

# COMO APRENDE O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA? COMPREENSÕES DE ACADÊMICAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

## HOW DOES THE DISABLED STUDENT LEARN? COMPREHENSIONS OF ACADEMICS FROM A SPECIAL EDUCATION DEGREE COURSE

Andréa Soares Wuo<sup>1</sup>  
Perla Torrens<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as compreensões de acadêmicas de um curso de licenciatura em Educação Especial de uma universidade do estado de Santa Catarina acerca do processo de aprendizagem de crianças com deficiência. Por meio da aplicação de questionários com questões abertas, a análise dos resultados evidenciou a tendência a uma concepção linear de desenvolvimento humano, em que o tempo de aprender caracteriza-se como a principal diferença em relação aos outros estudantes, cabendo ao professor a adaptação/simplificação do currículo como forma de incluir o estudante no processo de escolarização. Por outro lado, observam-se compreensões que buscam olhar os estudantes a partir de suas singularidades, segundo a necessidade de superação de uma cultura e de um currículo escolar fundamentados em normas previamente estabelecidas, que limitam o desenvolvimento de potencialidades de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Deficiência. Educação Especial. Educação Inclusiva.

### ABSTRACT

This article aims to analyze the understanding of graduate students from a special education degree course at a University in the State of Santa Catarina about the learning process of children with disabilities. The data were collected through the application of a questionnaire with open questions. The results show that the understandings tend to assume a linear notion of the human development process, in which the time of learning is characterized as the main difference in relation to other students. In this perspective, the role of the teacher is to adapt the school curriculum by making it simpler, as a way to include the disabled students in the schooling process. On the other hand, there are understandings that seek to look at those students from the point of view of their singularities, according to the need to overcome a culture and a school curriculum based on previously established norms, which limit the development of potentialities of all students.

**Keywords:** Learning. Disabilities. Special Education. Inclusive Education.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP), Professora do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau - FURB, [wuoandrea@gmail.com](mailto:wuoandrea@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, [torrensperla@gmail.com](mailto:torrensperla@gmail.com)

## **Introdução**

A inclusão de estudantes como público-alvo da educação especial (PAEE) – estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento – assume destaque nos debates mundiais a partir da década de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com o tema “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, realizada em Jomtien (1990) e, em 1994, com a Declaração de Salamanca: “Regras e Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. Ambos os documentos vêm reafirmar o direito de educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades e necessidades educacionais especiais.

A partir dos anos 2000, políticas nacionais voltam-se para a equiparação de oportunidades educacionais dirigidas ao PAEE, culminando, em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que evidencia uma nova perspectiva para a Educação Especial, sob a ótica da inclusão. Com o intuito de garantir: “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]”, a nova política assume a educação especial como eixo transversal da educação regular, perpassando as diferentes modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2008, s/p).

Apesar dos avanços ocorridos nas políticas de educação especial, observam-se lacunas no tocante aos modos de condução das práticas pedagógicas na realidade escolar. Considerando a existência de poucos cursos de graduação na área, esta pesquisa buscou compreender os modos como a noção de aprendizagem vêm se (re)constituindo a partir das falas de acadêmicas de um curso de licenciatura em Educação Especial.

O Conselho Nacional de Educação define a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ou curso de licenciatura, de graduação plena através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que em seu Art. 1º define as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta licenciatura, os quais, “constituem-se de um conjunto de

princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2002, s/p).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim como determina em seu Art. 18, § 2º, que os professores especializados em educação especial são profissionais que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais [...]. Além, disso, no § 3º, que determina que,

[...] os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, s/p).

As licenciaturas em Educação Especial surgem como área do conhecimento para o atendimento das necessidades do PAEE, prevista no sistema regular de ensino, mas também em situações e sistemas especiais para responder às necessidades educacionais, temporárias ou permanentes do PAEE. É entendimento que as diretrizes para a Educação Especial, também fixadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevê a necessidade de qualificação para os profissionais que atuam na área.

Diante do exposto, considera-se necessário investigar de que maneira acadêmicos(as) em formação inicial de um curso de licenciatura em Educação Especial, compreendem os processos de ensinar e aprender dos estudantes que são o público-alvo de sua formação; no caso deste estudo, especificamente, os estudantes com deficiência.

Para a realização da pesquisa, aplicaram-se três questões abertas para 07 acadêmicas do 6º semestre do Curso de Licenciatura em Educação Especial de uma universidade comunitária do Estado de Santa Catarina, quais sejam: 1) No seu entendimento, de que forma ocorre o processo de aprendizagem da criança com deficiência? 2) O que você pensa sobre a aprendizagem da criança com deficiência na escola regular? e 3) Você acredita que existe mais de uma forma de aprendizagem? Ressalta-se que, todas as participantes da pesquisa já possuíam formação superior em Pedagogia e cursavam Educação Especial como segunda

graduação. Todas, portanto, atuam como pedagogas em escolas de educação básica da rede pública de Santa Catarina.

As questões foram aplicadas em sala de aula, em momento predefinido com a professora responsável pela disciplina “Dificuldades de Aprendizagem”, nas primeiras semanas do curso. Ressalta-se, ainda, que o intuito não era identificar questões teóricas ou conceituais sobre cognição, mas captar os modos como os processos de ensinar e aprender dos estudantes público-alvo da educação especial são compreendidos pelas acadêmicas. Os dados foram analisados mediante análise de conteúdo (FRANCO, 2012), sendo organizados em quatro categorias de análise: adaptação do ensino, preconceito no espaço escolar, processo de aprendizagem e singularidades dos estudantes com deficiência.

### **Políticas Inclusivas na Educação Especial**

As legislações no âmbito da Educação Especial são criadas visando a garantia do acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência na educação regular.

No Brasil, no ano de 1996, ocorreu nova alteração na LDB, por meio da qual, as crianças com deficiência passaram a ser vistas como público da educação regular. Porém, ainda com ressalvas no que diz respeito à obrigatoriedade, e considerando a permanência do termo “preferencialmente” na redação, como consta no Art. 4º “III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s/p, grifo das autoras).

Outra alteração importante de Lei no Brasil ocorreu em 2013, através da Lei n. 12.769, que altera a Lei n. 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se definiu, em seu Art. 4º, que se daria “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, s/p.).

O Relatório Educação para Todos no Brasil, no período de 2000 – 2015, aponta que houve um crescimento da Educação Especial no ano de 2012 a 2013, com relação à matrícula de crianças com deficiência nas escolas, como mostram os dados. O documento aponta o número de 843.342 matrículas, no geral, em escolas privadas e públicas, e de 664.466 matrículas em escolas públicas, cabendo o percentual de 78,8% de matrículas em escolas públicas de crianças com deficiência (BRASIL, 2014).

O processo de reformulação das estruturas escolares ocorre de forma processual e lenta, o que leva à conclusão, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de que a educação não tem dado conta desse processo de inclusão, cabendo ainda muito esforço econômico, social, educacional e político para a efetividade da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Ao tratar da formação integral da educação básica, o Estado de Santa Catarina define, em sua proposta curricular, que:

As propostas pedagógicas das escolas, organizadas na perspectiva da Educação Integral, devem considerar a possibilidade concreta de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes. Assim, tomando-se por base essa concepção, é importante que as redes de ensino pautem seus projetos em alguns arranjos/movimentos curriculares mais integradores, tais como: [...] reconhecimento da diversidade de identidades e de saberes como condição político-pedagógica para o desenvolvimento da educação básica” (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

No município de Blumenau a proposta curricular ressalta que “para a implementação de uma educação realmente inclusiva, o currículo deve ser flexível para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Isto não significa delimitar, e sim, considerar cada situação específica” (BLUMENAU, 2012, s/p).

Teoricamente, há um movimento para a busca da inserção de qualidade para o PAEE nos espaços escolares; contudo, ao tratar da aprendizagem deste público, é na sala de recurso multifuncional<sup>3</sup> que este tema se torna relevante, conforme destaca um dos itens do documento, no que se refere às salas de Apoio Multifuncional do município:

---

<sup>3</sup> Estabelecidas pela Portaria Normativa MEC nº- 13, de 24 de abril de 2007 que “Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" que tem “o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” em todas as escolas regulares.

Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos, e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (BLUMENAU, 2012, p.57).

Em relação à análise sobre o movimento das políticas inclusivas na contemporaneidade, Garcia (2004) destaca que o Estado, como agente político, transfere para os sujeitos das políticas públicas a responsabilidade do seu processo de inclusão, assim como de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que o Estado, ao reconhecer os “direitos” sociais nas legislações, considera já ter realizado sua função, transcrevendo-os e deixando-os à disposição dos indivíduos. Assim, quando o indivíduo tem acesso à legislação, e não acessa seus direitos, a educação torna-se sua responsabilidade. Garcia (2004, p. 122) destaca que o que é “[...] pensado como direito à inclusão, passa a ser proposto como responsabilidade individual de não se deixar excluir. Desloca-se a responsabilidade do Estado pelo atendimento da população para a própria comunidade, liberando-o dos embates sociais”.

A transferência das responsabilidades do Estado para cada sujeito, reforça também o sentimento de isolamento, em que os mesmos precisam solucionar seus problemas individualmente. Assim, tem-se a falsa compreensão de que, se a política educacional já existe, se já está expressa nas leis, cabe ao indivíduo buscar seu acesso.

No âmbito da escola comum, tais concepções tendem a se reproduzir na medida em que o processo de escolarização dos estudantes PAEE passa a ser visto como responsabilidade do atendimento educacional especializado (AEE). O atendimento educacional especializado, cuja função é, conforme a resolução CNE/CEB nº4 de 2009, s/p. “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”, assumindo, por vezes, o papel de formação integral do estudante, isolando-o do processo escolar.

O Estado de Santa Catarina prevê a presença do segundo professor em salas de aula com estudantes PAEE. De acordo com a Lei nº 17.134, de 8 de maio de 2017, que dispõe sobre o Programa Pedagógico no âmbito da Política de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina, considera como segundo professor de turma,

[...] o professor preferencialmente habilitado em educação especial. Tem a função, nos anos iniciais do ensino fundamental, e respectivas modalidades, na educação de jovens e adultos e na educação indígena, de auxiliar na regência de classe, e propor em conjunto com o professor titular, procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica de todos os alunos. Nos anos finais do ensino fundamental, e no ensino médio, e respectivas modalidades, na educação de jovens, na educação profissional e adultos e na educação indígena, tem a função de apoiar o professor titular no desenvolvimento das atividades pedagógicas (SANTA CATARINA, 2017, p. 1).

Embora a lei seja clara no tocante ao papel do segundo professor, observa-se a tendência deste assumir responsabilidade integral pelo processo de aprendizagem do estudante AEE, isolando o estudante, e a si próprio, do processo de educação regular (ZERBATO, 2014; FREITAS, 2013; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; FRAGA, 2017).

As dificuldades enfrentadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, e na adoção de uma perspectiva inclusiva da educação especial, levam ao questionamento acerca das compreensões de professores em processo de formação inicial em Educação Especial sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. A partir disso, espera-se encontrar pistas que contribuam para o esclarecimento de possíveis obstáculos que dificultam a adoção de uma perspectiva inclusiva na e pela educação especial.

### **Compreensões sobre aprendizagem**

Compreender algo novo, diferente, implica classificá-lo em um modelo de conhecimento já existente. No que tange às compreensões sobre o desenvolvimento humano, a tarefa de classificação sob uma perspectiva linear tende a atribuir às diferenças graus a partir de uma escala, que tem como base uma cultura determinada de “normalidade”, e que define, a partir daí, quem são os melhores, superiores, e quem são os piores, inferiores (CANGUILHEM, 1995; GOFFMANN, 1980).

A adoção de uma perspectiva linear sobre a inteligência humana contribuiu para a construção da noção de deficiência intelectual como um limite dado, imutável, sem chances de desenvolvimento. Por outro lado, o desenvolvimento intelectual da pessoa com superdotação/altas habilidades, torna-se inatingível pela crença de que suas capacidades de aprendizagem estão além do saber da escola. Nesse sentido, a educação é vista sob a ótica do

acúmulo e mera transferência de conhecimentos – conforme os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem – e não como construções coletivas permeadas pela singularidade dos sujeitos, tal como propõe a abordagem histórico-cultural, proposta por Vigotski (GOUVEIA e GERKEN, 2010; VIGOTSKI, 2001).

No âmbito da educação, a diversidade de estilos de aprendizagens, conduta, condição física e social foram motivos que justificavam ora a exclusão ora a segregação daqueles indivíduos que fugiam dos padrões de normalidade construídos pela Medicina, pela Psicologia e pela Pedagogia. Esses padrões estabeleciam que a escolarização dos alunos considerados “anormais, difíceis e deficientes” deveria ficar a cargo de instituições especializadas, evitando-se o contato com aqueles considerados normais (CARVALHO, 2001; FREITAS, 2001; GOULD, 2003). Tendo em vista, portanto, que não existe “normal e patológico em si”, conforme ensina Canguilhem (1994), pode-se afirmar que os limites da deficiência são construções sociais que só existem em relação aos padrões socialmente estabelecidos de norma, normal e normalidade.

Ao tratar do processo de aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva, a pesquisa com as acadêmicas revelou que a flexibilidade curricular é um elemento fundamental para o sucesso educacional do PAEE:

[A aprendizagem] *acontece com a **flexibilidade** do currículo, com a **adaptação** de materiais (Acadêmica “A”).*

*As mesmas possuem um processo que exige **adequações** [...]*. (Acadêmica “B”).

*O processo de aprendizagem acontece de forma lúdica, com materiais **adaptados**, muitas vezes produzidos pela professora (Acadêmica “B”).*

*Acredito que a escola vem buscando maneiras de se **adequar** para atender com qualidade este público, pois, em alguns casos, percebo o sucesso de algumas crianças inclusas [sic] (Acadêmica “C”).*

*[...] fazendo as mudanças e **adequações** do conteúdo para que ela, aos poucos, acumule o conhecimento possível (Acadêmica “D”).*

As acadêmicas apontam a necessidade de adaptações nos métodos de ensino para trabalhar a aprendizagem do público em questão. Com relação às adequações dos conteúdos, cabe mencionar, conforme Sacristán (2000, p. 75), que “estão organizados sob uma *forma*



que se considera mais apropriada para o nível educativo ou grupo de alunos do qual se trate”, sendo que os “currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns poucos podem cumprir” (SACRISTÁN, 2000, p. 61). A adoção de uma perspectiva “ideal” de aprendizagem, na configuração dos currículos, pautada em um conteúdo e um tempo “certos” de aprender, torna-se, no processo de escolarização daqueles que se diferenciam do “estudante ideal”, um obstáculo para a flexibilização curricular e o sucesso escolar de todos(as).

A preocupação com a flexibilização do currículo e seus conteúdos, presente nas falas das acadêmicas, leva ao questionamento acerca do modo como se compreende tal processo: trata-se de uma adaptação qualitativa nos modos de aprender e ensinar, por meio de estratégias e instrumentos pedagógicos, ou, simplesmente, de uma adequação quantitativa do conteúdo?

Para Vygotsky (2001), o processo de desenvolvimento de uma criança não ocorre em uma linha reta, mas aos saltos. Nesse sentido, compreende-se que, embora o currículo apresente conteúdos predefinidos, os meios e a forma de ensino não devem se limitar a uma técnica exclusiva, com modelos e formas únicos a serem seguidos.

Ao analisar as compreensões sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, o tempo de aprender emerge como um eixo explicativo, sendo visto ora como limite para o aprendizado, ora como uma característica dos sujeitos que deve ser considerada no processo educacional.

*O processo é **lento** e cheio de adversidades, (sendo) muitas vezes necessárias a **repetição** e a **paciência** do professor e de uma escola inclusiva, [...] para **que ela, aos poucos, acumule** o conhecimento possível (Acadêmica “D”).*

*O processo de aprendizagem de uma criança com deficiência ocorre da mesma forma que o de uma criança sem deficiência, porém, a apropriação do conhecimento, na maioria dos casos, **pode ser mais lenta**.*

Nota-se que é o caráter de lentidão que define os modos de aprender dos estudantes com deficiência, segundo as acadêmicas. A singularidade dos estudantes é vista a partir de um critério quantitativo que determina quem são os aptos e os não aptos para aprender, estabelecendo uma relação de superioridade e inferioridade. Tais compreensões ancoram-se em uma concepção bancária de educação, limitada a um processo de transferência e acumulação de conhecimentos. Sob essa perspectiva tradicional de ensino, a repetição dos

conteúdos e a paciência do professor são, conforme as falas de alguns estudantes, os instrumentos possíveis para o desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação à aprendizagem da criança com deficiência, em seus estudos sobre Defectologia, Vygotsky (1989) ressalta a importância em compreender que a pessoa com deficiência não se desenvolve de forma mais lenta do que aquela considerada “normal”, mas de modo qualitativamente distinto e por procedimentos diferenciados. Por isso, o autor rechaça a tendência da educação especial em oferecer um processo educativo simplificado e reduzido em relação ao ensino regular, havendo a necessidade de criação de métodos pedagógicos que atendam às particularidades dos estudantes:

Não devemos (nos) conformar mais com o fato de que se aplique na escola especial, simplesmente, um programa escolar reduzido da escola comum, nem com métodos facilitados ou simplificados. A escola especial encontra-se diante da tarefa de uma criação positiva, gerando formas de trabalho próprias que respondam às peculiaridade de seus educandos. [...] Se renunciarmos à noção da criança com deficiência como uma semelhança diminuída do normal, indubitavelmente também devemos rechaçar o conceito da escola especial como uma escola comum prolongada no tempo e com material didático abreviado (VYGOTSKY, 1989, p. 33, tradução das autoras).

Ao tratar da aprendizagem da criança com deficiência na escola, as acadêmicas consideraram a existência do preconceito como algo dado e vivenciado naquele espaço. A reificação do preconceito, entendido como “coisa” inerente à diferença do outro, oculta seu caráter relacional, que se constrói nas e pelas interações sociais que se manifestam na escola, na família e na comunidade.

*Nos nossos estágios vimos que falta muito para o ideal, pois eles têm que ser incluídos, mas, na maioria das vezes, vimos eles segregados num canto da sala, com a segunda professora; a Escola e a professora regente não se sentem responsável pela aprendizagem do aluno (Acadêmica “B”).*

*No entanto, numa triste realidade, nos deparamos com um cenário de total exclusão; assim, entendo que depende muito do entendimento que se tem de inclusão, pois não pensemos que inclusão é matricular e receber em sala as crianças com deficiência” (Acadêmica “C”).*

*São crianças que muitas vezes são deixadas de lado, porque o profissional desacredita da sua capacidade (Acadêmica “D”).*

*A escola regular, em sua maioria, não está preparado para atender os alunos com deficiência (Acadêmica “F”).*

Conforme Amaral (1988, p. 17), entende-se o preconceito como “um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência”. O conhecimento prévio sobre a pessoa com deficiência, com base em juízos de valor e estereótipos, pode, no momento do contato, provocar reações adversas como a repulsa e o distanciamento, limitando o reconhecimento de suas singularidades e potencialidades enquanto sujeito. Estigmatiza-se o outro, que difere do padrão de normalidade socialmente imposto, diminuindo suas chances de sucesso, inferiorizando-o. Segundo Goffman (1988, p. 23), o “estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”. Sustentado por preconceitos, que consideram a pessoa com deficiência a partir de uma ótica que subtrai qualidades, como o ritmo lento em relação a um suposto ritmo normal ou ideal, em vez de buscar suas potencialidades, o processo de estigmatização impõe barreiras à construção de modos de ensinar que superem a condição da deficiência como algo inferior, e não, simplesmente, diferente.

Por outro lado, há profissionais que defendem a ideia de que a criança com deficiência possui o mesmo potencial que os demais, o que difere são os modos como estas aprendem, como explicitado nas falas a seguir:

*O processo em que cada um aprende irá variar entre limites e possibilidades, porém todos têm a capacidade de aprender (Acadêmica “F”).*

*Penso que cada indivíduo tem seu tempo e limitações, tanto para a pessoa com deficiência ou sem deficiência. (Acadêmica “C”).*

Nota-se, entretanto, que duas acadêmicas indicam a diferença, porém, no âmbito de possibilidades, limites e necessidades, trazendo uma perspectiva de aprendizagem que considera a singularidade dos estudantes.

Pletsch (2014) defende que, para a aprendizagem, há que se considerar também o processo de formação do professor, embora compreenda que na educação não exista “receita de bolo”. Ao se referir à formação, a autora sugere que a política de educação deve ter clareza quanto às diretrizes que possibilitam aos profissionais a elaboração das propostas individualizadas de escolarização dos alunos.

Quanto à educação, Amaral (1998, p. 22), considera que esta “ é uma só, embora tenha de adaptar-se, de acordo com suas necessidades especiais, para bem prestar seus serviços à comunidade”. Assim, ressalta-se que cabe ao sistema educacional criar instrumentos que viabilizem a adaptação, a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, e não o contrário, em que os estudantes com deficiência é que precisam se adaptar à escola, ou ao “ritmo” dos demais alunos ou da sociedade. É no cotidiano que se constroem as relações, portanto, é cotidiano e constante o caminho para a construção de uma realidade escolar e de um currículo que acolham as diferenças.

No tocante ao trabalho para a aprendizagem com este público, as acadêmicas observam que,

*O professor deverá compreender que cada indivíduo pode e deve aprender, porém cada um no seu tempo” (Acadêmica “C”).*

*Vai ao encontro das estratégias do professor, a quem, por sua vez, caberá encontrar recursos para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça” (Acadêmica C).*

*Como também, cada forma de ensinar dá ao aluno diferentes estratégias de aprender” (Acadêmica “E”).*

*Como cada caso é um caso, cada deficiência é diferente, e nos dá um leque de como trabalhar (Acadêmica “E”).*

*Há um mediador que pode oferecer condições de aprendizagem para a criança com deficiência, o professor (Acadêmica “G”).*

*Pois os conceitos elaborados diante do ambiente em que se vive, dependem do estímulo ofertado à criança, e de que forma este estímulo será concebido” (Acadêmica “G”).*

Vygotsky (2003, p. 75) compreende que, no “processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento”, visto que a criança é capaz de atingir um nível de compreensão e habilidade novos, ampliando, quando estimulados, suas estruturas cognitivas.

Para Pletsch (2014, p. 17), “[...] o próprio conceito de aprendizagem deve ser ampliado para abranger possibilidades de participação e interação com o coletivo, de forma a possibilitar o desenvolvimento de novos modos de agir e ser”, em que os sujeitos sejam percebidos por sua existência, e não mediante sua condição física, intelectual ou psíquica. Do

mesmo modo, a cultura escolar, organizada a partir de um currículo fragmentado e de um sistema de hierarquização que define quem são os capazes e os incapazes, deve ser repensada, reconstruída, para que se acolham os diversos modos de ser e de aprender de todos e de todas as estudantes.

Observa-se que o problema da educação especial assenta-se no modelo de escolarização atual, principalmente quando se conclui que a escola, na sua formatação atual, implica em impor ao alunado um modelo repressivo, que propicia a “violência praticada na e pela escola, haja vista a proliferação de discursos multiformes sobre os sistemas educacionais” (VALLE, 2011, p. 15). Violência essa que, por envolver o sistema educacional como um todo, afeta o processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Os excertos citados a seguir ilustram a preocupação das acadêmicas sobre os impasses vivenciados na Educação Especial, em virtude das “correntes” dos métodos tradicionais de ensino:

*A aprendizagem da pessoa com deficiência na escola regular está “acorrentada” aos métodos de ensino (Acadêmica “G”).*

*A escola tem ‘sufocado’, e não respeita o tempo de aprendizado dos alunos com deficiência (Acadêmica “G”).*

*A aprendizagem deste sujeito fica deficitária devido ao modelo de currículo imposto, em que todos devem aprender da mesma maneira” (Acadêmica “F”).*

Garcia (2006), em estudo sobre as documentações legais a respeito da política de educação para os estudantes com deficiência, considera importante compreender que, ao tratar o conteúdo curricular, deve-se ter cuidado para não reduzi-lo a um *status* de menor importância com relação ao que se ensina aos outros estudantes:

[...] expressões como a “flexibilização curricular”, a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e “enciclopédica”, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2006, p. 306).

Essa compreensão integra a lógica de que, para a pessoa com deficiência, o conteúdo mínimo já é suficiente, colocando-o em uma condição reducionista de indivíduo que apreende pouco, criando-se novas formas de exclusão e estigmatização, cujo processo de aprendizagem

torna-se uma versão simplificada de um currículo que se reproduz de forma acrítica e desarticulada do processo formativo e singular dos estudantes.

Valle (2011) destaca ainda que o sistema educacional ocorre num sistema desigual de relações sociais em função da própria estrutura da sociedade, que é desigual, considerando que a democratização do acesso à escola não é uma ação suficiente para a igualdade. Para tanto, defende que:

É necessário construir uma ‘democratização pelas finalidades e pelo funcionamento’: os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a auto-seleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua transformação social (VALLE, 2011, p. 18).

Biesta (2013, p. 32) afirma que a educação avançou na medida em que surgiu um novo conceito para a aprendizagem, a partir do qual “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita, como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”. O ensinar e o aprender ocorrem na interação entre os sujeitos envolvidos. É importante ter prazer no ensinar, assim como ter prazer no aprender. O autor ressalta que a educação não pode ser entendida como uma forma de repasse de conteúdo num espaço definido. Compreende que a educação “[...] vai além deste entendimento, pois passa a levar em consideração um conjunto de fatores como: a individualidade, a subjetividade, o próprio conhecimento já adquirido, por serem seres únicos” (BIESTA, 2013, p. 47).

Incluir o estudante com deficiência intelectual na escola requer, para além de seu ingresso e permanência, a garantia de sua participação e aprendizagem (BRASIL, 2008). Ao romper com a lógica da deficiência como mera diminuição de uma capacidade supostamente “normal”, e ao assumir as singularidades e potencialidades de cada estudante, é possível transformar seu papel: de mero objeto oculto e passivo da realidade escolar a sujeito ativo e capaz, participante da realidade escolar à qual pertence (CARVALHO, 2004).

Faz-se importante, portanto, ter a sensibilidade de compor o processo de aprendizagem do estudante com deficiência num processo de escolarização abrangente, em que

singularidades e potencialidades tornam-se processos vivenciados cotidianamente, para além de seus estereótipos.

### **Considerações finais**

Este artigo propôs-se a analisar as compreensões de acadêmicas de um curso de licenciatura em Educação Especial de uma universidade do estado de Santa Catarina, acerca do processo de aprendizagem de crianças com deficiência. Com base em questionários com perguntas semiabertas, foi possível encontrar, basicamente, dois modos distintos de se compreender tal processo. O primeiro, baseado em uma concepção tradicional de ensino, que entende que a aprendizagem da pessoa com deficiência é apenas uma versão mais lenta do “normal”, exigindo do professor, paciência e repetição de conteúdos. O segundo, baseado em uma concepção crítica e dialética de aprendizagem, questiona o papel da escola e do currículo, ressaltando a necessidade de compreender o estudante em sua singularidade e totalidade.

Reconhecer a diversidade nas singularidades e particularidades de cada indivíduo possibilita o fortalecimento das identidades dos mesmos, assim como ocorre a construção do sentimento de pertencimento em uma sociedade de valores humanos e solidários. Há que se considerar ainda que, somente mudanças curriculares na educação básica não são suficientes para mudanças das concepções dos sujeitos enquanto participantes de uma coletividade, os quais ainda veem na diversidade o “estranho” e o “diferente”.

A partir do que foi discutido, tem-se que as diferenças nos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência não podem partir de pressupostos quantitativos, uma vez que se trata de processos qualitativamente diferentes. Duas perspectivas sobre a aprendizagem: a lógica do ritmo de aprender, e a lógica das singularidades no aprender. Em ambas as perspectivas analisadas, a adaptação do currículo surge como solução para o sucesso do processo de escolarização do estudante com deficiência. Porém, essa adaptação manifesta-se de forma diferenciada: sob a lógica do tempo, a particularidade no processo de aprendizagem manifesta-se de forma quantitativa. A educação é vista como um acúmulo de conhecimentos que podem se dar de forma mais lenta ou mais rápida, dependendo da capacidade do estudante. A lógica das singularidades abre a possibilidade para o processo de individuação do

processo de aprender e ensinar, assegurando as diferenças qualitativas que se constroem a partir das relações entre os sujeitos envolvidos.

## Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1988. p. 11 – 30. 215p.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 206p.

BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica**. Blumenau, 2012.

BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil, 2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP N° 1, de 18/02/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11/09/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 13, de 24/04/2007 que “Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 dez.2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 05 jun.2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº12.796, de 04/04/2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: <http://>



www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº17.134, de 8 de maio de 2017. **Dispõe sobre o Programa Pedagógico, no âmbito da Política de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina.** Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17134\\_2017\\_Lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17134_2017_Lei.html). Acesso em: 01 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes?id=17009>. Acesso em: 09 set. 2016.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.  
CARVALHO, Edler Rosita. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000. 174p.

CARVALHO, Maria M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FRAGA, Juliany Mazera. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público-alvo da educação especial: práticas pedagógicas inclusivas?.** 2017. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: <[http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/362798_1_1.pdf)>. Acesso em: 11 dez. 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, A. de O. Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás. 2013. 123p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Catalão.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas em Educação: uma análise no campo da Educação**

**Especial no Brasil**. 2004. 216f. Tese ((Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence>> Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas para a Educação Especial a as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília. v. 12, n 3, p. 299-316. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>. Acesso em: 19. abr. 2016.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980. 158 p.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOUVÊA, M. C. S; GERKEN, C. H. S. **Desenvolvimento humano**: história, conceito e polêmicas, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 1, p. 81-93, jul./set. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PLESCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas, curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão: GO, v.12, n. 1, p. 7 – 26, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204/16802>>. Acesso em: 23 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 31-48. 2012. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.003>>. Acesso em: 22 out. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf). Acesso em 18 jul. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 13 set. 2107.

VALLE, I. R. **Sociologia da educação, currículos e saberes escolares**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 104 p.

VYGOTSKY, L. S. **Problemas fundamentales de la defectología**. Obras Completas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** (Tradução: Maria da Penha Villalobos). São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** (Tradução: Claudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZERBATO, A. P. et al. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, 1., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 2013.