a obrigatoriedade do atendimento aos indivíduos com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, por sua vez, trouxe em seu Capítulo V questões específicas da Educação Especial, fixando a obrigatoriedade do ensino a ser ministrado a esses alunos, preferencialmente na rede regular. Começam então no país discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar, chamado de “Inclusão Escolar”, que surge como uma reação contrária ao processo de Integração.

Ainda hoje são feitos questionamentos sobre as duas metodologias concernentes ao processo de Inclusão, ou Integração, a partir da Escola Especial. Contudo, cabe entender que a inclusão não se dará de um dia para outro, pois a aceitação dos deficientes mentais como seres humanos não se deu de forma rápida, imediata. É, antes, um processo de construção social.

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INTEGRAÇÃO VERSUS EDUCAÇÃO INCLUSIVA/INCLUSÃO

A sociedade evoluiu nos aspectos cultural, econômico, político e educacional. Exemplo disso é o fato de que no início do século XX falava-se em “Integração”, quando se tratava de educação de pessoas especiais; hoje se fala de “Inclusão”. Em relação à Educação Especial, têm-se que esta se apresenta na forma de escolas especiais, das classes especiais e refere-se à integração das crianças com apoio especializado. Ensino especial, que é desde sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência localizado fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares (BRASIL, 2005).

A Educação Inclusiva, por sua vez, insere alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular (MANTOAN, 1998). Em muitos casos a Integração Escolar, a seu turno, acaba constituindo-se no deslocamento da Educação Especial para a escola regular; onde criam-se “turmas especiais” em que são atendidos os “alunos especiais” – permanecem as “turmas normais” para “alunos normais” (CELEDÓN, 2009).

Segundo Ferreira, a inclusão é classificada como:

o ato ou efeito de incluir, isto é, de compreender (entender alguém, aceitá-lo como é), abranger (conter em si, mas também, apreender, perceber, entender, alcançar, atingir); em estudos da linguagem, inclusivo se diz da 1ª pessoa do plural, que inclui o falante e o ouvinte (FERREIRA, 2009 p. 71).

Nesse sentido, a Inclusão é incompatível com a Integração, visto que ela defende os direitos de todos – sem exceção – de freqüentarem as salas de aula de ensino regular. Para que haja Inclusão, não é suficiente que os alunos com deficiência freqüentem as escolas de Ensino Regular em classes especiais. A Inclusão acontece quando estes fazem parte de classes com os outros alunos sem deficiência, participando integralmente das atividades da escola, sem exclusão, conforme aponta Celedón (2009). Para o autor, a escola com Inclusão é a escola que abre os braços para acolher todos os alunos; na Integração, ao contrário, o aluno é quem tem de se adaptar às exigências da escola. Na primeira, o fracasso escolar é de responsabilidade da escola – ou melhor, de todos (autoridades, professores, pais, alunos). Na segunda, o fracasso é do aluno que não teve competência para se adaptar às regras inflexíveis da escola, a qual presta mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais das crianças.

Ainda conforme o autor, a Escola Inclusiva é aquela que tem salas de aulas inclusivas e mais que isso: bibliotecas inclusivas, banheiros inclusivos, acessos inclusivos, projeto pedagógico inclusivo, e, principalmente, alunos e professores inclusivos. Na escola assim entendida, não há mais a divisão entre ensino especial e ensino regular; o ensino é um e o mesmo para todos, respeitando-se as particularidades, as diferenças: uma educação global, plena, livre de preconceitos, e que reconheça e valorize as particularidades (diferenças) de cada um dos outros iguais. Como metáfora para a Inclusão, o autor vale-se do caleidoscópio. Para o objeto, que é constituído por vários pequenos pedaços coloridos, todos os pedaços são necessários na produção de múltiplas figuras. Se são retirados alguns deles, tem-se reduz-se a possibilidade de produzir figuras diferentes, e estas serão menos complexas, menos coloridas, menos fecundas. Assim, também as pessoas se desenvolvem, aprendem e evoluem mais e melhor quanto mais rico e variado for o ambiente em que se estas encontrem.

A Inclusão é de essencial importância para se obter uma sociedade menos preconceituosa, essa perspectiva faz com que pessoas com deficiência mental sejam vistas apenas como pessoas e possam então viver de forma plena.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UBERLÂNDIA - MG

Na cidade de Uberlândia-MG, o Atendimento Educacional Especializado é realizado por diversas instituições. Dentre elas, destaca-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Uberlândia (APAE), fundada em 12 de outubro de 1965, e o Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEEU), fundado em 1987. No contexto das Escolas Municipais, a educação especial teve início em 1991 com a elaboração do Projeto Ensino Alternativo (PEA), criado com o objetivo de minimizar as principais barreiras que os estudantes com necessidades especiais encontravam no ensino regular.

Freqüentemente, os alunos das Escolas Municipais encontravam carências na assistência individualizada, inadequação de recursos didáticos pedagógicos, falta de equipe especializada e de estruturação de um trabalho que viabilizasse sua inserção social e evitasse a discriminação. O projeto Ensino Alternativo foi implantado inicialmente em cinco escolas urbanas e uma rural e centrava seus objetivos em preparar o aluno para que este tivesse condições de acompanhar o ensino regular. Outro princípio foi a não separação do aluno em classes especiais e/ou instituições especializadas.

O PEA passou por modificações e foi regulamentado por meio da Lei Complementar Municipal nº 157, de 07 de novembro de 1996, passando a configurar-se como Programa Básico Legal Ensino Alternativo (UBERLÂNDIA, 2008). No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação (SME), transformou o Programa Básico Legal Ensino Alternativo em Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (Nadh).

O Nadh, como parte constituinte do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), viabiliza a educação por meio do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino a crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. O Núcleo também implementa políticas educacionais que atendem aos alunos em suas peculiaridades, de acordo com seus ritmos e tempos, ocasionados por suas limitações físicas, sensoriais, condutas típicas e habilidades, além de garantir a eles o acesso e a permanência no ensino regular e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Em 2008, o Núcleo atendia 16 escolas da rede urbana, todas com sala de atendimento educacional especializado, e 11 escolas da zona rural. Eram atendidos ao todo 921 alunos.

O Nadh possui o Campus Municipal de Educação Especial, que funciona como extensão do núcleo. Para esse campus são encaminhados os alunos com deficiências mais graves, as quais dificultam a Inclusão e, assim, o aluno tem: apoio médico, técnico e educacional; atendimento individual; sessões de fisioterapia; arte terapia; equoterapia e oficinas de psicomotricidade (UBERLÂNDIA, 2008).

Segundo a Prefeitura Municipal de Uberlândia, em 2008 o município se tornou cidade pólo junto ao Ministério da Educação, e passou a ser, como tal, multiplicadora da política educacional de Inclusão, que consiste no incentivo, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Com isso, tornou-se referência para 17 municípios. Com a classificação como pólo, a cidade passou a atuar em sua microrregião como multiplicadora dos conhecimentos, conceitos e práticas referentes à

educação inclusiva/especial, responsável pelo atendimento aos alunos com deficiências como cegueira, baixa visão, surdez, entre outras (UBERLÂNDIA, 2008).

VIVÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL

Para uma melhor compreensão de como os alunos especiais aprendem e interagem em sala de aula, foi realizado um estágio de vivência por um período de três semanas em uma Escola Pública Estadual de Educação Especial na cidade de Uberlândia-MG, no primeiro semestre de 2009. Essa escola estava voltada para o ensino de alunos com deficiência mental, deficiência múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento (condutas típicas). Além deste estágio, foi realizada uma entrevista com a diretora de uma Instituição privada que também trabalhava com alunos deficientes mentais.

A Escola Especial Estadual foi fundada em 1987 com a finalidade de assessorar as outras escolas da rede regular de ensino no atendimento de habilitação e reabilitação dos alunos com necessidades educacionais especiais. A escola desenvolve seu trabalho por meio de Projetos como: Estimulação Precoce, que atende crianças de zero a três anos e tem como objetivo de melhorar o desempenho nas atividades psicomotoras, de socialização e linguagem; Estimulação Global, que atende crianças de quatro a quatorze anos, visando desenvolver a aprendizagem. A partir das ações desses projetos, os alunos que ao longo do processo desenvolvem as competências básicas da leitura e escrita, são encaminhados ao ensino regular. Oferecem-se, também, Oficinas Pedagógicas que atendem pessoas com idade acima de quatorze anos com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento integral e possibilitar a iniciação destas no trabalho, independência e inclusão social; também é desenvolvido o projeto Sala Recurso de Apoio Pedagógico, que atende alunos do ensino regular com dificuldades de aprendizagem, tendo-se o acompanhamento do Professor Itinerante.

Esta Escola possuía, em 2009, uma ampla área física, porém com área construída insuficiente: apenas oito salas de aula. Contava com computadores, softwares e salas de recursos. A sala de informática possuía seis computadores com recursos de acessibilidade e sem acesso a Internet. Possuía também aparelhos de som, TV, vídeo, DVD, bem como alguns instrumentos musicais tais como violão, piano, tambor, pandeiro entre outros, além dos jogos pedagógicos.

Quanto aos profissionais que trabalhavam na Escola Estadual, foi constatado que a diretora e sua vice possuíam curso superior, sendo a vice-diretora pós-graduada em curso *latu senso*. As duas trabalhavam na escola há mais de seis anos, tendo assumido a direção em julho de 2007. A diretora possuía experiência apenas na docência e a vice já tinha exercido o cargo de direção em outra escola.

O quadro de professores estava assim distribuído: uma professora regente de Educação Infantil; dezesseis professoras regentes de Ensino Fundamental; cinco professores de *Oficina Pedagógica*; três professoras de Educação Física; duas professoras de Musicalização; duas professoras de Sala de Recursos; duas professoras Itinerantes; duas professoras Eventuais; uma professora de Apoio e uma professora de Educação Religiosa. Destes 35 professores, apenas três ainda não tinham concluído curso superior. Dezesseis possuíam curso de Pós-Graduação *latu senso* e quatro estão cursando Pós-Graduação. As Especialistas que trabalham na escola são duas Supervisoras, ambas efetivas. Todas possuem curso de Pós-Graduação *latu senso* e experiência em Educação Especial. A instituição conta também com o apoio de: duas Assistentes Sociais; uma Fisioterapeuta; uma Fonoaudióloga; três Psicólogas e uma Terapeuta Ocupacional. Essas profissionais trabalham na equipe multiprofissional da escola.

De acordo com a entrevista realizada na Escola Estadual, soube-se que a Escola era financiada pelo Estado, mas que, apesar disso, os recursos financeiros recebidos eram insuficientes, exigindo uma busca constante por parcerias, doações e/ou eventos beneficentes para complementação do lanche e aquisição de materiais. Os recursos advindos com a venda dos materiais confeccionados pelos alunos das Oficinas Pedagógicas eram usados para manutenção das mesmas, sendo comercializados por meio da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Mentais (APADEM). Os alunos matriculados nesta escola vêm de famílias que contam, na sua maioria, com pais que possuem: Ensino Fundamental incompleto (quatro primeiras séries); atuação informal no mercado de trabalho; renda familiar de até três salários mínimos; mães desempregadas; três a quatro filhos na composição familiar; prevalece a televisão nas horas de lazer em casa; habitam em residências simples e, na maioria, alugadas em bairros periféricos. A instituição trabalhava com 200 alunos, tanto da zona urbana quanto

da zona rural. O trabalho era desenvolvido, considerando-se os Ciclos de Desenvolvimento e a formação dos grupos, observando faixa etária, conhecimento adquirido, competências, habilidades e a necessidade de adaptação e flexibilização curriculares. Destes 200, oito freqüentavam a Educação Infantil (com faixa etária de quatro a seis anos); cento e vinte e dois freqüentavam o Ensino Fundamental (com faixa etária de seis a sete anos); e setenta participavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre eles, quarenta nas Oficinas Pedagógicas e trinta nas Salas de Recursos.

Na Escola Especial Estadual, o tempo de escolarização é organizado em Ciclos de Desenvolvimento assim distribuídos: 1º Ciclo da Infância, compreendendo a faixa etária de quatro a nove anos; 2º Ciclo da Pré-adolescência, compreendendo a faixa etária de 10 a 13 anos; 3º Ciclo da Adolescência, compreendendo a faixa etária de 14 a 17 anos; e 4º Ciclo do Jovem e adulto compreendendo a faixa etária acima de 18 anos.

Para desenvolver seu trabalho na instituição conta com os apoios: *Sala de Recursos*, para complementação do atendimento educacional, para alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas comuns da rede regular de ensino, no contra-turno da escolarização; *Itinerância*, composta por professor Especializado e Equipe multidisciplinar que atende alunos com necessidades especiais matriculados em escolas comuns e seus professores, tendo a finalidade de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliar e ajudar a elaborar os objetivos, o delineamento dos conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e da rotina escolar. Esse serviço constitui-se de visitas periódicas e sistemáticas feitas pelo professor habilitado/capacitado à escola do aluno no seu turno de escolarização.

A instituição conta também com o apoio das Oficinas Pedagógicas e Capacitação Profissional, que oferecem: Culinária, Marcenaria, Viveiro de Mudas, Artefatos de Cerâmica e Reciclagem de papéis. Contam ainda com o Setor de Avaliação, no qual é realizada avaliação educacional em articulação com os profissionais da área de saúde para oferta da educação especial ou encaminhamentos, assim como orientação e estudos de casos junto às escolas de rede regular de ensino e ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente e outras Instituições. Há ainda o Banco de Dados, que contém as informações referentes às necessidades educacionais especiais e dados estatísticos dos alunos e alunas da instituição.

A Equipe Multiprofissional da escola é responsável por: capacitação continuada; desenvolvimento de projetos de arte e cultura; pesquisa e banco de dados sobre as necessidades educacionais especiais; serviço de diagnóstico; programas educacionais de inserção sócio-cultural, tais como esporte e lazer, assistência social; orientação e assistência permanente às famílias e a comunidade escolar; apoio às escolas para orientações.

De acordo com a supervisora da instituição, as maiores dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento dos alunos residem na administração do tempo destinado ao Planejamento e Estudo de metodologias adequadas às Adaptações Curriculares, em observação às diferenças e necessidades de cada aluno, assim como constitui uma dificuldade fazer com que haja participação por parte da família na continuidade do trabalho desenvolvido na escola, e a crença na independência e potencial do filho. A Escola Especial Estadual, de forma geral, enfrenta algumas dificuldades para exercer o ensino, e entre elas estão a falta de uma biblioteca para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura e pesquisa, e a adaptação do mobiliário como carteiras, cadeiras e, assim como o parque de atividades lúdicas.

O processo ensino-aprendizagem na escola se dá por meio da interação entre professores, equipe multiprofissional e comunidade escolar buscando alternativas, materiais diversificados e adaptados de acordo com a necessidade do aluno, considerando-se o nível de comprometimento dos alunos. Foi possível observar que o ritmo de aprendizagem dos alunos é muito diferenciado, o que exige um maior investimento na formação dos profissionais da instituição.

A proposta curricular na Escola Estadual está, de acordo com a Diretora, baseada na Teoria Sociointeracionista, que permite o avanço na perspectiva do acolhimento à diferença no ambiente escolar. Isso faz com que exista a possibilidade de maior diálogo entre professores e alunos, permitindo ao professor compartilhar com o aluno o processo de construção do conhecimento. A avaliação é processual e contínua.

Fundamentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que resguarda o direito a um Currículo Funcional aos educandos com graves comprometimentos

mentais e/ou múltiplos, a instituição desenvolve um Currículo Funcional, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, previstos nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do artigo 26 e no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim como pelas adaptações curriculares muito significativas:

“[...] Devido à expressividade das adaptações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades adaptativas [...]” (BRASIL, 1996).

De acordo com a Diretora, essa proposta abrange todos os contextos nos quais os alunos convivem: escola, comunidade e família. É um trabalho que se apóia numa concepção segundo a qual a educação deve propiciar o desenvolvimento de todas as aptidões e habilidades específicas de cada aluno. Segundo a direção da Escola, trata-se de uma proposta curricular participativa, flexível, adaptada e apoiada no conhecimento do aluno, de seu meio e das relações recíprocas entre os mesmos, entendendo-se, assim, o aluno como um ser complexo e em desenvolvimento, inserido em um contexto que engloba a família, o meio social, os valores pessoais, familiares e da comunidade a que pertence, bem como os ambientes físicos, geográficos e históricos.

A outra Escola Especial visitada é uma instituição privada sem fins lucrativos, fundada em 12 de outubro de 1965 que tem como objetivos: promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, preferencialmente mental, em seus ciclos de vida – crianças, adolescentes, adultos e idosos –, buscando assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania; promover e/ou estimular o desenvolvimento de programas de prevenção da deficiência, de promoção, de proteção, de inclusão, de defesa de direitos da pessoa com deficiência, assim como de apoio e orientação à sua família e à comunidade. A instituição presta serviços gratuitos e permanentes.

A Escola Especial Privada conta com 36 salas de aula, as quais são distribuídas em duas salas para Educação Infantil e uma sala para o Ensino Fundamental. O restante das salas é distribuído para atividades como oficinas, espaço sensorial, espaços lúdicos, laboratórios de informática e bibliotecas. A escola trabalha com os alunos e suas famílias, desenvolvendo de formas diferentes oficinas e atividades para ambos.

Para atender seus alunos a escola atua na Educação Precoce, atendendo crianças de zero a três anos; na Educação Infantil, com alunos de quatro a seis anos; no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos de sete a quatorze anos; e Educação profissional, a partir de quatorze anos e nos Grupos operativos, a partir de vinte anos;

A Escola Especial Privada é formada por profissionais de várias áreas. A instituição conta com uma Diretora Administrativa e Pedagógica; uma Vice-Diretora Administrativa; uma Vice-Diretora Pedagógica; uma assessora da Diretoria; uma Coordenadora da Educação Precoce; uma Coordenadora da Educação Infantil; uma Coordenadora do Ensino Fundamental; uma Coordenadora de Grupos Operativos/Triagem; uma Coordenadora da Educação Profissional; uma Coordenadora do Programa Família; uma Coordenadora do Programa Assessoria de Projetos; uma Coordenadora do Programa Assessoria de Comunicação e Parcerias; uma Coordenadora do Programa Nutrição e Merenda Escolar; uma Coordenadora do Programa Saúde.

Na equipe Multiprofissional existem também: uma pessoa atuando no Serviço Social, seis na Psicologia, uma na Psicomotricidade, seis na Psicopedagogia, quatro na Pedagogia, uma na Fonoaudiologia, duas na Fisioterapia, uma na Hidroterapia, uma na Enfermagem, duas na Arte Terapia e duas professoras de Educação Física. Atuam também: uma profissional na Musicalização, uma no Áudio-Visual, uma na Dança e Expressão Corporal, uma no Teatro, duas nas Oficinas Terapêuticas, uma na Informática Educacional, cinco nas Oficinas Profissionalizantes, uma no Viveiro, uma na Oficina de Mães, uma na Cestaria, uma na oficina de Reciclagem de Papéis e um na de Tapetes e Sabonetes. A equipe possuía ainda treze professoras regentes, uma monitora, três secretárias, três auxiliares de Serviços Gerais e duas merendeiras. Em geral, as famílias procuram a Instituição quando são encaminhadas pelo médico, por iniciativa própria ou por meio da escola de ensino regular quando o aluno não tem um desenvolvimento satisfatório.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL

A visão que se tem dos deficientes mentais sofreu mudanças ao longo dos séculos, pois eles passaram de seres considerados endemoniados e exilados e indivíduos que possuem limitações intelectuais e de conduta para pessoas que têm potencial de aprendizagem e que precisam de estimulação correta. Com essa mudança de paradigma, os deficientes mentais começam a ganhar espaço na sociedade.

De acordo com Ferreira (1993) é importante conceber a criança com deficiência mental como uma criança como outra qualquer, um ser que se constitui como sujeito na sua relação com o outro, devendo ser-lhe dado, portanto, espaço e liberdade. Este ser sujeito, pessoa humana, deve então ser conhecido pelo que é, e não ser pelo que lhe falta ou pelo que não é.

Para Mantoan (1998) o diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico e antropológico, têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessas intrincadas condições. Ainda de acordo com o autor, existe dificuldade em se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” (que engloba diagnóstico de psicose e psicose precoce) e “deficiência mental”, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar.

Para Marcucci (2003), na deficiência mental, a alteração repousa na capacidade intelectual do indivíduo, dificultando seu aprendizado e suas possibilidades de adaptar-se às exigências da sociedade. A instalação da deficiência é sempre muito precoce, se apresenta já no nascimento ou se instala durante o período de desenvolvimento. Já a doença mental é um distúrbio caracterizado pela alteração das relações do indivíduo com o ambiente que o rodeia, em decorrência da percepção alterada de si próprio e/ou da realidade. Esse distúrbio traz para o indivíduo evidentes dificuldades na inter-relação pessoal, porém sem prejuízo intelectual. Marcucci (2003) afirma que a deficiência mental tem sua conceituação dificultada por ser esta um quadro resultante de múltiplos fatores, com variados quadros clínicos, que apresenta como denominador comum a insuficiência intelectual.

De acordo com Silva e Desen (2001), alguns estudos destacam o caráter orgânico como causa da deficiência mental e apesar da existência de diversas causas, grande parte dos registros de deficiência mental não possui uma causa conhecida. Mesmo assim, o fator orgânico ainda predomina em muitas concepções de deficiência mental, prevalecendo, nos diversos espaços institucionais, as visões clínica e patológica da deficiência mental como enfoque central.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC) adotou um enfoque multidimensional para a caracterização da deficiência mental, inspirado no modelo proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), incluindo neste a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental.

Até recentemente a deficiência mental podia ser caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70. Chegou-se a esse valor conforme padronização realizada em testes psicométricos e/ou por uma diferença cognitiva comparando com as respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural da média apresentada pela população em geral.

Todavia, hoje a Associação Americana de Deficiência Mental e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) caracterizam a deficiência mental como sendo o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações de pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo, que são: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE ESCOLARIZAÇÃO

O desenvolvimento intelectual é o processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem progressivamente, através da contínua interação entre o sujeito e o meio externo (FERREIRA, 1993 p. 45).

De acordo com Ferreira (1993) pessoas com deficiência mental pensam com lógica e raciocinam. Segundo o autor, a criança com deficiência mental, na sua evolução intelectual passa pelos mesmos estágios de uma criança sem deficiência, porém, enquanto que na criança não deficiente há uma aceleração progressiva do desenvolvimento causada por uma

mobilidade crescente do pensamento operatório, na criança deficiente observa-se uma lentidão ou até mesmo estagnação que conduz à “viscosidade” no raciocínio.

Para se desenvolver, toda criança passa por quatro estágios, que começam a partir de esquemas perceptivo-motores próprios do recém-nascido, evoluem até chegar às estruturas complexas de raciocínio de tipo hipotético-dedutivo, quando adulto. Toda criança passa por esse mesmo estágio, independentemente do grupo, lugar ou sociedade em que vivem; contudo isso pode sofrer alterações de acordo com fatores genéticos e fatos vividos pela criança. (FERREIRA, 1993)

Pessoas com deficiência mental se desenvolvem de modo semelhante, com algumas diferenças: esse processo de desenvolvimento é mais lento, e quanto às suas condições de estruturação lógico-matemática é possível uma construção operatória, embora esta seja inacabada. Estas pessoas possuem ferramentas para o desenvolvimento intelectual, contudo elas têm dificuldades em usá-las, requerendo então estimulação e mobilização desses recursos. Existem também outras questões que interferem nesse desenvolvimento, a exemplo do envolvimento emocional, aspectos do âmbito psicológico, tais como, a capacidade de resistir às frustrações, o empenho, o auto-conceito, além de fatores que dependem da atitude, do meio social, tais como a valorização, o nível de expectativa e exigência externa. (FERREIRA, 1993)

Quanto ao desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência mental, observa-se um prejuízo desde o início de sua evolução. Isto porque as trocas com o meio são prejudicadas e, em conseqüência desta interação deficitária, é freqüente a falta de organização de comportamentos adaptativos de natureza sensório-motora. Pela dificuldade de coordenar esquemas de ação, as relações espaço-temporal-causais são mal elaboradas, levando a uma construção da realidade de forma deficiente, o que, por sua vez, conduzirá a uma representação caótica desta realidade e conseqüentemente a uma estruturação lógica da experiência que não conduz ao conhecimento (FERREIRA, 1993 p. 32).

Para auxiliar esses indivíduos com deficiência mental, a AAMR propõe que sejam abandonados os graus de comprometimento intelectual, a graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo, e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA

As escolas, apropriando-se dos novos conhecimentos sobre o aprendizado e a deficiência, poderão trabalhar em conjunto com os pais para melhorar o meio em que o aluno está inserido, para então, eliminar ou reduzir os obstáculos do ponto de vista cognitivo.

Um dos problemas da inclusão é o fato de que a escola comum ainda não está preparada para tanto, assim como o meio físico e a arquitetura das escolas inicialmente não foram planejados para acolher alunos em cadeiras de rodas, o ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental.

Ao longo dos anos e da história da deficiência mental, pode-se perceber que a maior preocupação com a educação desses indivíduos se pautava em suas características biológicas (suas limitações), sendo esse o único ponto de intervenção educativa. Contudo, não se pode mais ignorar o fato de que essas pessoas interagem com o meio em que vivem e este também é responsável pelo seu desenvolvimento. Nesse novo contexto, pode-se dizer que a deficiência mental não é mais considerada como um traço absoluto da pessoa que a tem, pois ela não é mais considerada limitante. Assim, o meio ambiente em que se insere o sujeito precisa adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, para dar-lhe apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para as dez áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (SASSAKI, 2003).

Segundo Mantoan (1998), a identificação dos perfis de apoio começa a levar em conta não apenas os tipos e a intensidade de tais apoios, mas os meios pelos quais a pessoa pode aumentar sua independência, produtividade e inclusão no contexto comunitário e entre seus pares de mesma idade. As escolas precisam estar atentas para as características dos alunos que apresentam dificuldades intelectuais, considerando a interação destas com o meio, pois, diante dos avanços conceituais, os princípios que orientavam a educação dessas pessoas

passaram a evidenciar os processos interativos que permeiam as relações entre idade cronológica e objetos de aprendizagem, habilidades intelectuais alternativas e valorização dos papéis sociais. Hoje é necessário garantir a esses alunos a possibilidade de realizarem atividades sociais com autonomia própria da idade real destes; caso contrário, a representação de papéis sociais correspondentes à: idade, gênero e cultura perdem total significado, uma vez que, o trabalho pedagógico com esses alunos deverá empenhar-se no sentido de promover a autonomia nos mesmos. (MANTOAN, 1998).

O uso de habilidades intelectuais alternativas decorre do desenvolvimento da eficiência cognitiva das pessoas com deficiência mental. Os procedimentos utilizados para estimular essa eficiência têm por base a teoria da modificabilidade estrutural de Feuerstein (1979 apud MANTOAN, 1998), que empregou essa expressão para designar a modificação permanente que se opera no indivíduo quando este participa de experiências de aprendizagem mediatizada. Esta traduz-se por um modo diferente de apreender a realidade, de estruturá-la e de interagir nela, que é de grande valia para que as pessoas com deficiência mental possam desempenhar papéis sociais, integrando-se, na medida de suas possibilidades, ao meio em que vivem.

Ao se valorizar os papéis, supõe-se não apenas a igualdade de oportunidades, mas a igualdade de valor entre as pessoas e, em conseqüência, o desenvolvimento de habilidades, talentos pessoais e papéis sociais compatíveis com o contexto de vida, a cultura, a idade e o gênero. O aluno com deficiência mental deve passar por situações de desequilíbrio cognitivo e emocional para tomar consciência dos problemas e aprender a resolvê-los, tomando decisões e, assim, desenvolver autonomia sob sua vida. A construção da autonomia compreende, de um lado, a detecção, redução ou eliminação dos obstáculos que geram as situações de inadaptação escolar, e, do outro, o conhecimento mais aprofundado das condições de funcionamento da inteligência dessas pessoas, sem o que não se pode prover um processo interativo entre o sujeito e o meio escolar o menos deficitário possível em trocas intelectuais e interpessoais (MANTOAN, 1998).

Na deficiência mental há uma ausência de consciência "meta cognitiva", sendo que essa incapacidade é o elemento central das limitações na adaptação e na autonomia desses indivíduos. Assim, para se chegar aos resultados almejados, Mantoan (1998) sugere trabalhar o aspecto motivacional e evitar os bloqueios. Outro aspecto das intervenções recai sobre a auto-regulação dos processos de criação e aplicação das estratégias e o autocontrole da impulsividade no sentido de serem evitados a planificação e o emprego desordenado de soluções que dependem esforço, energia e não atingem, no geral, os fins esperados.

As pessoas com deficiência intelectual demonstram também muito pouca habilidade no que concerne à generalização das aprendizagens e um subfuncionamento da memória. No entanto, se as estratégias mnemônicas dependem da capacidade de retenção, esta é estimulada por repetição, imagem mental, categorizações e outras. A memória é uma habilidade intelectual, e o desenvolvimento de habilidades intelectuais alternativas e a mediação para estimular o subfuncionamento mental no meio escolar acontecem quando os alunos estão inseridos em um meio escolar livre de imposições e de tensões sociais, afetivas e intelectuais (MANTOAN, 1998).

Estudos funcionais da atividade mental do sujeito psicológico, aplicados ao comportamento intelectual da pessoa com deficiência mental, esclarecem as questões relativas à sua aprendizagem, garantindo-lhes melhores e maiores condições de inclusão escolar. O modo como a criança pensa e usa uma habilidade intelectual depende dos modelos culturais de competência enquanto que o que ela sente e como atua em direção às pessoas com as quais possui vínculo depende dos modelos culturais de relações interpessoais. Nesse sentido, não há diferenciação entre criança deficiente e não deficiente, pois ambas estão inseridas nesse processo de transmissão cultural, encontrando-se em contínua interação com o meio social. (LE VINE, 1989 apud MANTOAN, 1998).

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes, diminuindo ou eliminando do meio escolar os obstáculos que produzem as inaptações escolares dos alunos em geral, deficientes e não-deficientes. A inclusão é igualmente um fator de aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço, bem como algo que questiona a formação dos educadores, constituindo-se em um

motivo para que a escola se adapte, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite mais preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

A pessoa com deficiência mental precisa ser inserida no contexto escolar o mais cedo possível. A Estimulação Precoce deve acontecer a partir do nascimento, pois é de grande importância para o futuro desenvolvimento da criança. O programa de estimulação precoce para as crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento ou com deficiências (física, mental, visual, auditiva, múltipla) tem um papel preventivo, buscando intervir nas diversas áreas do desenvolvimento infantil: motora, cognitiva, sensorio-perceptiva, socioafetiva e da linguagem. Contudo, os pais, de forma geral, somente têm acesso a esse serviço em instituições privadas sem fins lucrativos. Os pais constituem o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente em se tratando das crianças com deficiência mental, que requerem atenção e cuidados específicos. A influência dos familiares mais próximos no desenvolvimento de suas crianças se dá, primordialmente, por meio das relações estabelecidas via comunicação, tanto verbal como não verbal. As interações desenvolvidas no micro-sistema familiar são, provavelmente, as que trazem implicações mais profundas para o desenvolvimento infantil.

PROPOSTAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Ao desenvolver um projeto educacional para qualquer aluno, é preciso primeiro considerar o educando em sua plena dimensão como sujeito autônomo, para que, segundo Ferreira (1993), a criança com deficiência mental possa ser beneficiada de forma mais efetiva. É preciso que estejam presentes os vínculos que estabeleceu com o mundo, desde as pessoas até os objetos, levando em conta sua história e o sentido de sua vida para sua construção intelectual.

O aluno deficiente mental precisa ser estimulado para que possa agir livremente e ter motivação o bastante para alcançar seus objetivos desejados. Por isso, o professor de Geografia deve oferecer situações desafiadoras para esse aluno, levando-o a agir sobre o ambiente. Com esses desafios, o aluno vai construindo sua noção de espaço e tempo, estabelecendo relações de causa e efeito.

Os alunos deficientes mentais devem ser solicitados a falar sobre o que vão fazer, a planejar suas ações. Por exemplo, para chegar a casa (por qual meio de transporte, quais caminhos vão fazer?). Exercícios como esse permite a formação de imagens antecipatórias. Eles devem, também, ser estimulados a falarem sobre o que fizeram antes de chegarem até a escola, dando-lhes, assim, a possibilidade de tomarem consciência sobre seus atos (imagens retroativas) por meio do planejamento (pensar antes) e da tomada de consciência (pensar depois). Assim, o aluno vai organizando o mundo em seu pensamento, em sua perspectiva espacial, temporal e em suas significações (FERREIRA, 1993). O essencial que o professor de Geografia deve saber sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos deficientes mentais é sobre a necessidade de estimulação do aluno para que haja uma compreensão crítica da realidade em que este vive.

Levando em consideração os aspectos do aprendizado desses alunos e os conteúdos de Geografia ministrados nos Ensinos Fundamental e Médio, é imprescindível, antes de qualquer coisa, que o professor esteja convicto de que esses alunos são capazes de construir seu conhecimento a partir de encontros com os objetos e pessoas, na medida em que agem sobre eles. Pensando a interação do aluno com o meio, os objetos e as pessoas, a primeira condição para a produção do seu conhecimento é por meio da ação. Uma estimulação favorável é capaz de compensar muitos prejuízos da estruturação mental. (FERREIRA, 1993).

O professor de Geografia deve pensar então no espaço físico para trabalhar com seus alunos. Sua sala de aula deve conter grande diversidade de materiais (fotos de lugares diferentes, do bairro, da escola, da cidade, mapas em escalas diferentes da cidade, do Estado e do Brasil, gráficos do globo terrestre) para facilitar as descobertas e a construção do conhecimento por parte do aluno. Deve-se propiciar espaço suficiente para que o aluno possa construir, desenhar e trabalhar com jogos em grupos.

Ferreira (1993) sugere o uso de materiais para manipulação e construção (argila, massa plástica, blocos de madeira, linhas, caixa de papelão, caixa de ovos de isopor, embalagens de plástico, saquinhos de leite, restos de papel, jornais velhos e revistas, cartolinas, conchinhas, algodão). Sugere também materiais para expressão gráfica e plástica (lápiz de cor, de cera, pincéis, tintas, cola, papéis coloridos, revistas e jornais, canetas hidrográficas, cavalete para

pintura, tesoura, régua, contas de colar, sementes, lantejoulas; giz de cor, velas, papel pardo, papel para desenho), bem como material para o canto dos livros (estante baixa, livros de histórias e gravuras, coleções de gravuras, álbuns de figurinhas, jornais, revistas, livros feitos pelos próprios alunos ou pelo professor. Jogos de palavras, jogos de pequenas frases adaptadas ao conteúdo de Geografia. Jogos criativos: de encaixe, quebra-cabeças, jogos de dominó, loto, seqüências lógicas, jogos de animais, flores, frutas, de adivinhação, pega-varetas, carrinhos, jogos para exploração do conceito de espaço).

O professor de Geografia pode fazer o uso de jogos para adaptar seu conteúdo de acordo com a turma e a série em que o aluno está inserido, desenvolvendo técnicas mais criativas e dinâmicas. Assim, poderá facilitar o desenvolvimento de todos os alunos sobre temas geográficos, desafiando os discentes a pensar o lugar em que vivem, os lugares onde passeiam e, dessa forma, assimilá-los com as questões de espaço, tempo, ampliando gradativamente à sua noção de lugar, bairro, cidade, país até chegar à idéia de mundo e vice-versa.

Outra forma de auxiliar o aprendizado dos alunos nos conteúdos de Geografia é realizar visitas nos arredores da escola, pelo bairro, pela cidade, visitando locais de serviços públicos, lugares turísticos da cidade, e, a partir das visitas, desenvolver atividades em que os alunos falem dos lugares que visitaram, sobre o que mais gostaram, aliando essas atividades à atividade de recortes de gravuras referentes aos locais visitados, fazendo álbuns de visitas, estimulando assim a memória dos alunos. O professor de Geografia precisa trabalhar com esses alunos questões da comunidade em que vivem, discutindo com eles os problemas, estimulando-os a pensar em possíveis soluções. Isso fará com que eles interajam e se sintam membros importantes do lugar onde vivem.

É importante também que o professor escolha avaliações distintas das provas para acompanhar o desenvolvimento desses alunos, tais como um registro diário, no qual o professor de Geografia faz observações sobre os comportamentos mais significativos desses alunos.

Outra sugestão dada por Ferreira (1993) é a auto-avaliação e a ficha de acompanhamento. A primeira é feita ao final do dia, num momento de reconstituição no qual os alunos têm a oportunidade de resgatar o que fizeram. Trata-se de um momento importante para aprender a exercer a crítica e a autocrítica. A segunda trata-se de um registro mais resumido e formal de observações, que pode ser feito numa ficha individual do aluno, ao final de um semestre; comparando com períodos anteriores, o professor pode ter um parecer sobre a evolução do discente e o progresso do trabalho educativo.

O professor de Geografia precisa ficar atento e comprometido com seus alunos, aperfeiçoando-se sempre para melhorar suas técnicas e métodos de trabalho. Contudo, as dificuldades para a realização deste trabalho nas escolas de Ensino Regular, são muitas, a exemplo da grande quantidade de alunos na mesma sala, do espaço pequeno, da falta de apoio multidisciplinar e médico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação inclusiva para muitos é algo, ideal, mas difícil de acontecer, até utópico. Exemplo disso são as instituições apresentadas na pesquisa, que ainda trabalham em prol da inclusão, que para muitos ainda não ocorreu.

Esses alunos, além das aulas em escolas de ensino regular, precisam ter um acompanhamento extra curricular como forma de auxílio para o seu desenvolvimento, visto que esses discentes têm outro ritmo de aprendizagem. Contudo o sistema educacional brasileiro precisa mudar sua linha de trabalho (pensar em salas com menos alunos, ampliar o número de escolas, investir na formação continuada dos professores, dentre outras mudanças), para conseguir melhorias na educação não só para aluno com deficiência mental mas para todos aqueles que necessitam de adaptações para se desenvolverem intelectualmente.

As leis brasileiras, apesar de serem bem elaboradas, não são garantia de inclusão, pois fica claro que, para que esse processo seja efetivado e com garantia de ensino e aprendizagem para todos, é importante que a dinâmica das escolas mude. Só assim haverá chances de que aconteça a inclusão em seu pleno significado.

REFERÊNCIAS

- AAMR Associação Americana de Deficiência Mental. **Definição de Deficiência Intelectual**. Disponível em: <www.aamr.org>. Acesso em: 10 abr. 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Conceitos da Educação Especial: Censo Escolar 2005**. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>.. Acesso em: 31 de mar. 2006.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 de outubro de 1988. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. 437 p.
- BRASIL, Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069** – Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de Julho de 1990. Brasília-DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília-DF.
- CELEDÓN, Esteban Reyes. **Inclusão Escolar: um desafio**. Disponível em: <www.geocities.com/profestebanpolanco>. Acesso em: 15 fev. 2009.
- FERREIRA, I. N. **Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. Brasília: CORDE, 1993.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. 2002. **Educação On Line**. 11p. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 16 mar. 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação Escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Cidade, v. 19, n. 46, set 1998.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. 96 p.
- MARCUCCI, Márcia. Deficiência Mental. In: SOUZA, Ângela Maria Costa (org.) **A Criança Especial: Temas Médicos, educativos e sociais**. São Paulo: Roca, 2003. p. 41-60.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 11, n. 33. p. 387-559. set. 2006.
- MIRANDA, Arlete A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em: <www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/.../visit.php?cid=3&lidj>. Acesso em: 10 mai. 2009.
- PESSOA, Vera Lúcia Salazar. **Fundamentos de Metodologia Científica para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: Material para fins didáticos**. Atualizado em 2007. Uberlândia-MG. (mimeo)
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.
- SASSAKI, Romeu. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <www.entreamigos.com.br/textos/educa/edu1.htm>. Acesso em: 09 ago. 2005.
- SILVA, Nara Liana Pereira; DESEN, Maria Auxiliadora Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Cidade, v.17, n. 2, Ago. 2001, p. 133-141.
- UBERLÂNDIA, **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz**. Disponível em: <www.uberlândia.mg.gov.br>. Acesso em: 02 set. 2008.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp>. Acesso em: 30 ago. 2005.