Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate

Kátia Regina Moreno Caiado
Cláudio Roberto Baptista
Denise Meyrelles de Jesus
(orgs.)

CAPES
NAVEGANDO

Katia Regina Moreno Caiado
Claudio Roberto Baptista
Denise Meyrelles de Jesus
Organizadores

DEFICIÊNCIA MENTAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DEBATE

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2017

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtali – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
István Mészáros – Universidade de Sussex – Inglaterra
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores .

D3137 – Caiado, Katia Regina Moreno; Baptista, Cláudio Roberto de; Jesus, Denise Meyrelles. (orgs.) Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-66-0

Vários autores

1. Educação. 2. Educação Especial. I. Navegando Publicações. II. Título

CDD – 370

Preparação/ Revisão - Lurdes Lucena
Arte Capa – Micaella Aynoã

Índices para catálogo sistemático
Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1
Edson Pantaleão, Cláudia Rodrigues de Freitas, Adriana Padilha

I- FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS 13

DEFICIÊNCIA MENTAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DEBATE: PRIMEIROS APONTAMENTOS 15
Katia Regina Moreno Caiado, Claudio Roberto Baptista
Denise Meyrelles de Jesus

CONCEPÇÕES DE NATUREZA HUMANA E EDUCAÇÃO: IDEALISMO PLATÔNICO E MARXISMO ORIGINÁRIO 49
Marcos Francisco Martins, Sílvio César Moral Marques

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COMO PRODUÇÃO SOCIAL 79
Maria Sylvia Cardoso Carneiro

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL PARA DELINEAMENTO DA POPULAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA PARA REGISTRO NO CENSO ESCOLAR 101
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Camila Pereira Leijoto

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RETRATOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA (1974-1989) 123
Maria Edith Romano Siems

II – PRATICAS EDUCACIONAIS 139

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUINDO OUTROS POSSÍVEIS 141
Denise Meyrelles de Jesus

SUPERVISÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO 159
Deise de Sales Rustichelli, Katia Regina Moreno Caiado

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROFESSOR: GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 195
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane, Ariadna Pereira Siqueira Effgen

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FATOR DIFERENCIAL PARA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECUAL: DADOS DA REALIDADE 215
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

A PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR 241
Fabiane Romano de Souza Bridi, Betina Weber de Souza

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 265
Márcia Denise Pletsch, Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

PRÁTICA PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES 287
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, Ivanilde Apoluceno de Oliveira

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 303
Alexandro Braga Vieira; Carline Santos Borges

III – POLÍTICA EDUCACIONAIS 325

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO DE AUTISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO 327
Renata Flores Tibyriçá

IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A ESCOLARIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 347
Adriana Lia Friszman de Laplane; Fernanda do Amaral Coca Jacqueline Costa Frederico

MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS NO CAMPO: UMA ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007-2014) 371
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves; Michele Aparecida de Sá; Juliana Vechetti Mantovani

O BALANÇO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO GT15 DA ANPED: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DEBATE 393
Ana Carolina Macalli; Rosimeire Maria Orlando

SOBRE OS AUTORES 407

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, principalmente a partir da primeira década deste século, temos observado transformações sociais significativas em relação aos processos políticos e pedagógicos que delineiam dispositivos de inclusão social e escolar envolvendo as pessoas em situação de deficiência, seja ela de ordem sensorial, física ou cognitiva. Esses movimentos englobam o campo das políticas públicas, da formação de profissionais e da escolarização desses sujeitos.

Estudiosos da área da Educação Especial têm se dedicado em ampliar as investigações concernentes aos processos de inclusão social e escolar desse público. Isso tem mobilizado tanto os pesquisadores, quanto os profissionais da educação para diálogos constantes, a fim de se compreender as bases epistemológicas e teórico–metodológicas das práticas educativas na construção de processos inclusivos, seja em âmbito escolar ou não–escolar. Dessa forma, a Educação Especial tem ganhado destaque nos debates e na busca pela produção de ações políticas que garantam o direito de todos os cidadãos terem acesso, permanência e aprendizagem em todos os espaços sociais educativos. Assim, observamos no Brasil dispositivos de inclusão social e escolar tomando forma nas práticas cotidianas, bem como nas normativas legais e nas políticas educacionais. As pesquisas indicam um movimento que enseja mudanças nas práticas pedagógicas que possibilitem a todas as pessoas no espaço escolar viverem processos de aprendizagens.

É nesse sentido que a escola comum tem sido objeto de estudo, por se configurar *lócus* privilegiado dos processos inclusivos dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todavia há que se considerar que a vida cotidiana escolar em seu âmbito micropolítico, associa–se às questões macropolíticas da educação e do contexto social em geral. É preciso então compreender os processos de interdependência entre esses contextos e as correlações de *forças* estabelecidas que produzem implicações para as práticas pedagógicas escolares.

É na perspectiva de contribuir com reflexões sobre essas questões, que neste livro são reunidas produções de profissionais e pesquisadores da educação, contemplando temáticas provocativas na área da Educação Especial que abrangem aspectos relativos aos processos inclusivos. Assim, nesta coletânea são congregados textos resultados de investigações desenvolvidas por pesquisadores integrantes de grupos de pesquisas de diferentes Universidades do país, focalizando questões teóricas, conceituais, metodológicas e empíricas, visando adensar o conhecimento de aspectos concernentes à Educação Especial.

Portanto, o livro constitui–se como marca visível do encontro de ideias e fazeres acerca da educação inclusiva proposto pelos pesquisadores Katia Regina Moreno Caiado (UFSCar), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS) e Denise Meyrelles de Jesus (UFES), os quais confirmam a força do trabalho colaborativo constituído no encontro de pesquisas, debates e do estudo compartilhado. Os organizadores vêm promovendo reuniões periódicas a partir de três grupos de pesquisas, mas não restritos a eles, na intenção de ampliar temas fundamentais para a consolidação dos processos que favoreçam a inclusão escolar. Nessa perspectiva, nesse livro vamos encontrar discussões e ressonâncias desencadeadas por um tema: "Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate". Este livro traduz múltiplas experiências de pesquisa tendo como guisa encontrar consonância da pesquisa com os temas vividos e investigados por autores que habitam diferentes Universidades, mas conjugam de uma mesma perspectiva: a aposta na escola como espaço de reinvenção permanente.

Os organizadores definem o debate a partir de quatro grandes eixos: Fundamentos teórico–metodológicos, Práticas educacionais, Políticas educacionais e Produção do conhecimento. Na primeira parte do livro, o leitor vai encontrar um conjunto de reflexões determinadas pela temática Fundamentos teórico–metodológicos.

Com esse formato, o livro tem início, então, com o texto produzido pelos seus organizadores: Katia Regina Moreno Caiado, Cláudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus. Os autores

definem o título do primeiro capítulo a partir do título do livro: "Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate: primeiros apontamentos". O texto apresenta um estudo sobre os conceitos vigentes no Brasil referentes à deficiência mental e à deficiência intelectual. Analisando vários documentos e normativas internacionais e nacionais, assim como estudos de pesquisadores da área, os autores buscam o rastro das palavras/conceitos: deficiência mental e a deficiência intelectual. No artigo os autores buscam contextualizar o processo de conceituação e definição sobre quem são nomeadas as pessoas com deficiência mental e deficiência intelectual. Os autores trazem indícios, que a falta de definição, em torno do termo, tem se constituído em um complicador nos processos de identificação dos alunos, bem como nos processos de encaminhamento aos serviços públicos de ensino.

Na sequência, o segundo capítulo intitulado "Concepções de natureza humana e educação: idealismo platônico e marxismo originário", os autores Marcos Francisco Martins e Sílvio César Moral Marques, discutem a concepção de natureza humana na perspectiva do idealismo e do materialismo, constituindo–se as mais importantes marcas históricas significativas no desenvolvimento da filosofia que repercutiram, sobremaneira, na formulação de paradigmas educacionais. Analisam a amplitude das dimensões das correntes filosóficas, onde a natureza humana é a que mais diretamente informa a proposta pedagógica que lhe é correspondente, situando–se a concepção de natureza humana e pedagogia de maneira correlacional. Para tanto, apresentam as correntes filosóficas: o idealismo platônico e o materialismo marxiano, como forma de delinear que qualquer ação educativa tem uma fundamentação filosófica.

Maria Sylvia Cardoso Carneiro apresenta reflexões no texto "Contribuições da abordagem histórico–cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social", tendo como base a construção histórica sobre a deficiência intelectual. Destaca que a hegemonia do pensamento médico no campo da deficiência intelectual, marcadamente organicista, foi perdendo espaço e sofren-

do críticas severas, na medida em que as ideias sobre a educabilidade do deficiente foram se desenvolvendo no Brasil. Propõe um olhar pautado na perspectiva apontada pela abordagem histórico–cultural onde situa o processo de desenvolvimento não se dando naturalmente, mas sendo construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré–definidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais, possibilitando que sejam consideradas também as condições concretas de vida na produção da condição conhecida como deficiência intelectual.

Camila Pereira Leijoto e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar apresentam, no texto "Reflexões acerca do conceito de deficiência Intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no Censo Escolar" um panorama de dados que são contabilizados via Censo escolar, cuja maior concentração da deficiência intelectual dentre as deficiências é historicamente registrada. Tomando–se como base, tais dados buscam mostrar que as definições e orientações dos Cadernos de Instrução podem ainda conter argumentos que possibilitam indicar que ainda na atualidade pode estar havendo um processo de discriminação e categorização por uma característica biológica dos alunos diagnosticados e atendidos.

O estudo relatado no texto "Deficiência Intelectual: retratos da construção de um conceito no Território Federal de Roraima (1974–1989)" de autoria de Maria Edith Romano Siems toma como objeto de análise o processo histórico de constituição dos serviços especializados em Educação Especial em Roraima, tendo como base o processo histórico de constituição dos serviços especializados em Educação Especial em Roraima. Por meio das falas das professoras que tem participação pioneira nesse processo, vê–se a redução do tempo/espaço de oferta de atividades de escolarização e sua substituição pelos acompanhamentos clínico–terapêuticos, compreendendo–se os mecanismos sociais de produção dos percursos de conceitualização da deficiência intelectual no estado.

A segunda parte do livro agrega textos que focalizam as práticas educacionais. Estas têm sido objeto de análise de muitos pesquisadores e profissionais da educação no intuito de construir caminhos que possibilitem intervenções por parte dos professores, a fim de garantir os processos de aprendizagem dos alunos na perspectiva da inclusão escolar. Diferentes concepções e bases teóricas têm fundamentado as investigações e reflexões sobre esse objeto de análise.

O texto de Denise Meyrelles de Jesus, "Escolarização de alunos com deficiência intelectual: construindo outros possíveis" focaliza o pensamento em práticas pedagógicas para alunos considerados deficientes intelectuais, muitas vezes com diagnósticos subjetivos, tendo como eixo de análise os movimentos da escola, bem como, prioritariamente as ações de colaboração com uma professora em atividade com um desses alunos. Importante destacar que se tratou de uma pesquisa–ação–formação realizada entre a pesquisadora da universidade e professores do Ensino Fundamental que atuavam em escolas localizadas na periferia urbana do município de Vitória. Os episódios de sala de aula e de proposições formativas são detalhadamente traduzidos como forma de colaborações e troca entre os docentes.

Encontramo–nos com o texto de Deise de Sales Rustichelli e Katia Regina Moreno Caiado "Supervisão de ensino na educação especial: Rede Estadual de Ensino de São Paulo", onde as autoras iniciam por analisar o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Censo Escolar do Estado de São Paulo. A ação de uma supervisora, cargo este colocado como altamente qualificado em um município de São Paulo, atuante em duas escolas da rede estadual com classes especiais que se tornaram salas de recursos, foi trazida por meio da análise minuciosa de termos de visita, onde se pode acompanhar a influência do tecnicismo nas ações de supervisionar com ações meramente técnicas, desprovidas de qualquer reflexão acerca da realidade dos alunos, bem como, da

equipe escolar corroborando–se para falta do entendimento das relações de aprendizagem tão complexas e merecedoras de apoio.

O artigo "Trabalho colaborativo entre o coordenador pedagógico e o professor: garantia do direito à educação para alunos com deficiência intelectual" de Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane e Ariadna Pereira Siqueira Effgen analisa as ações articuladas entre o coordenador pedagógico e o professor de sala de aula em escola regular. As autoras apontam as práticas pedagógicas organizadas de forma coletiva e colaborativa as que envolvem o planejamento construído e concretizado assim como a avaliação constante dos processos educativos e dos processos de ensino, tanto na execução de tarefas quanto em seu compartilhamento. O estudo permite reconhecer o processo de colaboração entre os profissionais como estratégia fundamental na organização de novas práticas pedagógicas, tornando possível o acesso ao conhecimento.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira em seu texto "Avaliação Pedagógica como fator diferencial para aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: dados da realidade" define a avaliação pedagógica como elemento central para a organização da proposta pedagógica. O texto apresenta dados de pesquisa realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2008 a 2010, relativo a análise da aprendizagem na área da Língua Portuguesa. A autora infere que o processo de avaliação da aprendizagem deve se caracterizar como um processo dinâmico envolvendo a relação interpessoal que se estabelece entre professor e o escolar, valorizando assim o processo de ensino e de aprendizagem.

O texto "A produção diagnóstica da deficiência mental/intelectual no contexto escolar", de Fabiane Romano de Souza Bridi e Betina Weber de Souza, problematiza a produção diagnóstica da deficiência mental/intelectual tendo como contexto de análise a rede municipal de ensino de santa maria/rs. As autoras trazem para a discussão os processos de identificação após constatar o alto índice de identificação e diagnóstico nas escolas estudadas. Relatam que uma das escolas chega a apresentar percentual de 13,2% de seus alunos inseridos

na categoria de deficiência mental/intelectual. Inferem, a partir da pesquisa, que a mudança terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual, bem como, a responsabilização do professor do atendimento educacional especializado, têm incidido sobre os processos de identificação, diagnóstico e inserção dos alunos no Censo Escolar.

O texto "A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem", de Márcia Denise Pletsch e Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira, analisa a ampliação dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência em normativas legais identificando como esses documentos têm influenciado a operacionalização das práticas educativas dirigidas para alunos com deficiência intelectual. As autoras discutem, ainda, como o constructo da deficiência intelectual continua sendo (re) produzido no interior das escolas sob novas formas de avaliação e identificação da deficiência, e como essas avaliações têm repercutido nas práticas curriculares oferecidas para esses sujeitos. As autoras apresentam ainda nesse artigo relato de práticas pedagógicas que reconhecem possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual para além das contradições ainda presentes na cultura escolar.

Prática pedagógica com jovens e adultos com deficiência intelectual: limites, desafios e possibilidades, é o texto trabalhado por Ana Paula da Cunha dos Santos Fernandes e Ivanilde Apoluceno de Oliveira. As autoras problematizam os processos de inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual nas escolas comuns, balizando os debates da literatura e a forma como a prática pedagógica é materializada nos processos educativos desses sujeitos. A partir dos discursos de professores, destacam os limites, os desafios e as possibilidades da prática pedagógica com jovens e adultos em situação de deficiência. A pesquisa desenvolvida pelas autoras revela que o trabalho pedagógico com diversos tipos de deficiências, a ausência de projeto pedagógico específico para a população da EJA, a falta de

formação continuada sobre a EJA, e a falta de recursos materiais especializados, são os principais indicativos dos professores como limites para o desenvolvimento da prática pedagógica com esses alunos. Por outro lado, as autoras apontam para possibilidades de mudanças de práticas que favoreçam o processo de escolarização, principalmente pelo comprometimento político dos docentes com a educação especial.

Ainda sobre as práticas educativas, Alexandro Braga Vieira e Carline Santos Borges apresentam o texto intitulado "As práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado: um olhar para além das salas de recursos multifuncionais". Nessa produção os autores apresentam reflexões sobre as contribuições do atendimento educacional especializado para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Em um primeiro momento fazem um debate crítico–reflexivo sobre o atendimento educacional especializado pensado como uma ação que se entrelaça às ações planejadas e desenvolvidas pela escola. Depois, tomam como foco o estudo de caso de um aluno que foi objeto de análise de um de seus estudos. Os autores argumentam que essa modalidade de atendimento pode ser potencializadora das práticas pedagógicas em escolas com matrícula de alunos público–alvo da Educação Especial. Suas reflexões procuram evidenciar que é possível articular esse tipo de apoio ao aluno com deficiência na sala de aula comum para, a partir daí, encontrar maiores subsídios para as ações desenvolvidas no contraturno das atividades dos alunos, especificamente, nas salas de recursos multifuncionais.

Na terceira parte do livro o leitor poderá encontrar um conjunto de textos abordando questões relativas às políticas educacionais, que, essencialmente, focalizam o direito à educação e a presença de alunos em situação de deficiência no âmbito das escolas comuns. Essa parte do livro é iniciada com o texto produzido por Renata Flores Tibyriçá, intitulado "Direito à educação das pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro do autismo: uma análise a partir de decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo". A autora destaca um conjunto de indicativos legais e jurídi-

cos relativos aos processos de escolarização das pessoas em situação de deficiência, tendo como campo de análise o Estado de São Paulo. Suas análises sobre as decisões do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo apontam para o fato de que a maior parte dessas decisões judiciais, relacionadas ao direito à educação da pessoa com deficiência, quase nunca aplicam dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. A autora chama a atenção para o fato de que esse cenário pode ter mudanças com a Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016. Aponta para a necessidade de debates de juristas com os profissionais da área da educação especial, a fim de delinear um melhor entendimento sobre o atendimento educacional especializado, evitando–se interpretações que possam contrariar o disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Na ampliação das discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência, é o texto apresentado por Adriana Lia Friszman de Laplane, Jacqueline Costa Frederico e Fernanda de Barros Amaral Coca. Intitulado "Impacto das políticas públicas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual" o texto indica, a partir de documentos internacionais, a ampliação do espaço político favorável à luta pela igualdade de direitos. Os documentos apresentados pelas autoras permitem traçar um percurso pontuado por mudanças conceituais e de perspectiva sobre a deficiência. Além disso, destacam que o Censo da Educação Básica revela o aumento do percentual de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais nas escolas comuns, considerando o período 2007 a 2014. Nesse período as matrículas de alunos com deficiência intelectual registraram aumento, principalmente no ensino regular e público, com maior concentração no Ensino Fundamental. Destacam ainda que no período em análise, as políticas inclusivas se disseminaram, e que Estados e Municípios adotaram estratégias e realizaram ações para implementá–las. No entanto, alertam para o fato de as políticas públicas dirigidas à população com deficiência e necessidades especiais e, particu-

larmente à população com deficiência intelectual, têm sido formuladas no contexto de fortes tensões entre o que é necessário e justo no plano dos direitos e a disputa pelo poder político que representa interesses particulares de diferentes setores e grupos sociais, numa conjuntura de crise econômica, que torna a disputa ainda mais acirrada.

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Michele Aparecida de Sá e Juliana Vechetti Mantovani, apresentam o texto "Matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas no campo: uma análise do Censo Escolar da Educação Básica (2007–2014)". O estudo analisa as matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas do campo por meio dos dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica. Com esse propósito, as autoras fazem uma discussão sobre o direito à educação aos alunos com deficiência do campo, destacando dispositivos das legislações nacionais e de indicadores sociais. As autoras destacam que ainda carecemos de investimentos e discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência em realidades diferenciadas como escolas de assentamentos, terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos. Pois, essas pessoas estão saindo da condição de invisíveis e estão presentes nos dados oficiais, revelando que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, nestas áreas, aumentou significativamente nos últimos anos.

Finalizando o livro, apresentamos o estudo de Ana Carolina Macalli e Rosimeire Maria Orlando. Compondo a parte final do livro que propõe organizar debates sobre a produção do conhecimento, o texto intitulado "Balanço das produções científicas no GT15 da Anped: a deficiência intelectual em debate" objetiva verificar as produções científicas no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15) das Reuniões da Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a deficiência intelectual no período de 2000 a 2013. Além disso, busca apontar os principais campos temáticos que as pesquisas têm se debruçado e identificar as abordagens teóricas que vêm embasando os estudos. Para as autoras, a análise

das produções científicas possibilita identificar os conhecimentos científicos que foram pesquisados e cujas contribuições puderam superar, ou não, o problema da identificação e escolarização do público com deficiência, e que permanecem atuais. Nesse sentido, carecendo ainda de mais investigações.

É pertinente destacar, para finalizar a apresentação desta obra, que os organizadores, ao reunirem as produções apresentadas neste livro, tiveram a intenção de socializar e provocar debates sobre questões relativas à área da Educação Especial, destacando o compromisso público e político com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência. Bem como assumindo o compromisso em contribuir com a formação e as práticas pedagógicas de professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

As produções aqui apresentadas, também contribuem para o debate sobre políticas públicas de educação especial no contexto da educação geral. Assim, nosso convite a todos os leitores deste livro é instigar a busca e continuidade de produção de perguntas que favoreçam investigações e apontamento de possibilidades para que, no campo da Educação Especial, possamos cada vez mais ampliar nossos olhares, problematizações e compreensões acerca dos indícios, dos registros e dos processos e práticas de inclusão, considerando, em especial, o público com deficiência.

Edson Pantaleão[1]
Cláudia Rodrigues de Freitas[2]
Adriana Padilha[3]

1Doutor em educação e professor da Universidade Federal do Espírito Santo.
2Doutora em educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[3] Doutora em educação e professora da Universidade Federal de São Carlos.

I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

DEFICIÊNCIA MENTAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DEBATE

Katia Regina Moreno Caiado
Claudio Roberto Baptista
Denise Meyrelles de Jesus

INTRODUÇÃO

Este texto revela os primeiros resultados de um estudo sobre os conceitos vigentes no Brasil referentes à deficiência mental e à deficiência intelectual. Ele surge de uma inquietação já evidente em 2004, quando foi divulgado o texto conhecido na área da educação especial como a Declaração de Montreal. Embora acostumados no Brasil com a adoção acrítica de modelos importados, como pesquisadores, somos resistentes a simplesmente adotar a nova terminologia sem compreender as razões históricas para tal mudança.

A Organização das Nações Unidas divulgou em 2007, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que pessoas com deficiência podem ter a deficiência mental e a deficiência intelectual como impedimentos de longo prazo de naturezas distintas.

Isso teve um impacto tão forte ao chegar no país que, em 2008, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) divulgou uma versão comentada da Convenção em que se lê "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (Nogueira, 2008, p. 27). Ou seja, simplesmente excluiu da definição a deficiência mental exatamente ao comentar o artigo 1 que expressa o

propósito da Convenção e conceitua quem são as pessoas com deficiência.

Entretanto em 2009, a Convenção é ratificada no Brasil como emenda constitucional (BRASIL, 2009), cujo texto apresenta pessoas com deficiência com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Assim, temos hoje no país os dois conceitos presentes na definição de políticas públicas na área da deficiência.

Neste artigo buscamos contextualizar esse processo de conceituação e definição sobre quem são nomeadas as pessoas com deficiência mental e deficiência intelectual, sem a pretensão de esgotar o debate. Nossa intenção foi rastrear algumas pistas que nos esclarecessem a decisão de termos os dois conceitos pautando atualmente a legislação e as práticas sociais país afora. Apesar de reconhecermos essa duplicidade, quando examinamos o universo da produção acadêmica brasileira, a tendência predominante (podemos dizer, generalizada) é de uma substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, como se fossem sinônimos, o que parece indicar que esse último termo passa a ser considerado o mais adequado ou mais atualizado. Esse movimento, assim como a adoção de ambos os termos, deve ser considerado em sua complexidade e evidente ausência de reflexão (BRIDI, 2011).

DEFICIÊNCIA MENTAL E OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No Brasil, o conceito de deficiência intelectual chegou com a divulgação do documento aprovado pela Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, em 2004, que assim o apresenta:

> A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

(MONTREAL, 2004)

Lopes (2014) recupera a história de divulgação do termo deficiência intelectual:

> […] foi utilizado pela primeira vez por um organismo internacional representativo, reconhecido mundialmente, em 1995, no Simpósio Deficiência Intelectual: Programas, Politicas e Planejamento para o Futuro (Intellectual Disability: Programs, Policies and Planning for the Future), organizado em Nova Iorque pela ONU, conjuntamente com o Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano (The National Institute of Child Health and Human Development), a Fundação Joseph P. Kennedy (The Joseph P. Kennedy Foundation) e a Fundação Júnior (Jr. Foundation). Em 2004 o conceito de ciência intelectual foi consagrado, durante o congresso internacional "Sociedade Inclusiva", realizado pela Organização Pan–Americana da Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que culminou com a elaboração da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. (2014, p. 30)

Na Declaração de Montreal, a deficiência intelectual é apresentada como uma característica componente da diversidade humana. Destaca–se no texto o pedido à comunidade internacional para que cumpra o acordado pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiências (BRASIL, 2001). Sobre o conceito de deficiência, nessa Convenção encontra–se que a deficiência seria uma restrição, "de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". (BRASIL, 2001, Artigo 1º).

Porém, em nossa leitura da Declaração de Montreal, identificamos que seu eixo principal está em reafirmar o direito das pessoas com deficiência intelectual. Ao mesmo tempo em que assume e divulga a nova terminologia, deficiência intelectual – há uma exalta-

ção, um clamor, para o cumprimento dos direitos das pessoas que vivem essa condição.

Retomando a história, a contundência sobre o direito das pessoas com deficiência intelectual nesse documento pode ser melhor entendida se considerarmos que a ONU, em 1975, precisou alertar que, como todos os "outros seres humanos", as pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos civis e políticos, e mais, retomou nesse documento o estabelecido em 1971 na Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, onde se lê:

> Sempre que pessoas mentalmente retardadas forem incapazes devido à gravidade de sua deficiência de exercer todos os seus direitos de um modo significativo ou que se torne necessário restringir ou denegar alguns ou todos estes direitos, o procedimento usado para tal restrição ou denegação de direitos deve conter salvaguardas legais adequadas contra qualquer forma de abuso. Este procedimento deve ser baseado em uma avaliação da capacidade social da pessoa mentalmente retardada por parte de especialistas e deve ser submetido à revisão periódica e ao direito de apelo a autoridades superiores. (ONU, 1975)

Em Montreal há uma firme resposta sobre a dúvida expressa em 1971, referente às pessoas com deficiência tomarem decisões sobre sua vida: "Sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência." (MONTREAL, 2004).

Nesse clima, a Declaração de Montreal é divulgada no Brasil e assim, paulatinamente, o termo deficiência intelectual passa a substituir deficiência mental. Substituição que ganha ênfase a partir de 2010, quando a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) alterou a terminologia de retardo mental para deficiência intelectual e passou a ser Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), conforme Almeida (2012, p. 51). Esse foco sobre a Associação Americana é importante, haja vista

a influência histórica da Associação no Brasil referente à definição da deficiência mental e, consequentemente, às políticas sociais para a área. Um destaque necessário diz respeito à dimensão evocada pelos termos utilizados nas diferentes línguas, o que fica evidente na designação da referida associação americana que altera em seu nome o termo "retardo mental" para "deficiência intelectual". Nas produções em língua inglesa, a alteração terminológica ocorre no sentido de abandonar a palavra equivalente a "retardo mental" para valorizar o termo "deficiência intelectual", com o acréscimo do termo "desenvolvimento". No contexto brasileiro, a alteração ocorre em modo muito diferente, pois não utilizávamos o termo "retardo mental". A mudança proposta é aquela que substitui "deficiência mental" por "deficiência intelectual" (SILVA, 2016). Trata–se de uma diferença significativa pois parte–se de termos que, em função de sua semelhança ou de sua diferença, torna mais facilmente aceita a ideia que existe um esforço de alteração conceitual.

Em 2007, no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), ao definir quem são as pessoas com deficiência aparece a dupla formulação: pessoas com deficiência mental e pessoas com deficiência intelectual,

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

O texto dessa Convenção foi ratificado por vários países e, no Brasil, foi aprovado com equivalência de Emenda Constitucional. Assim, o Decreto 6949, de 2009, passou a nortear os demais documentos sobre os direitos das pessoas com deficiência no país. Ora, temos os dois conceitos, deficiência mental e deficiência intelectual, definindo grupos diferentes de pessoas com deficiência.

Nossa pergunta agora é: quem seriam as pessoas assim identificadas pessoas com deficiência mental e pessoas com deficiência intelectual? Compreender o significado dessas definições nos permi-

tirá compreender de quem se fala nas políticas públicas nacionais e locais na área da educação especial e dos direitos das pessoas com deficiência.

Entende–se aqui que toda legislação é resultado de uma luta política pelos grupos que atuam sobre determinado tema. A área da deficiência também é campo de tensão e disputa por diferentes grupos políticos. A análise histórica desses documentos nos permite compreender que as mudanças de conceitos e definições ocorrem a partir do movimento social em luta para prevalecer os seus interesses políticos, econômicos e sociais (GARCIA, 2004; SILVA, 2015). Ou seja, a mudança de terminologia se dá a partir das lutas internas e externas à área da educação especial; seja para reafirmar o poder vigente, seja para superá–lo. Dessa disputa, resultam novos significados e contornos para a compreensão das práticas sociais. Só compreendendo esse processo dinâmico e contraditório é que podemos entender como, em 2007, aparece na definição da deficiência impedimentos nas áreas mental e intelectual como áreas distintas.

Lopes, (2014, 2009) ao comentar o texto da Convenção da ONU de 2007, mostrou que houve diferentes propostas até se formar o consenso na conceituação de quem seria nomeado como pessoa com deficiência. Havia a preocupação de reafirmar a deficiência intelectual, "no intuito de diferenciar de forma mais incisiva a deficiência mental da doença mental" (p. 30).

Segue a autora:

> Ocorre que a sociedade internacional pleiteou também a inclusão do termo "psicossocial" no conceito de pessoas com deficiência, para representar outro grupo de pessoas que também deveria ser considerado. Para o Brasil e alguns outros países, concordar com a inclusão de transtornos psicossociais como uma das hipóteses de deficiência poderia dificultar o processo de ratificação da Convenção, já que tratamos de forma distinta em nossa legislação a deficiência e a saúde mental, com públicos diferenciados. (2014, p. 30)

Afirma Lopes que, do impasse sobre a definição de quem são as pessoas com deficiência, prevaleceram os dois grupos, pessoas com deficiência mental e pessoas com deficiência intelectual.

No Brasil, antes mesmo da ratificação do texto da Convenção, foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, cujo público alvo é de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim definidos:

> Considera–se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem–se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008. Grifo nosso)

Ou seja, o texto já afirmava que a área da educação especial é composta também por pessoas cujo diagnóstico se enquadra nos transtornos globais do desenvolvimento. Discussão que se aprofunda na proposta da Lei Brasileira de Inclusão.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão, nº13.146 de 6 de julho de 2015, foi aprovado após 12 anos de tramitação no Congresso, apresentado em 2003 pelo Senador Paulo

Paim. Sua redação final acompanha os princípios e conceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), ratificada como emenda constitucional no Brasil. Assim, afirma que:

> Art. 2º Considera–se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Entretanto, Silva (2015, p.22) esclarece que:

> A publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência não invalida ou anula os direitos garantidos em outras leis e decretos vigentes, enquanto esses não sejam incompatíveis com a Carta Magna. Uma lei é declarada inválida quando, por exemplo, é removida do ordenamento jurídico pelo Legislativo Federal. Deste modo, também permanece válida a definição de pessoa com deficiência presente nos Decretos federais de números 3298, de 1999, e 5296, de 2004.

Após a leitura dos dois decretos (BRASIL 1999; 2004), de toda a regulamentação proposta e destaques da legislação anteriormente aprovada, seja para revogação ou confirmação, conclui–se que a LBI considera como deficiências, a mental, intelectual, sensorial, física (inclui ostomia e nanismo) e o autismo. Ou seja, a LBI reafirma o conceito de pessoa com deficiência ratificado na Convenção.

Ao manter o Decreto 5296/2004 em vigor, define a deficiência mental como:

> […] deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho. (BRASIL, 2004)

Essa definição está amparada na Associação Americana de Retardo Mental(AARM) que definiu o retardo mental em 1992[1] como:

> […] retardo mental se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relative limitação associada a duas ou mais áreas de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. O retardo mental se manifesta antes dos 18 anos (LUCKASSON et al, apud ALMEIDA, 2004, p.37)

Em 2007, a AAMR alterou seu nome para Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento e manteve para a definição de deficiência intelectual a mesma definição divulgada em 2002 para retardo mental[2].

Ou seja, temos na legislação vigente brasileira, o termo deficiência mental conceituado em 1992 pela AAMR, que atualmente é o conceito utilizado para definir a deficiência intelectual.

Sobre o conceito de deficiência mental, agora atribuído para os transtornos mentais, construímos o seguinte percurso: encontra–se na LBI que, quando necessária, "a avaliação da deficiência se dará no modelo biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar" (Artigo 2, § 1º). Sobre o modelo biopsicossocial De Marco (2006, p. 64) afirma:

> A perspectiva que tem como referência o modelo biopsicossocial tem–se afirmado progressivamente. Ela proporciona uma visão integral do ser e do adoecer que compreende as dimen-

[1] Até 1983 era denominada Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD)

[2] Retardo mental é "uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes de 18 anos. (LUCKASSON et al, apud ALMEIDA, 2004, p.37)

> sões física, psicológica e social. Quando incorporada ao modelo de formação do médico coloca a necessidade de que o profissional, além do aprendizado e evolução das habilidades técnico–instrumentais, evolua também as capacidades relacionais que permitem o estabelecimento de um vínculo adequado e uma comunicação efetiva.

O modelo biopsicossocial foi proposto em 1978, por George L. Engel, ao perceber que

> […] a formação médica deveria englobar outros fatores, além, do componente biológico que preponderava até então, levando–o a propor um modelo alternativo, denominado biopsicossocial (BPS), que avança no sentido de incorporar outros fatores, como os psicológicos e os sociais, no processo de cuidado em saúde (CASTRO, 2015, p. 24)

Na redação da LBI, já se esclarece que a avaliação no modelo biopsicossocial (BPS) deve considerar: "os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação". (Artigo 2, parágrafo 1º).

O modelo BPS foi adotado pela Organização Mundial de Saúde que formulou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que integra os principais modelos de incapacidade, o modelo médico e o modelo social, na busca de uma síntese biopsicossocial. A CIF é

> Um modelo para a organização e documentação de informações sobre funcionalidade e incapacidade. Ela conceitualiza a funcionalidade como uma interação dinâmica entre a condição de saúde de uma pessoa, os fatores ambientais e os fatores pessoais. A CIF oferece uma linguagem padronizada e uma base conceitual para a definição e mensuração da incapacidade, fornece classificações e códigos. (OMS, 2013, p.3)

Para Cruz (2009), o conceito de deficiência presente na CIF foi norteador do conceito aprovado na Convenção, pela ONU:

> A Classificação Internacional CIF – OMS/2001 traz uma sequência de conceitos sobre deficiência e participação social que orienta a atuação das pessoas com deficiência, da sociedade e das políticas públicas: 1. existência de uma questão de saúde anterior: doença, lesão ou transtorno; 2. existência de deficiência na estrutura ou nas funções – localizada no corpo ou na mente; 3. a limitação na realização das atividades – considera os fatores ambientais, pessoais e sociais como barreiras – localizada na sociedade, que resulta em: 4. restrição na participação social das pessoas afetadas. (CRUZ, 2009)

Em 2013 foi publicada a nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais: DSM–V (MANUAL, 2014) que trouxe alterações significativas em várias categorias de transtornos, em relação a DSM IV[3]. Assim, a categoria Transtornos Globais do Desenvolvimento presente na DSM IV que incluía autismo, transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett, em 2013, na DSM V foi substituída por Transtorno do Espectro Autista.

Interessante verificar que no Brasil, a Lei Brasileira de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764) foi aprovada em 28 de dezembro de 2012. Enquanto a DSM V foi publicada em 18 de maio de 2013.

Com essa compreensão fica evidente que a legislação brasileira contemplou o movimento social que reivindicava que a pessoa com autismo deveria ser considerada como integrante de um conceito amplo de pessoa com deficiência, aproximando–se então da terminologia deficiência mental. O que confirma o comentário de Lopes (2009, 2014) anteriormente apresentado neste texto sobre o em-

[3] DSM IV foi publicada em 1994, com uma revisão em 2000, ficou em vigor até o início de 2013. Em 18 de maio de 2013 foi publicada a DSM V. Há um debate internacional sobre os efeitos dessa nova versão do referido manual no sentido de intensificar a análise patológica de fenômenos cotidianos. Uma das principais críticas é realizada por Frances (2013), que considera que o manual, por meio de suas diretrizes, contribuiu amplamente para a ampliação do diagnóstico de autismo.

bate entre a terminologia deficiência mental e deficiência intelectual, durante a Convenção da ONU

> […] a fim de permitir que cada país pudesse ter certa margem de negociação interna, para que na regulamentação objetiva do conceito, quando do aprimoramento da legislação nacional, fosse possível decidir se as pessoas com transtornos psicossociais também seriam contempladas com os direitos previstos na Convenção… É certo que as duas palavras – mental e intelectual – convidam os países a regulamentar o que se entende por cada uma delas. (p. 30)

A afirmação de Cruz (2013) sobre a aprovação da Lei Brasileira de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista ganha relevância:

> Fruto da luta das famílias pelos direitos dos seus filhos com autismo, uma luta de mais de 40 anos, a partir da primeira AMA em São Paulo; muitas outras pelo Brasil a fora; criação da Associação Brasileira de Autismo – ABRA; vários Congressos Nacionais e internacionais; Grupo de Estudos e Pesquisas; contribuições na construção de vários documentos para a inclusão dos autistas na educação, nos serviços de saúde, assistência e do notável crescimento do movimento social no Brasil. (2013)

Assim, a pessoa com transtorno do espectro do autismo é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, conforme a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8368 (BRASIL, 2014).

Chegamos na síntese, os dois termos deficiência mental e deficiência intelectual estão em vigor na legislação brasileira atual. Essa compreensão faz toda a diferença quando se analisam as políticas púbicas, os financiamentos e recursos estabelecidos, assim como, os diagnósticos clínicos proferidos na área da educação especial.

Tendo em vista, compreender como essas discussões vêm se dando em outros níveis da esfera política, elegemos analisar três estados brasileiros, onde regularmente os pesquisadores, autores do

texto, realizam seus estudos: Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM VIGÊNCIA (2016)

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Documentos recentes (ESPÍRITO SANTO, 2011; 2014 a, b) que analisam a Educação Especial no Estado do Espírito Santo, bem como tese (MARTINS, 2011) que historiciza a área, evidenciam que o seu estabelecimento oficial remonta a 1957, com a criação da primeira sala especial localizada em um "parque infantil" e que se destinava a crianças com deficiência auditiva. Seguiu–se a essa o atendimento de alunos com deficiência visual e somente nos anos 60, do século passado, ocorreram movimentos em direção a outras condições associadas à "Educação de Excepcionais". "Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet" (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.8). Não se encontrou documentos que definam a Deficiência Mental, no entanto, era o termo usado à época.

Já no final da década de 80, no Estado do Espírito Santo, entre as ações realizadas vamos encontrar a "criação das salas de apoio destinadas ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência mental" […] (ESPÍRITO SANTO 2011, p.9).

Assim, como nacionalmente, é nos anos 1990 que a terminologia se constitui em uma preocupação, seja pela necessidade de minimizar os sentidos pejorativos associados aos termos, seja pela mudança em definições. Conforme evidenciado na primeira parte do texto, vamos encontrar a convivência das terminologias deficiência mental com deficiência intelectual, sem que os termos sejam claramente definidos. Em alguns documentos parecem sinônimos e em outros se colocam como "categorias" diferentes.

Observemos exemplos nos diferentes documentos capixabas recentes, que tomam a Educação Especial como seu fio condutor ou foco de análise. Tais documentos são contemporâneos aos documentos nacionais que estabelecem os direcionamentos no país e localmente, que por sua vez se coadunam com as declarações internacionais colocadas em análise nesse texto.

As Diretrizes da Educação Especial no Estado (ESPÍRITO SANTO, 2011) ao definirem quem são os alunos que compõem seu público assim colocam: "Consideram–se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual […]" (p.15).

O documento de 2014 que apresenta um "Diagnóstico da Educação do Estado do ES", ao destacar a EDUCAÇÃO ESPECIAL, apresenta dados à tabela 29 (ESPÍRITO SANTO, 2014a, p. 43), que ilustra diferente forma de lidar com a terminologia.

Tabela 29 – Percentual de pessoas deficientes na população do Espírito Santo, segundo o tipo de deficiências, 2010.

Tipo	%
Deficiência Visual	18,04%
Deficiência Auditiva	4,81%
Deficiência Motora	7,14%
Deficiência Mental	1,35%
Pelo menos uma das deficiências investigadas	23,44%

Fonte: IBGE/Censo Populacional

O censo escolar de 2015 aponta que o estado matricula em todas as redes 22.157 alunos, público–alvo da Educação Especial, sendo que destes 12.211 estão no grupo daqueles com Deficiência Intelectual.

O site oficial da SEDU[4] define como público–alvo da Educação Especial, dentre outros, os alunos com deficiência – "são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou

[4] Secretaria de Estado da Educação, Educação Especial. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/educacao–especial> Acesso: 02 de fevereiro de 2017.

sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade" (ESPÍRITO SANTO, 2017).

No mesmo site oficial, são estabelecidas as principais ações esperadas no processo de escolarização dos alunos público–alvo da EE, nesse caso essas estão sob o subtítulo deficiência intelectual, sem menção alguma ao termo mental, conforme no excerto abaixo:

> Deficiência Intelectual
>
> – Ações específicas sobre mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.
>
> – Propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, situações vivenciadas que possibilite ao educando a organização do pensamento;
>
> – Resolução de situações problemas que exijam e utilizem raciocínio;
>
> – Trabalhar com o aluno maneiras de lidar com o conhecimento que lhe é apresentado e como consegue significá–lo, ou seja, compreendê–lo (ES, 2017).

Essa citação nos auxilia inclusive a nos aproximarmos de uma "certa" definição sobre quem estão falando. Diz–se aqui de proposições que se associam, sim, a uma condição de natureza intelectual.

A Resolução CEE/ES no 3777/2014 que fixa normas para a educação do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo em seu capítulo II – da EDUCAÇÃO ESPECIAL, Art. 286, estabelece que

> A educação especial é uma modalidade de ensino que tem a finalidade de assegurar às crianças, aos adolescentes e aos adultos com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado – AEE. 69

> § 1º Necessidades educacionais especiais é o termo genérico utilizado para designar os estudantes com: I – deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial […] (ESPÍRITO SANTO, 2014b).

Observe–se que nesse caso é recuperada a expressão *necessidades educacionais especiais*, que em princípio já não dizem do público–alvo da EE no Brasil, mas que continua pertinente nos documentos internacionais, bem como os termos mental e intelectual convivem.

Cabe destacar que os documentos mais recentes não são conclusivos sobre quem são os alunos com deficiência mental/intelectual, de certa forma silenciam tais pessoas, visto que não chegam a apresentar uma definição dos termos. Tal questão pode se constituir em elemento complicador para àqueles que cotidianamente demandam lidar com diagnósticos, avaliações e práticas pedagógicas. No imaginário das escolas acreditamos que toda essa indefinição "coloca e tira" dos censos, salas de recursos multifuncionais os alunos que demandam de apoios diferenciados.

Com certeza, teoricamente e nos cotidianos precisamos saber de quem falamos.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul é um estado com uma presença histórica de iniciativas associadas à educação especial. O estado possui muitas instituições vinculadas a essa área – escolas, centros e fundações –, além de um grande número de profissionais com formação específica, seja em cursos de graduação ou de especialização, para atuarem como professores especializados.

Nos últimos anos, tem ocorrido iniciativas por parte dos gestores ou dos Conselhos, como o Conselho Estadual de Educação, no sentido de conferir visibilidade à educação especial e buscar dinâmicas que assegurem o direito à educação para as pessoas com defi-

ciência. Dentre essas iniciativas, destacamos o Parecer nº 922/2013 (Rio Grande do Sul, 2013) e as Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul de 2014 (Rio Grande do Sul, 2014). Com relação ao Parecer do CEE–RS, observa–se uma ênfase indicada na parte conclusiva no sentido da busca de garantia do direito à educação para os alunos público–alvo da educação especial, além do destaque à obrigatoriedade de oferta de atendimento educacional especializado.

Ambos os documentos utilizam como referências os dispositivos normativos ou orientadores nacionais, o que tem como efeito a incorporação de conceitos definidores dos alunos da educação especial como aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No que se refere à deficiência mental e intelectual, existe o predomínio do conceito deficiência intelectual, que é assim descrita: "caracteriza–se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais" (RS, 2014, p. 41).

Quando consideramos o contingente de alunos que exigem ações relativas à educação especial, o estado mostra consonância com o restante da realidade brasileira e apresenta um declínio das matrículas no ensino exclusivamente especializado e um aumento acentuado das matrículas dos alunos público–alvo da educação especial no ensino comum (MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015). Os dados do Censo Escolar do INEP, em 2014, indicam que as escolas e classes especiais do Rio Grande do Sul apresentavam um total de 14.419 alunos público–alvo da educação especial, e nas escolas comuns de ensino o contingente numérico era de 57.301 alunos, totalizando 71.720 matrículas. Em 2007, esses números eram de 42.815 matrículas, sendo 26.002 no ensino especializado e 16.813 no ensino comum.

Silva (2016) apresenta a variação de indicadores de matrículas dos alunos com deficiência intelectual no Rio Grande do Sul, considerando todos os sistemas de ensino, entre os anos de 2007 e de

2014. A autora nos mostra que ao longo desses oito anos houve um expressivo aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Ao considerarmos apenas as matrículas no ensino comum, esse número passou de 6.491, em 2007, para 41.169 em 2014. Nesse período, percebe–se que o número de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns passou de 39% em relação aos alunos incluídos em 2007 para 72% em 2014. Quando são consideradas as escolas e classes especiais, ocorre um movimento semelhante, sendo que tais alunos equivalem a 85% do total de matrículas no ensino exclusivamente especializado em 2014.

Tais indicadores nos mostram que o Rio Grande do Sul parece ser exemplar para colocar em evidência um fenômeno presente em toda a realidade brasileira: aumento das matrículas dos alunos público–alvo da educação especial e, no âmbito desse grupo, um aumento expressivo do número daqueles que apresentam deficiência intelectual. Silva (2016) analisa esse fenômeno e indica que a intensificação dessas matrículas ocorre após 2011, quando há alterações nas orientações de preenchimento do Censo Escolar, com a afirmação do termo deficiência intelectual, em aparente substituição do termo deficiência mental. Podemos afirmar que o predomínio de nebulosidade quanto aos conceitos definidores se associa à complexidade do processo diagnosticado e à precariedade de procedimentos esclarecedores para as escolas, resultando na tendência a incluir no grupo de alunos com deficiência intelectual grande número de sujeitos que apresentam dificuldades no processo de escolarização.

ESTADO DE SÃO PAULO

O atendimento educacional às pessoas com deficiência no Estado de São Paulo começou no início do século XX com iniciativas públicas e privadas, de forma pontual e isolada (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 1996; BUENO, 2004).

Nas escolas estaduais prevaleceu a criação de classes especiais para alunos com deficiência mental. A partir da década de 1970, esse atendimento passou a ser muito questionado por pesquisadores que problematizaram os encaminhamentos de alunos (SCHNEIDER, 1999); a relação entre pobreza, fracasso escolar e deficiência mental (PATTO, 1990); a produção social e escolar da deficiência (PADILHA, 1997). Na década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos sociais que lutam pelo direito das pessoas com deficiência e os movimentos de inclusão que crescem a partir das recomendações dos órgãos internacionais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo se reorganizou na área da educação especial com a criação do Centro de Apoio Pedagógico (1994), hoje Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, para atendimento aos alunos com deficiência que frequentam a escola comum. Aliás, medidas que acompanham o texto da Constituição do Estado de São Paulo, de 1989, ao estabelecer que o Poder Público organizará o sistema estadual de ensino em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação especial e oferecerá atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (SÃO PAULO, 1989, Art. 239, § 2). Daí decorre uma farta e ampla legislação estadual (MARTINS, 2012).

O atendimento ao aluno com deficiência ser **preferencialmente** na rede regular de ensino aparece desde a Constituição Nacional (1988) e é melhor compreendido ao conhecermos a relação histórica entre o poder público e as instituições especializadas na área da educação especial. Parcerias entre o público e o privado, que aliás, estão presentes nas práticas do país. (LAPLANE et al, 2016).

Conforme dados do Censo Escolar (BRASIL, 2014b), o estado de São Paulo tinha 5.410 escolas estaduais e, desse universo, oferecia atendimento educacional especializado em 976 escolas (18%) e em 48 escolas privadas; oferecia a modalidade substitutiva na educação especial em 53 escolas estaduais e 395 escolas privadas. Em 2017, dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, mostram

que de 15.323 alunos com deficiência atendidos nas escolas estaduais[5], 13.041 estão cadastrados com deficiência intelectual, ou seja, mais de 85% das matrículas de alunos com deficiência são com deficiência intelectual. Das 4.185 classes funcionando em todo o estado, 3.428 são para a área da deficiência intelectual, 82%. As matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) somam 456, atendidos em escolas. Nesse mesmo ano, a secretaria informou que em fevereiro de 2017 tinham 285 entidades parceiras que atendem alunos com DI e com TEA e 24 escolas particulares prestadoras de serviço que atendem alunos com TEA. (SÃO PAULO, 2017).

O foco deste texto será sobre a caracterização do alunado e as possibilidades de atendimento pedagógico da pessoa com deficiência mental e deficiência intelectual no estado de São Paulo, conforme legislação estadual em vigor, Resolução 61 de 2014 e a Instrução 14 de 2015. (SÃO PAULO, 2014, 2015).

Assim, primeiro apresentaremos a caracterização do aluno e em seguida apresentaremos como se dá o atendimento nas escolas públicas e o atendimento nas instituições especializadas privadas, as instituições parceiras da secretaria de educação.

- Sobre a caracterização do alunado

Na Resolução 61/2014, o público–alvo da Educação Especial são os alunos que apresentam deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e superdotação (Art. 1º). A definição dessas terminologias foi publicada na Instrução 14/2015, como sendo deficiências: a surdez/deficiência auditiva, a deficiência física e a deficiência intelectual. Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) passam a ser denominados transtornos do espectro autista (TEA), alteração justificada com a mudança de critérios adotados pela Associação Americana de Psiquiatria no DSM–5, de 2013. (SÃO PAULO, 2014, 2015)

[5] Salas de recurso, atendimento domiciliar ou classe regida por professor especializado (DI e TEA)

A definição de deficiência intelectual é a da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, "Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18." (SÃO PAULO, 2015)

Para definir o Transtorno do Espectro Autista, a Instrução 14/2015 remete à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assim o define:

> É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
>
> I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, Art. 1º, § 1º)

Entretanto, a Instrução não menciona o § 2º que vem na sequência dessa lei e que afirma: "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais". (BRASIL, 2012, Art. 1º, § 2º). Ora, a legislação nacional considera pessoas com deficiência quem tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Ou seja, a Instrução 14/2015 não utiliza a terminologia deficiência mental, mas ao

conhecermos o embate que houve sobre a colocação dos dois termos, deficiência mental e deficiência intelectual, na Convenção da ONU (BRASIL, 2009), podemos compreender como os transtornos mentais puderam entrar na legislação nacional com todos os direitos previstos na Convenção das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

- Sobre o atendimento nas escolas públicas estaduais

Sobre as formas de atendimento pedagógico especializado (APE) são garantidas aos alunos com DI e com TEA matriculados em classe comum: a sala de recursos, o atendimento itinerante e a classe regida por professor especializado (CRPE). Aos alunos com DI e TEA também está garantida a matrícula em escolas das instituições conveniadas com a Secretaria da Educação, que são instituições privadas sem fins lucrativos, que recebem repasses do FUNDEB (BRASIL, 2013). Para o aluno com TEA também é permitido o atendimento em escolas credenciadas, de caráter privado particular.

A classe regida por professor especializado (CRPE) no ensino regular, nos remete à permanência do funcionamento das classes especiais. Porém, agora são justificadas para alunos com DI e TEA classificados como alunos com necessidade de apoio permanente e que não se beneficiariam da classe comum. Admite–se na CRPE alunos com a idade maxima de 17 anos

- Sobre o atendimento às pessoas com deficiência em instituições privadas

Em 1952 é criada em São Paulo a Sociedade Pestalozzi e em 1961 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Início de um sólido trabalho filantrópico que vai se capilarizar pelo estado e pelo país. Em 2014 o estado de São Paulo tinha 305 unidades da APAE e 04 unidades da Pestalozzi, em um total de 645 municípios.

A Constituição do Estado de São Paulo de 1989 estabelece no art. 258 que o Poder Público poderá, mediante convênio, destinar parcela dos recursos, resultante de impostos às instituições filantrópicas definidas em lei para a manutenção e o desenvolvimento de

atendimento educacional especializado e gratuito a educandos portadores de necessidades especiais.

Em 2010, o Secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, anunciava:

> O Estado de São Paulo está em processo crescente de apoio às APAEs. A parceria começou em 1995, ainda na administração do governador Mário Covas, quando atendíamos 133 unidades, beneficiando cerca de 13 mil alunos. Hoje, estamos assinando 294 convênios, atendendo cerca de 33 mil alunos. No primeiro ano do governo José Serra repassamos R$65 milhões e hoje, estamos repassando quase R$ 78 milhões. (São Paulo, 2010)

A Fenapaes (2012) afirma sua responsabilidade de atender todas as pessoas com deficiência, de acordo com a Convenção da ONU (2008), mas indica que preferencialmente terá como público–alvo as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em todos os ciclos da vida. Assim, como instituição escolar conveniada, no Estado de São Paulo, podem atender alunos com deficiência intelectual e autismo. Esse atendimento já pode ser comprovado pelos dados da Secretaria do Estado de São Paulo que em 2017 fará repasses de verbas para escolas de instituições privadas num total de 21.443 alunos com deficiência intelectual e 1.786 alunos com autismo (SÃO PAULO, 2017). Do rol de instituições privadas arroladas que atenderão os alunos com autismo, a maioria é APAE.

Nesta breve apresentação destacam–se alguns questionamentos que permanecem ao problematizarmos o alto número de matrículas de alunos cadastrados como deficientes intelectuais no Censo Escolar do Estado de São Paulo. O conceito de deficiência intelectual adotado enquanto uma limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo não favorece o encaminhamento dos alunos oriundos do fracasso escolar? A quem favorece a manutenção histórica das instituições especializadas de caráter privado e filantrópico? Quem faz e como são realizadas as avaliações pedagógicas dos alunos das classes regidas por professor especiali-

zado para recomendar a permanência ou encaminhamento para a classe regular? Quem faz e como são realizadas as avaliações pedagógicas dos alunos matriculados nas escolas conveniadas e credenciadas para o ingresso ou retorno à escola comum?

Antigas questões permanecem num modelo de escola excludente, ainda que imersa num discurso inclusivo. Para além dos rótulos e diagnósticos, persiste a necessidade de assumirmos o direito do aluno estar na escola pública e nela aprender. Seja o aluno com ou sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece importante destacar que, as organizações/associações internacionais ao trabalharem em seus documentos com as duas nomenclaturas tentam possibilitar a cada país signatário que se organize em torno das definições predominantemente adotadas em suas legislações. No entanto, parecem também evidenciar que há uma tendência internacional na tentativa de mudança na direção da terminologia deficiência intelectual, haja vista a adoção pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento, em 2007, de um novo título em substituição ao nome Associação Americana de Retardo Mental(2002).

Ao considerarmos as discussões e dados em cada um dos espaços locais, evidencia–se que no Espírito Santo a nomenclatura deficiência mental e deficiência intelectual são usadas tanto de forma sinônima, quanto como noções diferenciadas. Os documentos mais recentes, no geral, tendem à utilização do termo deficiência intelectual, assim como se evidencia nos documentos nacionais. Essa falta de definição, em torno do termo, tem se constituído em um complicador nos processos de identificação dos alunos, bem como nos processos de encaminhamento aos serviços disponibilizados nos sistemas públicos de ensino. Para além, cabe destacar que a maioria dos documentos não traz uma clara definição de nenhum dos dois grupos. Quando o faz de forma indireta, tende a descrever aspectos que

se associam à deficiência intelectual. Nesse estado, como no país, há ainda necessidade de discussões entre os sistemas, escolas e academia, tendo em vista contribuir com os processos de escolarização de alunos com deficiência intelectual/deficiência mental.

Ao considerarmos o Rio Grande do Sul, pode–se perceber que os dispositivos legais e as diretrizes para a educação especial mostram sintonia com marcos normativos nacionais e colocam em evidência o uso prioritário do conceito deficiência intelectual, ainda que este seja utilizado em modo referente aos sujeitos que historicamente foram nomeados como pessoas com deficiência mental. Quando são analisados os dados de matrículas, nesse estado, percebe–se que houve um aumento significativo desses alunos, principalmente após 2011. A magnitude desse contingente numérico permite supor que a alteração terminológica deve ter produzido efeitos no sentido de reunir sob a mesma designação um grupo mais heterogêneo, com diversificadas características, incluindo aquelas que contemplam dificuldades de aprendizagem ou transtornos que contemplam dimensões afetivas e comportamentais. Trata–se de um fenômeno que precisa ser melhor investigado.

Em São Paulo, a legislação recente (2015), apresenta apenas a terminologia deficiência intelectual, referindo–se às definições da legislação nacional (Decretos Federais 3.298/1999 e 5.296/2004) e à definição atual da AAIDD (2010). O transtorno global de desenvolvimento agora tratado como transtorno do espectro autista é definido conforme a Associação Americana de Psiquiatria, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013), o que favorece a compreensão de que o termo deficiência mental presente na Convenção da ONU (2007) foi significado na legislação vigente do país e do estado de São Paulo para os transtornos psicossociais.

Enfim, embora mais esclarecidos sobre as alterações de terminologias entre deficiência mental e deficiência intelectual, assim como com as acomodações que esses termos enfrentam na legislação nacional e definição de políticas públicas, permanece o grande desa-

fio sobre o alto número de matrículas de alunos com deficiência intelectual (DI) cadastrados nos Censos Escolares do INEP.

Assim, segue vivo o alerta do psicólogo russo:

> Milhares e milhares de crianças de todos os países do mundo manifestam um atraso no seu desenvolvimento intelectual quando sob todos os outros pontos de vista nada as distingue essencialmente das outras crianças da sua idade. (LEONTIEV, 2004, p. 337)

Permanece também o desafio de compreendermos o processo de aumento crescente no número de alunos cadastrados como alunos com transtornos mentais. Crianças e jovens impedidas de participação social desde muito cedo em suas vidas, porque manifestam sofrimento na escola, na vida, seja na relação ensino aprendizagem, seja nas interações sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A. (org.). **Deficiência intelectual**: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

_____. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC–Campinas.** Campinas, n.16, p. 33–48, junho 2004.

BRASIL. Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 17 de janeiro de 2017.

_____. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 17 de janeiro de 2017.

_____. Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 17 de janeiro de 2017.

_____. Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014b. **Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 17 de janeiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – Fundeb**: Perguntas Frequentes. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos> Acesso em 14 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014). **Censo Escolar da Educação Básica – 2014**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil>

Acesso em 15 de março de 2017.

____. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em:
<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em 17 de março de 2017.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Naci-**

onal para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15 de março de 2017.

_____. Decreto 5296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 15 de março de 2017.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós–Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno deficiente. 2ªedição. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTRO, Shamir Sulyvan de. (*et al*) O processo saúde–doença e o modelo biopsicossocial entre supervisores de um Curso de Fisioterapia: estudo qualitativo em uma universidade pública. **Caderno de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v.2, n.3, 2015, p. 23 – 38. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos–educacao–saude–fisioterapia>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

CRUZ, D. L. **Olhe os autistas nos olhos:** direitos de cidadania, dever da família, do estado e da sociedade. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade–legislativa/comissoes/comissoes–permanentes/cssf/audiencias–publicas/audiencias–publicas–anteriores/audiencia–2013/audiencia–02.04/apresentacao–1.> Acesso em 17 de janeiro de 2017.

_____. **Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias no SUAS**: Tipificação Nacional dos Serviços SUAS/2009. Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília,

2009.Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Capacitacao/material_apoio/SUAS_DeusinaLopes.pdf.> Acesso em 19 de jan 2017

DE MARCO, M. A. Do Modelo Biomédico ao Modelo Biopsicossocial: um projeto de educação permanente. In: Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, v.30, nº 1, jan./abr. p. 60 – 72. 2006.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação do Espírto Santo.Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/ES Nº. 3777**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo/2010.30de abril 2014, ES, 2014 b.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírto Santo. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. Vitória, 2ª ed. 2011. 28 p.

_____. Plano estadual de educação comissão de elaboração e acompanhamento do plano estadual de educação. **Diagnóstico da educação no Estado do Espírito Santo**, 2014a. 64 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Educação Especial. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/educacao–especial> Acesso: 02 de fevereiro de 2017.

FENAPAES. **Manual de fundação das Apaes.** Diretoria da Fenapaes (01/01/2012 a 31/12/2014), 2012. Disponível em: <http://novosite.apaebrasil.org.br/uploads/Manual%20Apae.pdf.> Acesso em 13 de março de 2017.

FRANCES, Allen. **Saving Normal: an insider's revolt against out–of–control psychiatric diagnosis**, DSM–V, bg pharma, and the medicalization of ordinary life. New–York: Harper Collins Publisher, 2013.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 227f. Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós–Graduação em Educação, Faculda-

de de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público–privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias** (UERJ. Online), v. 17, p. 40–55, 2016.

LEONTIEV, L. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª edição. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, L. V. C. F. Artigo 1, Propósito. In: **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014, p. 26 – 35.

_____. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Dsm V – 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Educação especial e a superintendência regional de educação de Cariacica: um diálogo possível**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MARTINS, L. S. **Educação especial no estado de São Paulo**: análise documental do período de 1989 a 2010. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRELLES, M. C. B.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Educação Especial no Rio Grande do Sul: **Uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007–2013)**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. 1ed. São Carlos–SP: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015, v.1, p. 265–298. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/116627> Acesso em 15 de março de 2017.

MONTREAL. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal, 2004**. Dsiponível em <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

NOGUEIRA, GERALDO. **Propósito**. In: A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada – Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. 2ªedicão. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência, em 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Como usar a CIF**: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Outubro de 2013. Genebra: OMS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp> Acesso em 16 jan de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

PADILHA, A.M. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A.-Queiroz, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 922/2013 de 27 de novembro de 2013**. Manifesta–se sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS, 2013.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** diretrizes orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual de 1989**. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br> . Acesso em 14 de março de 2017.

_____. **Resolução SE nº 61**, de 11 de nov. de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 25 de out. de 2015.

_____. **Instrução SE nº14,** de 15 de janeiro de 2015. *Disponível em:* <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 25 de out. de 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Secretaria libera R$ 77,6 milhões para atendimento a estudantes de APAES e instituições**. Disponível em: <http:www.educacao.sp.gov.br> Acesso em: 27/01/2010.

_____. **Diário Oficial**. Poder Executivo do Governo de São Paulo. Seção 1, 127 (14), p. 43 e 44, de 20 de janeiro de 2017.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.) **Desvio e divergência:** uma crítica da patologia social. 7ªedicão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SILVA, M. I. **Estudo Comparado da Lei Brasileira de Inclusão.** São Paulo: SEDPcD, 2015. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/> . Acesso em 10 de março de 2017.

SILVA, Carla Maciel. **Deficiência Intelectual no Brasil**: Uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. Porto Ale-

gre, UFRGS, 102f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CONCEPÇÕES DE NATUREZA HUMANA E EDUCAÇÃO: IDEALISMO PLATÔNICO E MARXISMO ORIGINÁRIO

Marcos Francisco Martins
Silvio César Moral Marques

INTRODUÇÃO

Este texto discute a concepção de natureza humana na perspectiva do idealismo e do materialismo, que são marcas históricas significativas no desenvolvimento da filosofia e que repercutiram, sobremaneira, na formulação de paradigmas educacionais, como é o caso da Pedagogia Tradicional e das chamadas pedagogias críticas. São tomados como referência dois autores dos mais representativos para essas correntes de pensamento filosófico e educacional: Platão e Marx, sobre os quais são apresentadas as concepções de natureza humana e as decorrências para as propostas educativas.

É largamente sabido que toda corrente filosófica traz em si uma concepção ontológica, antropológica, epistemológica e axiologia, mas nem sempre se reconhece que essas delineiam uma visão pedagógica. Todavia, "[…] toda filosofia é intrinsecamente um *paideia* e […] não há *paideia* sem filosofia." (SEVERINO, 2014, p. 10), ou seja, toda pedagogia tem referências filosóficas e toda filosofia guarda uma dimensão educativa.

Na amplitude das dimensões das correntes filosóficas, a visão antropológica, isto é, a concepção de natureza humana é a que mais diretamente informa a proposta pedagógica que lhe é correspondente. O que segue nas linhas abaixo é justamente um esforço de síntese para apresentar a relação entre essas duas esferas (concepção de natureza humana e pedagogia) nas já mencionadas correntes filosóficas: o idealismo platônico e o materialismo marxiano, obviamen-

te, não deixando de mencionar as outras dimensões desses paradigmas.

CONCEPÇÃO DE NATUREZA HUMANA NO IDEALISMO PLATÔNICO E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Para compreender o conceito de natureza humana em Platão (429–348 a.C.), antes de mais nada é necessário estabelecer o contexto histórico no qual se desenvolveu sua teoria. O filósofo grego nasce no término do governo democrático de Péricles (492–429 a.C.), o qual proporcionou à cidade–estado de Atenas importantes desenvolvimentos econômicos, intelectuais e culturais, e que teriam sido ofuscados pela derrota de Atenas na Guerra do Peloponeso (travada em três períodos, de 431 a 404 a.C.) e pela implementação de uma breve tirania (Tirania dos Trinta em 404 a.C.), que logo foi substituída por uma democracia que acabou por condenar Sócrates, seu mestre, à morte pela acusação de impiedade e corrupção da juventude, fato que provocou profunda impacto nas teorias platônicas sobre o estado, a política e a educação.

No campo das ideias, deve–se observar que naquela época os Sofistas advogavam em favor de um certo ceticismo no que concerne às regras morais e políticas, sustentando que estas eram frutos de convenções arbitrárias, como se observava nas diferentes práticas das múltiplas sociedades por eles conhecidas. Por sua vez, Platão não está satisfeito com estas considerações; contrário às práticas políticas e sociais da sua época, se propõe a buscar o conhecimento da verdade universal e da maneira de organizar a sociedade. Estabelecido, pois, o contexto no qual se desenvolve a filosofia platônica, será analisada a obra "República", certamente um dos textos mais conhecidos e influentes no ocidente para se compreender a natureza humana e a educação para o filósofo grego.

Escrita em forma de diálogo, a República oferece sua visão do que seria uma sociedade justa, algo que para muitos acabará por ser considerada como utopia. Entretanto, deve–se observar que se tal

for interpretado como um ideal puramente imaginário, então a República não é uma utopia; Platão, pelo menos na época em que escreveu o diálogo, considerava este esboço de uma sociedade ideal como realizável[1].

Os primeiros livros da República apresentam uma longa discussão de diferentes teorias da justiça. Sócrates (tradicionalmente compreendido como a voz de Platão) apresenta sua teoria da justiça de uma forma bastante indireta, a qual é construída a partir de uma hipótese sobre a origem da sociedade. A sociedade surgiria de dois princípios: a) a impossibilidade do ser humano bastar–se a si próprio e a necessidade de diferentes coisas, e b) especialização e divisão do trabalho. Platão parece considerar esses princípios como impulsos básicos nos seres humanos. Depois de apresentar esta teoria, Platão chega a sugerir que a cidade perfeita não deve ser uma "cidade dos porcos" (372d) – ou seja, os cidadãos não devem se satisfazer em ter atendidas apenas as necessidades materiais básicas. Para ir além desta materialidade rasteira, a cidade terá que se dedicar ao contato e comércio com as cidades vizinhas, e provavelmente demandará recursos de seus vizinhos. Este contato (sugere o autor), inevitavelmente ocasionará a guerra, e esta por sua vez requer uma classe militar. Além disto, a comunidade necessita de uma classe dirigente.

A sociedade se apresenta, portanto, como uma estrutura, segundo Platão, de três classes: a) governantes; b) militares e c) produ-

[1] Em cerca de 387 a.C., Platão fez a primeira de três visitas – a segunda em 367 e a terceira em 361 – à região da Sicília (sobre estas viagens vide o Livro III da "Vida dos Filósofos" de Diógenes Laerte), na qual fez amizade com um parente do governante. Nas visitas subsequentes, ele conheceu o próprio governante do local e provavelmente tentou persuadi–lo a adotar a "República" como modelo para a construção de uma nova ordem social e política. Os esforços de Platão não resultaram em nada concreto, mas suas viagens à Sicília sugerem que no momento em que escreveu a "República", não a considerava apenas como um ideal utópico. Entretanto, no final de sua vida aparentemente mudara de ideia. Nas Leis, uma de suas últimas obras, ele sugere que a "República" pode ter ficado muito próxima de um ideal sem materialidade, enquanto que neste último texto apresenta–se um modelo social e político mais prático.

tores (fazendeiros, comerciantes, trabalhadores etc.). Não se trata de um sistema de castas, pois uma pessoa nascida em uma pode mudar para outra se apresentar os talentos naturais para tanto.

> Sois todos irmãos na cidade […] mas o deus que vos formou introduziu o ouro na composição daqueles dentre vós que são capazes de comandar: por isso são os mais preciosos. Misturou prata na composição dos auxiliares [defensores]; ferro e bronze na dos lavradores e outros artesãos. Comumente, gerais filhos semelhantes a vós mesmos; mas, como sois todos parentes, pode acontecer que, do ouro, nasça um rebento de prata; da prata, um rebento de ouro e que as mesmas transmutações se produzam entre os outros metais. Por isso, antes e acima de tudo, o deus ordena aos magistrados que vigiem atentamente as crianças, que tomem cuidado com o metal misturado em suas almas e, caso seus próprios filhos apresentem mistura de bronze ou de ferro, que sejam impiedosos com eles e lhes concedam o gênero de honor devido à respectiva natureza, relegando–os à classe dos artesãos e dos lavradores; mas, se destes últimos nasce um rebento cuja a alma contenha ouro ou prata, o deus quer que o homem, elevando–o à categoria de guardião ou de auxiliar, porque um oráculo afirma que a cidade perecerá quando for guardada pelo ferro ou pelo bronze. (República, 415a–b, p. 192)

Platão pergunta quais seriam as qualidades que um governante deve ter e em sua resposta afirma que: "Escolheremos, pois, dentre os guardiões aqueles que, após exame, nos parecerem mais zelosos em fazer, a vida toda e de toda boa vontade, o que considerem proveitoso à cidade, jamais consentindo em fazer o contrário." (República, 412b, p. 189)

Por sua vez, considera a classe produtora como essencial para um perfeito estado de funcionamento sociedade, pois supririam as necessidades materiais para os governantes e militares. Diz pouco sobre eles, exceto que eles são governados por suas paixões e não têm a capacidade intelectual para elevar–se acima do trabalho manual básico.

Platão argumenta a existência de quatro virtudes que devem aparecer nas funções públicas dos membros da sociedade, quais sejam: sabedoria, coragem, temperança (auto–controle) e justiça. Correlaciona estas quatro virtudes com as três classes, sustentando que a justiça deve ser proeminente em todos os cidadãos da República, i. e., não está ligada especificamente a uma das classes e deve ser observada em todas. A correlação entre as virtudes e as classes é:

Classes		**Virtudes**
Governantes	Justiça	Sabedoria
Militar		Coragem
Produtores		Temperança

Embora estas sejam as virtudes principais, Jowett e Campbell (p. 184) esquematizam as virtudes e suas qualidades da seguinte maneira:

	Em sabedoria	Em vigor	Em riqueza
os mais fortes	chefes	guardiães	povo
os médios	guardiães	povo	guardiães
os fracos	povo	chefes	chefes

Não se deve pensar, portanto, que Platão está sugerindo aos membros de cada um destes extratos sociais que devem colocar em prática somente a virtude associada à sua classe; ao contrário, deve apresentar maior ênfase aquela virtude que for mais interessante para a manutenção do Estado em relação às demais, visto que cada membro deve praticar todas as virtudes. Isso conduz à virtude da justiça, que é a noção central de toda a República, a qual pode ser formulada como a realização das tarefas para a sociedade de acordo com suas habilidades naturais. Esta noção de justiça está associada a uma teoria da origem da sociedade, na qual afirma–se que (a) cada

pessoa nasce com necessidades e habilidades básicas, e que, portanto, (b) se cada pessoa se especializa na ocupação que está de acordo com as suas capacidades, as necessidades básicas de todos em sociedade será melhor atendida. Isso soa muito semelhante à definição de justiça de Platão. E, de fato, o que Platão concebeu é a construção de uma teoria da justiça com base naquela teoria da origem da sociedade. Em resumo, Platão está afirmando que uma sociedade justa é aquela em que cada membro da sociedade se especializa em certas funções, as quais devem estar em harmonia com as habilidades naturais de cada pessoa. A justificativa para esta teoria é que tal sociedade proporcionará um nível de produção de bens materiais e serviços de modo a que todos terão as suas necessidades satisfeitas e a sociedade funcionará de forma eficiente e sem problemas. Por fim, deve–se observar que para Platão a justiça não é uma mera definição arbitrária do homem. Não é, pois, convencional; pelo contrário, tem uma base na natureza, enraizada na estrutura individual imanente ao ser humano.

Tal estruturação do ser humano é bem conhecida a partir da famosa tripartição da alma, cujas partes, a saber, são: a) racional; b) irascível, e c) apetitiva ou concupiscente. Estas "partes" devem ser entendidas mais como móveis da ação, e neste caso, compreende–se que a alma humana é uma, mas que se divide em três tipos diferentes de atividades, o que leva Platão a mais uma vez fazer a correlação entre as partes da alma e as classes e virtudes. Para Jowett e Campbell (1894), esta correlação se apresenta como:

Classe	**Virtude**	**Parte da Alma**
Governantes	Sabedoria	Racional
Militar	Coragem	Irascível
Produtores	Temperança	Apetitiva ou concupiscente

Esta tripartição da alma se coaduna com os objetivos da sociedade em Platão, que seria a convivência das classes em comunidade

para que se pudesse alcançar uma vida justa para todos na República. E nesta sociedade, a classe dominante deverá ser exercida pelos filósofos, pois:

> Se os filósofos não forem reis nas cidades ou se os que hoje são chamados reis e soberanos não forem filósofos genuínos e capazes, e se, numa mesma pessoa, não coincidirem poder político e filosofia […] não é possível […] que haja para as cidades uma trégua de males e, penso, nem para o gênero humano. Nem, antes disso, na medida do que é possível, jamais nascerá e verá a luz do sol essa constituição de que falamos. (República, 473c–d)

O sentido desta afirmação é que a sociedade perfeita, a "República", não surgirá até que os filósofos se tornem reis (governantes), ou seja, reis filósofos. Mas cabe a pergunta: quem é filósofo? Platão oferece uma série de respostas para essa questão, começando por afirmar que é aquele que tem "paixão pela sabedoria" (475B). Mas no próprio diálogo, Glauco questiona dizendo que há muitos que amam a sabedoria, mas que não são filósofos, como, por exemplo, artesãos inteligentes e os frequentadores de teatros. Isto leva Sócrates a refinar sua primeira definição e propor que o filósofo é aquele que tem uma paixão pela verdade (475e). Mas qual é a verdade? A resposta de Platão a esta pergunta introduz a discussão sobre sua Teoria das Ideias, indicando que o filósofo é o único que tem conhecimento das Ideias.

Portanto, cabe aqui compreender o que é a Teoria das Ideias, a qual pode–se delinear como a crença em formas eternas, imutáveis, absolutas, universais que existiriam independentemente da mente humana e para além do mundo dos fenômenos físicos. Vale salientar que "Ideia" aqui não é um termo usado no sentido de um conceito na mente; pelo contrário, para Platão, as ideias existem em um plano independente da mente humana. Estas ideias, ou formas, como são designadas frequentemente, têm três características principais: a) são eternas, ou seja, sempre existiram e não estão sujeitas à geração ou deterioração; b) são imutáveis, ao contrário de tudo o

que se experimenta no mundo físico, o qual parece ser sujeito a alterações; e c) são universais. Platão propôs a existência de dois mundos, dois reinos da realidade – o mundo físico (o da experiência cotidiana, o mundo que se vê, toca e sente) e o mundo das Ideias. Ora, uma vez que esta é uma declaração sobre a estrutura básica da realidade, esta é a metafísica de Platão, a qual é, então, essencialmente dualista; postula–se a existência de dois planos da realidade e estes são radicalmente diferentes.

Aparentemente, para Platão existem ideias de tudo o que experimentamos no mundo físico. Há ideias de cães, pessoa, montanha, mas também existiriam ideias de todos os conceitos abstratos, tais como beleza, liberdade e verdade. Contudo, no mundo das Ideias há apenas um de cada uma delas; ao contrário do mundo físico no qual convivem múltiplos de cada abstração. No mundo físico, há bilhões de rochas; mas no mundo das Ideias há apenas uma ideia de rocha. A teoria pode ser esquematizada assim:

Mundo das Ideias	eterno, imutável, universal
Mundo fenomênico	geração e corrupção, mudança, indivíduos concretos

A Teoria das Ideias se sustenta sobre dois princípios diferentes, sendo que o primeiro diz respeito ao problema do conhecimento e da linguagem. Platão estava ciente de que a linguagem e o conhecimento são perpassados por conceitos universais, pois para afirmar que "[…] a fraternidade no homem é uma virtude valorizada" se utilizam diversos conceitos universais. O problema é que estes universais não poderiam surgir do mundo físico, pois este está povoado por indivíduos concretos, já que isto é o que se encontra: este lápis, esta cadeira etc. Não haveria como se observar no mundo concreto o conceito universal de lápis, cadeira. Assim, para solucionar este problema, Platão propõe a existência de outro mundo, o mundo das Ideias. A razão pela qual, de acordo com Platão, se é capaz de aplicar uma palavra universal ou conceito, como o de "cadeira", a um

determinado objeto neste mundo, mesmo quando a cadeira encontra–se desgastada, é porque existe um exemplar universal desta no mundo das ideias. Destarte, as ideias no plano ideal servem como modelos, sendo os tipos perfeitos ou ideais e daí decorreria também a concepção de Verdade em Platão como algo correspondencial.

O segundo princípio passa pela necessidade de uma fundamentação para a moral, visto que, para Platão, se não houver esta base, o resultado seria o caos social e político. Por não encontrar tal fundamento no mundo físico, recorre ao mundo da Ideias, o qual contêm modelos perfeitos ou exemplares de conceitos morais (e, claro, todos os outros conceitos). Por exemplo, a possibilidade de ser honesto exige que, no mundo das Ideias haja uma ideia de honestidade, de modelo perfeito de honestidade. E assim por diante com todos os outros conceitos morais.

Relacionado com a teoria das Ideias, está a concepção de Platão sobre a *natureza humana*, a qual é, antes de qualquer coisa, dualista. Os seres humanos são compostos de dois tipos diferentes de realidade, alma e corpo. Por alma, argumenta que seria algo "parecido com" as ideias. Isto sugere que a alma seria eterna e imutável – isto é, imortal. Também indica–se que a alma realmente não pertenceria ao mundo físico. O corpo, por outro lado, seria inerente ao contexto material. Temos, então, a seguinte correspondência:

alma	mundo das Ideias
corpo	mundo fenomênico

A principal reflexão que Platão faz sobre esta divisão encontra–se no Fédon, um diálogo escrito cerca de 390 a.C., pouco tempo antes da República. O principal orador nessas passagens é Sócrates, e os outros dois participantes no diálogo são Símias e Cebeste, que debatem a questão:

> E com referência à aquisição do conhecimento? O corpo constitui ou não constitui obstáculo, quando chamado para partici-

par da pesquisa? O que digo é o seguinte: a vista e o ouvido asseguram aos homens alguma verdade? Ou será certo o que os poetas não se cansam de afirmar, que nada vemos nem ouvimos com exatidão? Ora, se esses dois sentidos corpóreos não são nem exatos nem de confiança, que diremos dos demais, em tudo inferiores aos primeiros? Não pensas desse modo?

Perfeitamente, respondeu.

Então, perguntou, quando é que a alma atinge a verdade? É fora de dúvida que, desde o momento em que tenta investigar algo na companhia do corpo, vê se lograda por ele.

Tens razão.

E não é no pensamento – se tiver de ser de algum modo – que algo da realidade se lhe patenteia?

Perfeitamente.

Ora, a alma pensa melhor quando não tem nada disso a perturbá–la, nem a vista nem o ouvido, nem dor nem prazer de espécie alguma, e concentrada ao máximo em si mesma, dispensa a companhia do corpo, evitando tanto quanto possível qualquer comércio com ele, e esforça–se por apreender a verdade.

[…]

E não alcançará semelhante objetivo da maneira mais pura quem se aproximar de cada coisa só com o pensamento, sem arrastar para a reflexão a vista ou qualquer outro sentido, nem associá–los a seu raciocínio, porém valendo–se do pensamento puro, esforçar–se por apreender a realidade de cada coisa em sua maior pureza, apartado, quanto possível, da vista e do ouvido, e, por assim dizer, de todo o corpo, por ser o corpo fator de perturbação para a alma e impedi–la de alcançar a verdade e o pensamento, sempre que a ele se associa? Não será, Símias,

> esse indivíduo, se houver alguém em tais condições, que alcançara o conhecimento do Ser?
>
> Tens toda a razão, Sócrates, respondeu Símias.
>
> […]
>
> Que não será senão a separação entre a alma e o corpo? Morrer, então, consistirá em apartar–se da alma o corpo, ficando este reduzido a si mesmo e, por outro lado, em libertar– se do corpo a alma e isolar–se em si mesma? Ou será a morte outra coisa? (Fédon, 64c)

O que se pode observar nesta passagem é a afirmação de Platão de que a principal tarefa da alma é a de buscar o conhecimento (no sentido de Verdade), e esta ampliação de conhecimento consiste na apreensão das Ideias. O corpo desviaria a alma dessa tarefa, pois é um obstáculo constante para a alma; neste sentido, a corporeidade atua como uma prisão para a alma. Portanto, existe uma necessidade para a alma de purificar–se do corpo, o que só será possível no momento da morte. Apenas ao morrer a alma se liberta de distrações e cuidados do corpo; então será capaz de prosseguir plenamente em sua tarefa de contemplar as Ideias.

Uma terceira característica da teoria da natureza humana em Platão é que a alma tem três partes – racional, irascível e concupiscente (apetitiva), como já foi apontado acima e deve–se ressaltar que uma das partes tende a ser dominante. Este domínio de uma parte sobre as demais seria natural; cada indivíduo nasce dessa maneira. Assim, para Platão, a parte da alma que é mais predominante em cada um determinaria (ou melhor, no Estado justo deveria ser o principal fator na determinação) a que classe a pessoa pertence – governante, militar, ou produtor.

Por fim, outra característica da teoria da natureza humana de Platão é que o ser humano é naturalmente um ser social. Este aspecto já é observado na origem da sociedade, e, resumidamente, afirma que cada pessoa nasce com certas necessidades básicas biológicas

(alimento, abrigo) e que essas necessidades são melhor satisfeitas quando cada pessoa se especializa em alguma ocupação e, em seguida, efetua a troca de bens e serviços com outras pessoas. Assim, os seres humanos se reúnem naturalmente em grupos, pois do contrário não poderiam sobreviver, ou se sobrevivessem, não iriam além de uma espécie de animalidade cuja sobrevivência é mínima. Viver em grupos e prover a existência através da especialização e divisão de trabalho e intercâmbio de bens e serviços é o que permite ao homem ascender acima de uma existência animal e se tornar plenamente humano.

Reconstruída a teoria platônica e a maneira pela qual este autor compreende a natureza humana, cabe agora encerrar esta discussão sobre o idealismo apresentando, brevemente, sua concepção de educação. Na obra *As Leis*, apresenta a seguinte definição de educação:

> Entendo assim por educação a primeira aquisição que a criança fez da virtude. Quando o prazer, o amor, a dor e ódio nascem com justeza nas almas antes do despertar da razão, e uma vez a razão desperta, os sentimentos se harmonizam com ela no reconhecimento de que foram bem treinados pelas práticas adequadas correspondentes, e essa harmonização, vista com o um todo constitui a virtude; mas a parte dela que é corretamente treinada quanto aos prazeres e os sofrimentos, de modo a odiar o que deve ser odiado desde o início até o fim, amar o que deve ser amado. Chame a isto de "educação", e, de minha parte, penso que a denomina de modo correto. (Leis, 653b)

É na Alegoria da Caverna que se apresenta tanto seu idealismo, quanto sua concepção de natureza humana e educação. Nesta alegoria, fica evidente a existência de uma divisão entre dois mundos, i. e., o mundo das sombras e o mundo das Ideias. O que se pretende mostrar é que um indivíduo pode adquirir conhecimento, e a partir de um estágio ascender a outro. Nos diferentes estágios de desenvolvimento da mente humana, Platão atribuiu um tipo de virtude ou predominância das mesmas. Na opinião do filósofo, a maior

parte da humanidade habitaria a escuridão da caverna, e pensa e agem orientados pelas sombras, sendo função da educação conduzir os seres humanos para o mundo da luz. Assim a educação seria uma forma de esclarecimento, a qual levaria o ser humano do mundo da aparência para a realidade do conhecimento verdadeiro.

A CONCEPÇÃO DE NATUREZA HUMANA EM MARX–ENGELS E A REPERCUSSÃO EDUCACIONAL

Discutir a questão da natureza humana em Marx e Engels é interessante porque, entre outros motivos, nem sempre o senso comum consegue conceber a possibilidade de uma antropologia ou mesmo de algo próximo qualquer humanismo em um paradigma alegadamente materialista. Todavia, o legado de Marx e Engels constitui–se como um paradigma teórico–metodológico e ético–político intitulado de materialismo histórico–dialético, ou seja, é um modelo (paradigma) que indica caminhos a percorrer (método) para encontrar respostas (teoria) sobre o ser (ontologia), o conhecer (epistemologia), o homem (antropologia), o agir (axiologia) e o educar (pedagogia). Como tal, este paradigma guarda um conjunto de categorias e conceitos[2] que o identifica e, ao mesmo tempo, o diferencia de outros pela centralidade do humanismo que o caracteriza, que informa as propostas educativas que nele se referenciam.

Entre os mais basilares axiomas do materialismo histórico–dialético está o que afirma que a realidade é um vir–a–ser, isto é,

[2] Neste texto, a palavra categoria está sendo concebida como termo articulador de conceitos no interior de um paradigma, isto é, conceitos maiores, que articulam conceitos menores, se é que assim se pode dizer. E por conceitos, identifica–se os termos explicativos de aspectos da realidade, as palavras que expressam um fenômeno particular qualquer ou a particularidade de um fenômeno. No materialismo histórico–dialético, por exemplo, burguesia e proletariado são conceitos que expressam grupos determinantes da vida social no modo de produção capitalista, mas que só são inteligíveis à luz da categoria de "classe social", que os articula contraditoriamente. Tese, antítese e síntese são momentos do desenvolvimento do espírito humano, que ganham inteligibilidade a partir da categoria da dialética.

está em constante movimento. Originária do legado de Heráclito, oposto a Parmênides, e em diálogo com a filosofia aristotélica (Cf. PESSANHA, 1991), essa máxima também se fez marcante no idealismo historicista de Hegel, para quem "[…] esse mundo […] não tem […] uma realidade efetiva acabada" (HEGEL, 1992, p. 196). De fato, tanto para Hegel quando para o marxismo originário, a realidade é devir, o que torna o movimento elemento ontológico dos mais centrais a ambos os paradigmas.

Para Marx e Engels, o que produz o devir do real é a contradição que lhe é imanente, tanto na dimensão do ser, quanto na dimensão do pensar. A mais elementar entre as contradições é a que se revela na luta de classes. De fato, "[…] o ser social […] é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações" (PAULO NETTO, 2011, p. 31). Sem a contradição

> […] não há movimento e sem movimento não há interação entre as coisas, entre as coisas e os pensamentos, entre os pensamentos, entre as consciências, entre os valores etc. Em verdade, ela é um elemento que concretamente está presente movimentando o mundo, de modo que não é possível suprimi–la da realidade pela ação do pensamento, como alguns paradigmas fundados no princípio da identidade tentam fazer. (MARTINS, 2008, p. 77)

Dessas asserções sobre o movimento e sobre a contradição decorrem a relevância da mediação como uma categoria elementar ao paradigma marxiano. Sem a mediação, as demais categorias e conceitos do paradigma se tornam ininteligíveis, pois

> […] em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. O isolamento de um fenômeno priva–o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então o afastamento de oposições irredutíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica

> uma conexão dialética de tudo que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. […] essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. (CURY, 2000, p. 43)

É a mediação, pois, que possibilita entender o movimento contraditório do real, superando o equívoco metafísico de tentar conhecer os fenômenos isoladamente da totalidade da qual ele é parte integrante, determinado por ela e dela determinante, em uma relação de tipo dialética.

Muito embora originária na Grécia antiga como arte do diálogo (cf. MARTINS, 2008, p. 64 e 65), o sentido conferido ao termo dialética pelo marxismo originário é o de uma categoria que expressa a compreensão dos fenômenos na forma em que eles se articulam em uma totalidade concreta. Ela é concebida, neste paradigma, como princípio organizativo e princípio explicativo do real: expressa a reciprocidade que caracteriza a complexidade da totalidade concreta (nas partes que a constituem, entre as partes e das partes com o todo) e anuncia que a relação recíproca, dinamizada pelas contradições, promove superações no desenvolvimento da história pelo movimento da afirmação, negação e superação (tese, antítese e síntese).

Assim, a totalidade, como outra categoria do materialismo marxiano, constitui–se pela interação das partes constituintes da realidade (que também se articulam em forma de totalidades particulares), mas não se define pela simples somatória entre elas, como parecia sugerir a perspectiva cartesiana, uma vez que entre parte e todo há uma relação de interação, de intercomunicação, de intercâmbio; numa palavra: uma relação dialética. Tem razão, portanto, Lukács ao afirmar que

> É o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa. A categoria da totalidade, a dominação do todo sobre as partes, que é determinante e se exerce em todos os domínios, constituem a essência do método que Marx tomou de Hegel e que transfor-

> mou de maneira original para dele fazer o fundamento de uma ciência inteiramente nova […] *O reino da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência*." (LUKÁCS, 1974, p. 41 – grifos do autor)

A totalidade é princípio basilar das obras marxianas e se apresenta nelas em muitas elucidativas passagens, como a que afirma que a realidade concreta "[…] é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso." (MARX, 1991, p. 16). Essa unidade diversa, isto é, a síntese que é a realidade concreta, expressa a articulação entre as diferentes dimensões da vida social: a infraestrutura econômica e a superestrutura jurídico–política (Estado) e ideológica (formas da consciência social). Tais dimensões do ser e do pensar que conformam a totalidade concreta é um todo estruturado, passível de ser compreendido, portanto, não caótico, o que contraria concepções irracionalistas, como as de alguns dos pós–modernos (cf. LOMBARDI, 1999). Ela se desenvolve pela práxis humana e não se apresenta de uma vez, imediatamente, aos sujeitos, mas de forma mediatizada.

Essa concepção ontológica, que assevera como imanente o movimento, a contradição e a mediação na totalidade do real, implica uma posição epistemológica: os fenômenos particulares não se explicam em si e por si mesmos. Eles só – e somente só! – podem ser compreendidos no imbricamento com os outros elementos da totalidade. Assim, o real não se esgota no empiricamente observado, mas no concreto, que não é evidente por si mesmo porque é síntese de objetivo e subjetivo, de sujeito e objeto, de estrutura e superestrutura, que conformam uma complexa teia dialética. Como se percebe, "Para a filosofia da *praxis* o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai–se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido." (GRAMSCI, 1999, p. 175) Tem razão Lênin, portanto, ao afirmar que a compreensão do real deve ser feita pela análise concreta da situação concreta.

Por isso, o método a guiar o processo de conhecimento, à luz do materialismo marxiano, visa, por meio da abstração, da análise e da síntese, a produzir o "concreto pensado"[3]. Esse processo de conhecimento intenciona ir além das aparências (visão sincrética da realidade), em busca da essência que constitui a totalidade concreta (visão sintética do real), pela teoria, que é por ele entendida como "[…] *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*; pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa" (PAULO NETTO, 2011, p. 21), pois orientado pelo materialismo histórico e dialético,

> O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável – é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto […] capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a *re*produz no plano do pensamento. (PAULO NETTO, 2011, p. 22 – grifos do autor)

Eis um posicionamento do marxismo originário contrário à impossibilidade alegada por Kant de o homem conhecer a essência dos fenômenos, a "coisa em si", e, ao mesmo tempo, avesso às teses positivistas[4]. Em oposição a elas, o materialismo histórico–dialético

[3] "Marx nos apresenta três passos que necessariamente devem ser percorridos para se alcançar um conhecimento minucioso e ao mesmo tempo abrangente do objeto estudado, isto é, para se desvelar a realidade; são eles: a) a tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo–as do todo; b) o conhecimento detalhado dessas partes pelo processo da análise; c) a superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornado–se um concreto pensado." (MARTINS, 2008, p. 132). Cf. também Kosik (1976, p. 31)

[4] Para Löwy, entre tais teses se destacam as seguintes: a sociedade é regida por leis de funcionamento independentes da vontade humana, daí ela poder ser conhecida com os mesmos métodos das ciências naturais, por meio dos quais pretendem observar os

entende os fenômenos como não evidentes a partir da aparência, pois formam uma totalidade que revela e esconde a essência, do que decorre a necessidade do esforço heurístico da filosofia e da ciência para captar a essência no movimento contraditório e dialético que os caracterizam. De maneira que "A razão está sempre atrás da realidade, ela não esgota nunca a realidade". (PAULO NETTO, 1998, p. 60). Em outras palavras, "[…] a essência da coisa, a estrutura da realidade, a 'coisa em si', o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente" (KOSIK, 1976: 14); o observável imediatamente é o empírico, mas não o concreto, que é síntese de múltiplas determinações.

Na realidade produzida pelo ser humano e que pode ser por ele conhecida, por meio do concreto pensado, não há sujeito externo a intervir que não seja o próprio homem, como alguns alegam ser Deus, a estrutura social ou linguística e/ou a história como racionalidade que se constitui pano de fundo para a ação humana (Hegel). O que produz a totalidade concreta, inclusive as totalidades particulares que a compõem, é o homem pela práxis histórica, daí o humanismo presente no marxismo originário.

> […] *toda a assim chamada história mundial* nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano, o vir–a–ser da natureza para o homem tem assim a prova evidente, irrefutável, de seu *nascimento* de si mesmo, de seu *processo de origem*. Ao ter–se feito evidente de maneira prática e sensível a *essencialidade* do homem na natureza; ao ter–se evidenciado, prática e sensivelmente, o homem para o homem como de existência da natureza e a natureza para o homem como o modo de existência do homem, tornou–se praticamente impossível perguntar por um ser *estranho*, um ser situado acima da natureza e do homem. (MARX, 1991, p. 175, grifos do autor)

Esse posicionamento humanista se apresenta como resposta superadora a outros, particularmente ao de Feuerbach, que muito embora tenha tido grande influência no paradigma marxiano, "[…] não concebe os homens na sua dada conexão social, nas condições

fenômenos neutra e objetivamente, descartando os juízos de valor (cf. LÖWY, 1994).

de vida reais que fizeram deles aquilo que são […] [Assim] Não faz nenhuma crítica às condições de vida atuais." (MARX e ENGELS, 1984, p. 29). O humanismo de Marx e Engels é revelador de que "A verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das suas relações reais." (MARX e ENGELS, 1984, p. 45). Por isso, para o marxismo o homem é visto como ser de relações, seja o homem entendido como ser genérico, seja compreendido na dimensão individual. Sem tais relações, transforma–se em um animal como os outros animais presentes na natureza.

Lutando pela sobrevivência e pela existência[5], por meio do trabalho, o homem produz a si e ao mundo como é em todas as dimensões, ou melhor,

> O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. […] Aquilo que eles [indivíduos] são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção." (MARX e ENGELS, 1984, 15)

A efetivação da práxis ocorre por meio de uma atividade denominada trabalho.

> […] o animal apenas *utiliza* a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo–a a serviço de seus fins determinados, imprimindo–lhe as modificações que julga necessárias, isto é, *domina* a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. (ENGELS, 1976, p. 223)

[5] O termo sobrevivência reporta–se aqui ao momento originário da história humanidade, em que as forças produtivas estavam pouco desenvolvidas e o homem buscava apenas e tão somente manter a própria integridade físico–biológica. Por sua vez, por existência se reporta ao período posterior, no qual se observa uma complexa rede de novas necessidades humanas por ele mesmo criadas ao desenvolver as forças produtivas e ao produzir novas e mais complexas relações sociais, que dele demanda outras necessidades, não apenas os naturais.

Ao transformar o mundo natural e social pelo trabalho, o homem se transforma, produz a própria natureza humana (sua essência), tornando–se um ser que se autoproduz[6].

> Os homens são os produtores das representações, ideias etc., mas os homens reais, tais como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo real de vida. (MARX e ENGELS, 1984, p. 22)

Entretanto, o indivíduo não nasce e age em um mundo criado por ele, pois herda uma realidade produzida por outros homens, que lhe apresenta limites e possibilidades. De maneira que conhecer a herança histórica é fundamental para compreender o presente, uma vez que o homem é um ser determinado pela história, mas história que ele próprio produz e reproduz. Desse modo, o presente é encontro do passado (herança da práxis dos homens pretéritos) e do futuro (orientação à práxis, considerando uma finalidade determinada pelos próprios homens), que se desenvolve no interior do movimento do real, que é contraditório e dialético. O passado se torna herança que informa o presente e lhe estabelece limites e possibilidades, bem como ao futuro, que se constitui em possibilidade de ser, que se efetivará ou não a depender também da práxis humana desenvolvida nos limites impostos pela situação presente, criando uma situação real em "[…] as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias." (MARX e ENGELS, 1984, p. 49)

Nessa dialética relação entre homens e circunstância emergem diferentes projetos de formação humana, projetos educativos

> Baseado[s] na idéia de que o grupo hegemônico traça o perfil do homem que deve prevalecer na sociedade […]: o homem

[6] Com essa formulação Marx e Engels estavam a responder aos idealismos, particularmente, ao de Hegel, para o qual a cultura (compreendida como modo de vida) é expressão da evolução do espírito humano, que se desdobra na história (religião e filosofia, por exemplo).

> político no contexto greco–romano; o religioso na Idade Média; o cortesão no Renascimento; o culto no século XVIII; finalmente, a partir do século XIX, na esteira das idéias do Iluminismo, apropriadas pelo liberalismo, o cidadão. (FERREIRA, 1993, p. 1 e 2).

Com essas formulações historicistas, Marx e Engels estavam a responder aos historicismos, particularmente, ao de Hegel, para quem a história é espírito em desenvolvimento na forma de razão (princípio organizador do real). Por isso, para ele o real é idêntico ao ideal[7]. Assim sendo, "A filosofia da história de Hegel é a última consequência, levada à 'sua expressão mãos pura' de toda esta historiografia alemã". (MARX e ENGELS, 1984, p. 51)

Em síntese, nessa noção materialista histórico–dialética de Marx e Engels,"[…] o núcleo mais decisivo [é] a autoconstrução do homem como um ser plenamente livre" (TONET, s/d, p. 113), ou melhor, do "[…] o homem como um ser ativo, que *conhece e faz*" (TONET, s/d, p. 22). Esse processo de autoconstrução do homem por si revela ser ele um ser de relações, que se produz na medida em se articula com os demais homens e com a natureza, por meio da práxis que historicamente desenvolve. Esta práxis humana efetiva–se em três distintas e articuladas dimensões: a natural, a sociopolítica e a cultural–simbólica (cf. MARTINS, 2008b).

A dimensão natural humana é evidente porque o homem é, inegavelmente, um animal, um ser natural. Apropriando–se da natureza pela práxis produtiva, ou melhor, pelo trabalho, ele garante a

[7] "[…] o espírito de uma época é a maneira pela qual um princípio determinado existe como vitalidade (vida) real […] e o pensamento é, […], essencialmente resultado do espírito; pois o pensamento é vida, atividade […]; é o resultante, o que se segue, o que produz. Esta atividade contém como momento essencial uma negação. […] O pensar é, deste modo, a negação do modo natural de vida. […] No princípio, acontece o mesmo com o espírito pensante, começando como movimento em sua forma natural; logo faz–se reflexivo, vai mais além de sua forma natural, isto é, nega–a; e finalmente, compreendendo–se, realiza–se. Sobrevém o pensar. […] O progresso posterior é então que o pensamento se reencontre em si, se concretize, e se produza, assim, um mundo ideal em contraste com aquele mundo real." (HEGEL, 1983, p. 86)

sobrevivência físico–biológica[8]. Todavia, ao buscar saciar as necessidades de si como ser natural, o homem se articula com os demais, tornando–se parte integrante de um conjunto de homens, que coletiva e historicamente se autoproduzem. Assim, superando a dimensão estritamente natural, o homem se autoproduz como ser sociopolítico, por meio da produção de processos, estruturas e sistemas, nos quais o elemento mais marcante é o poder. Nas palavras de Gramsci:

> […] deve–se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. […]. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica–se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele e o centro estruturante. (GRAMSCI, 1999, p. 413)

Nesse processo, o trabalho e a práxis sociopolítica demandam aos homens produzirem e comunicarem, por meio da linguagem, significados para as ações, situações e fenômenos com os quais

[8] Nas palavras de Engels tem–se que "[…] não podemos dominar a Natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, como alguém situado fora da Natureza; mas sim que lhe pertencemos, com a nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro; que estamos no meio dela; e que todo nosso domínio sobre ela consiste na vantagem que levamos sobre os demais seres de poder chegar a conhecer suas leis e aplicá–las corretamente." (ENGELS, 1976, p. 223–224)

se deparam, ensejam e produzam, do resulta na produção de todo uma realidade não reconhecida pelos demais animais, o universo cultural–simbólico, que é produto e produtor do homem como ser natural e social. Torna–se, portanto, também, um ser cultural–simbólico, pela práxis subjetiva e intersubjetiva que desenvolve, em decorrência–concomitância com a práxis produtiva a sociopolítica. Essas práxis não se efetivam linearmente, progressivamente, mas dialeticamente, sendo que em última instância, originariamente, a natureza humana se sustenta na produção dos meios de vida. Por isso, "Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também com o como produzem" (MARX e ENGELS, 1984, p. 15 – grifos dos autores).

De fato,

> […] o homem não é exclusivamente um ser natural; é um ser natural *humano*; ou melhor, um ser para si mesmo, por conseqüência, um *ser genérico*, e como tal tem de legitimar–se e expressar–se tanto no ser como no pensamento. Deste modo, nem os objetos *humanos* são objetos naturais, como eles se apresentam diretamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e diretamente dado, constitui–se a sensibilidade *humana*, a objetividade humana. Nem a natureza objetiva, nem a natureza subjetiva se apresentam prontamente ao ser *humano* numa forma adequada. E assim como tudo que é natural deve ter a sua *origem*, também o *homem* tem o seu processo de gênese, a *história*, que, no entanto, para ele constitui–se um processo consciente e que assim, como ato de origem e com consciência, se transcende a si próprio. (MARX, 2002, p. 183)

Assim entendido,

> *O homem deve ser concebido como um bloco histórico* de elementos puramente subjetivos e individuaise de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. (GRAMSCI, 1999, p. 406 – grifos nossos)

Essa concepção do homem como ser que se autoproduz historicamente pela práxis produtiva, sociopolítica e cultural simbólica, implica compreendê–lo como um ser incompleto, inacabado, um vir–a–ser, produto da práxis em uma realidade também inacabada, em desenvolvimento ao longo da história. A denominação que se dá ao processo de "acabamento", de "lapidação" do homem por si mesmo, a esse processo de formação do homem pelo homem, é justamente educação. Daí a precisa definição desse termo por Saviani: a educação é a "[…] produção no indivíduo singular da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 1992, p. 21)

Esse fenômeno social, a educação, que é imanente à histórica produção do homem por si, seguiu tendências diversas ao longo dos tempos. Parte dessas tendências foram orientadas pelo materialismo histórico–dialético e efetivaram–se como propostas pedagógicas chamadas de críticas.

O termo crítica aqui é emprego no sentido definido por Saviani: ele está associado à

> […] consciência dos condicionantes histórico–sociais da educação […] é próprio da consciência crítica saber–se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, […] acredita–se superior aos fatos [e] capaz de determiná–los por si mesma. (SAVIANI, 2013, p. 229)

Para Saviani, uma proposta educativa crítica "[…] só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados" (SAVIANI, 1988, p. 9), pois implica desenvolver processos que procuram promover a passagem da desigualdade à igualdade (Idem, 2013, p. 237). Ou seja, "[…] coloca[m] a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade" (SAVIANI, 2005, p. 35), mas não é a educação o "[…] determinante principal das transformações sociais, [é] elemento secundário e determinado [que] se relaciona dialeticamente com a sociedade [mas] não deixa de influenciar o elemento determinante

[é] por vezes decisivo no processo de transformação." (SAVIANI, 2013, p. 230). Entre essas propostas educativas críticas encontram–se a Pedagogia Socialista, Libertária, Comunista, Libertadora e Histórico–Crítica (SAVIANI, 2005, p. 35–37).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, cabe destacar que, pelo exposto, acredita–se que ficou evidente que "[…] qualquer ação educativa tem – explícita ou implicitamente – uma fundamentação filosófica. Isto implica uma concepção de mundo, de homem, de história; uma concepção acerca da problemática do conhecimento, da relação teoria–prática etc." (TONET, s/d, p. 128)

No idealismo platônico tal se revelou pela pretensão de Platão em propor uma sociedade que se dividiria em diferentes classes, as quais seriam ocupadas pelas pessoas a partir de suas inclinações naturais; caberia à educação proporcionar a formação das virtudes necessárias a esta sociedade e de educar, formalmente, os seus governantes, a saber o rei–filósofo. A construção de uma teoria da natureza humana está vinculada, basilarmente, a estas necessidades sociais, na medida em que advoga–se ser natural ao ser humano assumir uma posição na hierarquia social. Assim, a teoria platônica deve ser compreendida como um sistema filosófico coerente, no qual as diferentes partes estão em relação entre si, mas em uma formulação que submete a realidade prática ao mundo das Ideias. O ideal, concebido como Verdade, portanto, condiciona o material.

Diferentemente apresenta–se o materialismo histórico–dialético, pois para este paradigma a dimensão subjetiva, o "mundo das ideias" não é apartado das demais dimensões da totalidade concreta. Ele é, sim, produto e produtor do homem como ser genérico e dos indivíduos que são formados em cada contexto, com determinada estrutura e superestrutura.

No contexto das formações econômicas e sociais capitalistas, a ontologia, a antropologia, a epistemologia e a axiologia do materi-

alismo histórico–dialético informam que as propostas educativas a ele vinculadas devem, coerentemente, assumir os fundamentos e as perspectivas que lhe são próprios.

Entre os fundamentos, destaca–se, primeiramente, o entendimento da educação como processo imanente ao devir da totalidade concreta. Desde que o homem se reconhece como tal, pelo trabalho que desenvolve, ele se educa, porque ao produzir as condições da própria existência, ao desenvolver a práxis produtiva, sociopolítica e cultural simbólica, ele se produz, ensina–aprende, forma–se como homem. Assim sendo, educação e sociedade estão profundamente imbricadas.

Desse primeiro fundamento resulta o segundo: se o trabalho é a essência humana, e se por educação entende–se o processo de formação humana, o trabalho deve ser princípio educativo escolar. Isso implica articular a dinâmica escolar a partir do trabalho; possibilitar que os educandos se apropriem do conhecimento sobre como o ser social foi e é produzido – o que se encontra sistematizado no patrimônio científico, filosófico e artístico –, para conscientemente intervirem na totalidade concreta com vistas a direcioná–la à emancipação humana[9], tornando os(as) educandos(as) aptos a "[…] realizar o seu desenvolvimento, completo e ilimitado [prontos a] apropriar–se do conjunto das forças produtivas para desenvolver uma

[9] Para Tonet, a questão da emancipação refere–se à liberdade, que se apresenta diferentemente para o marxismo e para o liberalismo. A este, a liberdade é compreendida de maneira formal, jurídico–política, "[…] universal […] do indivíduo entendido como naturalmente proprietário privado e, como tal, tem em si o eixo de sua realização" (TONET, s/d, 80), sendo "[…] que para a concepção liberal, a desigualdade social é uma decorrência necessária da natureza humana, cuja marca essencial é o egoísmo do proprietário privado" (Idem, Ibidem, 80). Para Marx, "Emancipação humana […] nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade" (Idem, Ibidem, 79), uma sociabilidade que se estabelece como "[…] ruptura radical com essa tradição [liberal]" (Idem, Ibidem, 80) a partir da noção de liberdade real, que só é possível efetivar rompendo com a propriedade privada com fundamento das relações sociais.

totalidade de faculdades correspondente." (MARX e ENGELS, 1978, p. 248).

Por fim, neste processo de reconhecimento da educação como imanente à produção do ser social e do trabalho como princípio educativo, as propostas educativas inspiradas no marxismo originário devem assumir a contradição fundamental presente na sociedade capitalista, qual seja a luta de classes, e agir para não apenas compreendê–la, mas para superá–la concretamente, isto é, produzir uma outra sociabilidade, para além da capitalista.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (Coleção Pensamento Crítico; v. 8).

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**. Uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

GAZOLLA, R. **O realismo platônico. Uma resposta possível no Fédon ou sobre a imortalidade da alma**. Letras Clássicas, n. 2, p. 127–140, 1998.

GOERGEN, Pedro. **Pós–modernidade, ética e educação**. Campinas–SP: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do Nosso Tempo; v. 79)

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 1**: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia da Benedetto Croce. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, co–edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HEGEL, Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. In: *Husserl e Hegel.* Investigações lógicas: Sexta investigação – elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. Seleção e Trad. de Zeljko-Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. A fenomenolo-

gia do espírito. Trad. de Henrique Cláudio de Lima Vaz. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992 (Coleção Os pensadores, v. II).

_____. **Introdução à história da filosofia**. Trad. de Euclidy Carneiro da Silva. São Paulo, Hemus, 1993.

JOWETT, B.; CAMPBELL, L. Notes and Essays. **In PLATO.** *Republic*. Oxford: Clarendeon Press, 1894.

KOSIK, Karel. ***Dialética do concreto***. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teórico–metodológicos da História. In: ***Pesquisa em educação:*** história, filosofia e temas transversais. LOMBARDI, José Claudinei (org.). Campinas–SP: Autores Associados; Histedbr; Caçador–SC: UnC, 1999, p. 7 a 32. (Coleção Educação contemporânea)

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe*:*** estudos de dialéctica marxista. Trad. de Telma Costa. Porto: Publicações Escorpião, 1974. (Coleção Biblioteca Ciência e Sociedade; v. 11)

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal; 2008. (Coleção Educação contemporânea)

_____. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa– PR, v. 3 , n. 1 , p. 55 – 66, jan.–jun. 2008. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DS9LNOFxEJAJ:www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/343/351+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br >. Acessado em: 20/12/2015.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política – Prefácio. In: MARX. Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos**. Trad. de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti, Edgard Malagodi e Walter Rehfeld. 5ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores; v. 12).

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Trad. de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* – 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

PAULO NETTO, José. **Relendo a teoria marxista da História**. In: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José C. e SANFELICE, José L. (orgs.). *História e história da educação*. Campinas–SP: Autores Associados; Histedbr, 1998, p. 50 a 64.

_____.**Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSANHA, José Américo Motta. Aristóteles: vida e obra. In: Aristóteles. **Tópicos; Dos argumentos sofísticos**. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores; v. 11)

_____. **Pedagogia histórico–crítica**: primeiras aproximações. 3ª edição. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40)

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 16/12/2015.

_____. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v.

5, n. 2, p. 227–239, dez. 2013. Disponível em: :<www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/…/9713/7100>. Acesso em: 28 mai. 2014.

PLATÃO. **Fédon**. Intr., trad. e notas de NUNES, C. A. Belém: Ed.UFPA, 2011.

_____. **A República**. Intr. e notas de Robert Baccou. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.REALE, G. Corpo, alma e saúde. O conceito de homem de Homero à Platão. São Paulo: Paulus, 2002.SEVERINO, Antonio Joaquim. Apresentação. In: MARTINS, Marcos Francisco e PEREIRA, Ascísio dos Reis (orgs.). **Filosofia e educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 9 a 11.

SANTOS, José. G. Trindade. **Para ler Platão: O problema do saber nos diálogos sobre a teoria das formas**. Tomo II. São Paulo: Loyola, 2008

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acessado em: 19/07/2015.

VAZ, Henrique C. Lima. **Contemplação e dialética nos diálogos platônicos**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO–CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COMO PRODUÇÃO SOCIAL

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Historicamente a compreensão sobre a deficiência intelectual[1] vem se modificando consideravelmente. Os estudos sobre as diferentes condições de deficiência iniciaram a partir do século XVI como uma tentativa da medicina de classificar os indivíduos que não correspondiam ao padrão de normalidade definido para a época. Segundo Pessotti (1984), as primeiras referências à deficiência intelectual[2] estão na obra *Sobre as doenças que privam os homens da razão*, escrita pelo médico Paracelso (1493–1541) em 1526, publicada postumamente em 1567. Pessotti (1984) considera que Paracelso faz uma reformulação da visão medieval da deficiência mental: "É nela que, ao que parece, pela primeira vez uma autoridade da medicina, reconhecida por numerosas universidades, considera médico um problema que até então fora teológico e moral" (p. 15).

Do século XVI ao século XIX, os estudos sobre a deficiência intelectual foram majoritariamente realizados por médicos. As experiências do médico Jean Itard na França com o menino selvagem conhecido como Victor de Aveyron constituem–se como um marco nos estudos sobre a deficiência intelectual em uma perspectiva educacio-

[1] Embora em muitas referências utilizadas nesse texto o termo para designar esta condição de deficiência seja *deficiência mental*, decidi pela utilização do termo *deficiência intelectual*, por razões que serão explicitadas mais adiante.

[2] O autor utiliza o termo *deficiência mental*, indicando nos diferentes momentos históricos os termos utilizados para designar essa deficiência.

nal (PESSOTTI, 1984). O relato dessas experiências está descrito por Itard na obra *Mémoire sur les premiers dévelopements de Victor de l'Aveyron*, publicada em 1801[3].

As experiências de Itard com o menino selvagem inauguram a ideia de educabilidade das pessoas identificadas como idiotas, designação da época para pessoas com deficiência intelectual. A hegemonia do pensamento médico no campo da deficiência intelectual, marcadamente organicista, foi perdendo espaço e sofrendo críticas severas, na medida em que as ideias sobre a educabilidade do deficiente foram se desenvolvendo e se confirmando através de diferentes experiências. Seguin, outro médico da época e aluno de Itard, também contribuiu consideravelmente para os avanços nos estudos sobre a deficiência intelectual na perspectiva da educabilidade[4].

Conforme já afirmado em Carneiro (2006, p. 139), mesmo com os resultados dos estudos de Itard e Seguin sobre a educabilidade das pessoas com deficiência, a gênese do conceito de deficiência intelectual, essencialmente médica, continuaria organicista, enfatizando tanto sua determinação genética ou perinatal quanto prognósticos nada animadores.

Atualmente a concepção hegemônica de deficiência ainda é pautada no modelo médico, cujo enfoque é clínico e centrado nas limitações dadas por condições orgânicas. Trata–se de uma concepção que focaliza a deficiência no sujeito e suas características. Em outras palavras, é uma concepção que valoriza características individuais, priorizando aspectos orgânicos da deficiência.

A definição de deficiência intelectual adotada no Brasil é a proposta pela AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)[5] e representa um avanço em relação às concepções tradicionais, porém ainda prioriza atributos individuais

[3] No Brasil, a primeira publicação dos Relatórios de Jean Itard traduzidos para o português encontra–se em BANKS–LEITE & GALVÃO (2000).

[4] Sobre a obra de Itard e Seguin, ver mais em PESSOTTI (1984) e TEZZARI (2009).

[5] Até 2007 a AAIDD era denominada AAMR (American Association on Mental Retardation).

quantificáveis ao lado de um enfoque multidimensional que valoriza os contextos sociais.

A abordagem histórico–cultural, mais especificamente a obra de Vigotski[6], produzida no início do século XX, permite problematizar a deficiência intelectual como uma produção social, resultado da relação entre biologia e cultura na constituição de sujeitos humanos. Ou seja, possibilita questionar a concepção organicista de deficiência intelectual, ainda muito presente na literatura educacional e nas práticas pedagógicas.

DEFICIÊNCIA MENTAL OU DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

O termo *deficiência intelectual* vem sendo utilizado desde 2004, a partir da aprovação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em um evento realizado pela Organização Pan–Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde em Montreal, Canadá. Historicamente, diferentes termos foram utilizados para se referir a essa deficiência: amência, idiotia, oligofrenia, retardo mental, excepcionalidade, deficiência mental (PESSOTTI, 1984). O termo deficiente mental, segundo Würth, citado por Jannuzzi (1992, p. 15), foi apresentado em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a designação, e também em substituição ao termo anormal, bastante utilizado na época e considerado muito genérico.

A classificação em *deficiência mental leve*, *moderada*, *severa* e *profunda* foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde em 1968 e mesmo com a atual compreensão da deficiência intelectual como uma condição multidimensional que não se restringe a resultados de testes de inteligência, tal classificação ainda vem sendo uti-

6 O nome Vigotski, dependendo da tradução, aparece grafado de diferentes maneiras. Nesse texto utilizo a grafia Vigotski, que tem sido adotada pelas mais recentes traduções para o português direto do russo. Porém, nas citações e nas referências mantive a grafia utilizada na edição consultada.

lizada no Brasil, aparecendo tanto em laudos técnicos elaborados por equipes multiprofissionais quanto em laudos médicos.

Os laudos diagnósticos, segundo Dias e Lopes de Oliveira (2013) têm sido utilizados para a aquisição do Benefício de Prestação Continuada[7], bem como para o acesso ao sistema de cotas para ingresso no serviço público ou privado (BRASIL, 2007) e, no que se refere ao campo educacional, para complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas. No campo educacional, Bridi (2013) problematiza o uso dos diagnósticos na construção e delineamento das práticas pedagógicas, reconhecendo sua força nos contextos escolares.

O diagnóstico de deficiência intelectual, bastante influenciado pelas contribuições psicométricas a partir de Binet, sempre encontrou, na escola, solo fértil para se desenvolver e ser valorizado como um instrumento de classificação. Historicamente, seu uso determinou "a organização de serviços em educação especial, principalmente no que se refere ao encaminhamento de crianças com histórico de fracasso escolar para os espaços especializados – classes e escolas especiais" (BRIDI, 2013, p. 16).

No Brasil, mesmo com uma perspectiva inclusiva que aponta para o direito de todos se escolarizarem em sistemas de ensino regulares, os laudos diagnósticos com uma visão psicométrica da deficiência intelectual continuam sendo utilizados, em diferentes contextos educacionais, como indicadores de prognósticos negativos. O foco permanece no desempenho do sujeito, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a este aluno.

O termo *deficiência mental* continua sendo utilizado no Brasil, mas vem sendo substituído por *deficiência intelectual*. De acordo com Sassaki (2005), atualmente há uma tendência mundial de se usar o termo *deficiência intelectual*, devido a duas razões:

[7] Sobre o Benefício de Prestação Continuada (BPC) ver: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc >.

> A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir–se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos (SASSAKI, 2005, p. 2. Grifos do autor).

Considerando a pertinência dos argumentos apontados por Sassaki (2005), no presente texto utilizo o termo *deficiência intelectual*, exceto em citações onde aparece o termo *deficiência mental* ou *retardo mental*.

A DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

Conforme já afirmado anteriormente, a definição de deficiência intelectual adotada no Brasil é a proposta pela AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), divulgada em uma revisão conhecida como o Sistema 2002, publicada no Brasil em 2006[8]:

> Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade" (AAMR, 2006, p. 20).

Essa definição traz uma visão multidimensional, propondo cinco dimensões para a compreensão da deficiência intelectual. As dimensões propostas são caracterizadas a seguir:

[8] A 11ª edição do manual da AAIDD (2010) divulgou o que denomina como um novo conceito, referindo–se ao conceito de deficiência intelectual. A meu ver, houve apenas uma mudança no termo, de *retardo mental* para *deficiência intelectual*, sendo que o conceito permanece exatamente igual. Por isso, apresento nesse texto, o conceito publicado no Brasil em 2006.

Dimensão I: Habilidades Intelectuais – inclui o raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem pela experiência. As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão intelectual passa a ser, no Sistema 2002, um dos indicadores de déficit intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Assim, a mensuração da inteligência continua ocupando um lugar de destaque, mas não é suficiente para o diagnóstico do retardo mental.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo, definido como a "reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu cotidiano" (AAMR, 2006, p. 25). As habilidades conceituais relacionam–se aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação (linguagem receptiva e expressiva, leitura e escrita e conceitos de dinheiro). As habilidades sociais referem–se à competência social (responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credibilidade, ingenuidade, observância de regras, normas e leis e capacidade para evitar a vitimização). E as habilidades práticas referem–se às de vida independente (alimentar–se e preparar alimentos, deslocar–se de maneira independente, utilizar meios de transporte, cuidar da higiene pessoal, vestir–se, cuidar da casa, tomar remédios, lidar com dinheiro, usar o telefone, além de habilidades ocupacionais e de cuidados com o ambiente no que se refere à segurança). A avaliação do comportamento adaptativo deve ser feita através do uso de medidas padronizadas, existentes nos Estados Unidos, mas sem padronização para o Brasil.

Dimensão III: Participação, Interações e Papéis Sociais – esta dimensão destaca a importância da participação na vida comunitária, através tanto da observação direta das atividades cotidianas, quanto de depoimentos de quem convive com o sujeito.

Dimensão IV: Saúde – o Sistema 2002 indica a necessidade de considerar, na avaliação diagnóstica do retardo mental, fatores etiológicos e de saúde física e mental, já que tais condições influenciam

o funcionamento das pessoas, facilitando ou inibindo sua participação na vida cotidiana.

Dimensão V – Contextos – a dimensão contextual considera as condições nas quais as pessoas vivem o seu cotidiano. É avaliada basicamente considerando as oportunidades oferecidas aos sujeitos (no que se refere à educação, trabalho, lazer e apoios em ambientes integrados), bem como os estímulos ao seu bem–estar (saúde, segurança pessoal, conforto material, segurança financeira, atividades comunitárias e cívicas, lazer e recreação).

Além da visão multidimensional, outro aspecto considerado mais avançado no discurso da AAMR é a proposta de um novo sistema de classificação baseado nas intensidades dos apoios necessários, enquanto os modelos ainda mais utilizados de classificação da deficiência intelectual definem os níveis de severidade pelo Q.I. (leve, moderado, severo e profundo). No Manual, é destacado que "embora o conceito de apoios não seja de modo algum novo, *o que é novidade é a crença de que a aplicação criteriosa dos apoios pode melhorar a capacidade funcional dos indivíduos com retardo mental*" (AAMR, 2006, p. 141. Grifos dos autores). Aqui se percebe que o sistema de apoios proposto tem um caráter individualizado, ou seja, é dirigido ao sujeito e não aos contextos.

Na concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD o foco ainda é o sujeito e suas limitações, por isso a necessidade de quantificar os limites e definir a intensidade e a modalidade de apoios. Mesmo assim, considero que esta visão multidimensional da deficiência intelectual representa um avanço em relação a concepções organicistas ainda vigentes. As limitações referidas na definição se constituem no curso do desenvolvimento humano, ou seja, não são inatas, não estão dadas ao nascer (habilidades intelectuais, sociais, conceituais e práticas). Portanto, ainda que essa definição priorize atributos individuais quantificáveis, as premissas apresentadas são multidimensionais e parecem valorizar o contexto em que os sujeitos vivem. Esse movimento contraditório pode contribuir para a compreensão da deficiência intelectual como uma condição social-

mente construída, resultado do entrelaçamento indissociável entre aspectos biológicos e culturais.

A ABORDAGEM HISTÓRICO–CULTURAL E A COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mesmo com os avanços das ciências ao longo do século XX, a deficiência intelectual ainda é vista no século XXI como uma condição individual, vivida por sujeitos que se constituem com a marca da não–aprendizagem.

Vigotski, mais especificamente em sua obra *Fundamentos de Defectología*[9], possibilita uma outra compreensão da deficiência intelectual.

Apoiando–se na teoria materialista dialética sobre o desenvolvimento, Vygotski define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética (BEIN; LEVINA; MORÓZOVA, 1997, p. 37). [10]

Kozulin (1994) traz algumas informações sobre o início da educação especial na Rússia. Em Moscou, a primeira *escuela sanatório*[11] para crianças "anormais" havia sido organizada em 1908 por V. P. Kaschenko. Em San Petersburgo, foi criado um instituto para formar professores de educação especial. Depois da revolução, este campo recebeu o nome de Defectologia, e os especialistas em desen-

[9]Defectologia é o termo traduzido do russo para o espanhol utilizado para definir os estudos sobre as deficiências (cegueira, surdez, deficiência mental, etc.). Os textos que abordam especificamente esses estudos estão reunidos no Tomo V – Fundamentos de Defectología, das *Obras Escogidas*. De acordo com Bein *et al*. (1997, p. 365–366) os primeiros trabalhos de Vigotski sobre defectologia foram publicados em 1924, período no qual ele se dedicou à pesquisa no Instituto de Psicologia.

[10] As citações em português de textos em espanhol são traduções minhas.

[11] O termo *escuela sanatório* indica a referência a uma modalidade de atendimento educacional junto a instituições psiquiátricas, presente no século XIX na Europa.

volvimento anormal e educação especial eram conhecidos como "defectólogos". Kozulin esclarece que "o termo 'defectologia' provavelmente trazia consigo algumas conotações técnicas, mas nenhum sentido de preconceito" (KOZULIN, 1994, p. 191).

Além de premissas teóricas, principalmente aquela das origens sociais das funções psicológicas superiores, havia também motivações práticas para o interesse de Vigotski e outros estudiosos soviéticos dos anos 1920 no estudo das formas divergentes de desenvolvimento: a revolução e a guerra civil deixaram milhares de crianças vagando pelas ruas das cidades e povoados russos. Tais crianças haviam sofrido abandono e privações por um período de quatro ou cinco anos, comprometendo seriamente seu desenvolvimento. Para o estudo desses casos, foi criado o Serviço de Defectologia.

Sobre a Defectologia naquele momento (anos 1920 e 1930), Vigotski afirma que:

> Na defectologia, se começou antes a calcular e a medir do que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. A defectologia prática também elegeu o caminho mais fácil do número e da medida, e tentou tomar consciência de si como pedagogia menor. Enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, naturalmente, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento (VYGOTSKI, 1997, p. 11–12).

A tese básica da Defectologia é formulada como uma contraposição a este enfoque quantitativo: "A criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito[10] não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvido *de outro modo*" (VYGOTSKI, 1997, p. 12. Grifos do autor).

Assim, para Vigotski, os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos das crianças sem deficiência.

[10] O autor utiliza, nos textos publicados no Tomo V das *Obras Escogidas*, termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, que atualmente não são mais utilizados por serem compreendidos como estigmatizadores.

Em relação às crianças com deficiência intelectual, o autor ressalta que:

> […] esta tese de nenhum modo nega o fato de que as leis do desenvolvimento da criança mentalmente retardada adquirem uma expressão específica qualitativamente peculiar […] A tarefa consiste em demonstrar que as leis do desenvolvimento da criança, únicas em sua essência e seus princípios, adquirem sua expressão concreta e específica aplicadas à criança retardada (VYGOTSKI, 1997, p. 133).

Por isso, considerava que é a partir das leis gerais do desenvolvimento da criança que deve ser estudado o que é peculiar à criança com atraso, focalizando sempre o sujeito concreto. Ou seja, para a educação de crianças com deficiência intelectual mais importante é conhecer como elas se desenvolvem, e não as incapacidades, dificuldades ou impossibilidades em si. Vigotski afirma que não só é importante saber sobre a deficiência que a pessoa tem, mas sobre a pessoa que vive uma determinada condição de deficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Para Vigotski, "a criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança" (VYGOTSKI, 1997, p. 134). Sobre o mecanismo de compensação, até então utilizado para descrever processos orgânicos de compensação, o autor afirma que:

> Os processos de doença não puderam ser descobertos enquanto não se compreendia que o próprio organismo luta contra a doença, que existem sintomas de dupla ordem: por um lado, os sintomas de alteração das funções, por outro lado, os sintomas da luta do organismo contra essas alterações (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Aplicado aos estudos sobre as deficiências, outra tese importante da Defectologia é a da compensação social: "Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação" (Vygotski, 1997, p.

14). Por isso, os processos compensatórios constituem–se em um aspecto central no estudo do desenvolvimento da criança com deficiência.

> O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

Vigotski ressalta que o processo de compensação nem sempre terá êxito, bem como não se dá naturalmente. Trata–se de um processo de superação e de luta. Sempre há uma reação ao defeito, que desencadeia os processos compensatórios, mas há que se destacar que as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, não diretamente, mas de forma indireta, através do lugar social que a criança passa a ocupar na presença de alguma limitação. O autor problematiza que os estudiosos da defectologia de sua época sustentavam que para que a compensação ocorresse era necessário que a criança tomasse consciência e sentisse profundamente sua insuficiência. No caso da criança com deficiência intelectual, como se daria essa tomada de consciência e a consequente compensação dos déficits cognitivos?

Sobre esse questionamento, Vigotski argumenta que:

> O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito […] Nas crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes segundo qual seja a situação que foi criada, em que meio se educa a criança, quais dificuldades se apresentam como causa dessa insuficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 136).

Tais argumentos, em consonância com as premissas do materialismo dialético, evidenciam a compreensão de Vigotski sobre o papel das condições objetivas da vida social nos processos compensatórios do desenvolvimento de crianças com deficiência.

Para uma maior clareza sobre a natureza social dos processos de desenvolvimento e de compensação social é fundamental compreender a distinção que Vigotski estabelece entre aspectos de ordem primária e de ordem secundária na constituição de uma deficiência. Os aspectos primários referem–se a lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, aspectos físicos comumente apontados como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de pessoas com tal deficiência. Os aspectos secundários referem–se às dificuldades geradas pelos primários, e serão diferentes para cada pessoa, de acordo não somente com as características orgânicas, mas também com as relações estabelecidas entre as pessoas em diferentes contextos sociais. A distinção destes dois aspectos leva Vigotski à seguinte questão:

> O desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança débil mental está determinado diretamente pela causa originária ou se trata de uma complicação de ordem secundária? Os dados experimentais e os estudos clínicos ajudaram a encontrar a resposta. O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, à sua exclusão do ambiente cultural, da "nutrição" ambiental. Por causa da insuficiência, não é sentida oportunamente a influência do ambiente circundante, e por consequência seu retardo se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Com frequência as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta (VYGOTSKI, 1997, p. 144–145).

Tal compreensão nos permite afirmar que a incompletude do desenvolvimento das funções superiores na criança com deficiência intelectual está vinculada às relações sociais vivenciadas por ela, e não somente às limitações individuais. Assim, a deficiência intelectual é sempre o resultado das relações sociais vivenciadas por sujeitos que apresentam como característica primária algum comprometimento orgânico que possa limitar seu desenvolvimento cognitivo. Do mesmo modo, por sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico, mas que, por algum motivo, não correspondem ao padrão cognitivo esperado para sua faixa etária em determinado contexto social.

É importante destacar também que tal condição não está dada ao nascer, mas vai se construindo e se consolidando na medida em que se oferece ambientes pouco desafiadores e práticas simplificadas, adaptadas à condição inicial apresentada por cada um desses sujeitos. Trata–se daquilo que Vigostki chamou de "negligência pedagógica" devido a uma baixa "nutrição ambiental".

> […] o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá–las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 100).

Anache (2011), em pesquisa realizada com professoras de duas escolas municipais de Campo Grande–MS, mostra o quanto ainda é difundida, em diferentes contextos escolares, a ideia de sim-

plificação e/ou diminuição dos conteúdos a serem trabalhados com alunos com deficiência intelectual:

> Diante de alunos com deficiência intelectual, as professoras manifestaram suas preocupações em relação aos conteúdos a serem ministrados. Há unanimidade nos relatos de que se deveriam observar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, para selecionar os conteúdos que tinham condições de assimilar. Nota–se uma visão de ensino atrelada às condições biológicas do sujeito, desconsiderando–se a função formativa da escola. Preparava–se o mínimo de conteúdos, pois havia o entendimento de que a deficiência intelectual era limitante para o aprendizado dos conhecimentos ensinados na escola (ANACHE, 2011, p. 18).

Reafirmando a importância dos contextos sociais, é possível compreender que considerar apenas os aspectos primários da deficiência intelectual limita as possibilidades de desenvolvimento cognitivo. É fundamental proporcionar a todas as crianças, e mais ainda àquelas com atraso no desenvolvimento uma rica "nutrição ambiental", com acesso aos signos mediadores que permitem a formação de funções superiores. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo poderá ser impulsionado consideravelmente, podendo levar o sujeito a um funcionamento intelectual diferente do que estava previsto inicialmente.

A COMPLEXA RELAÇÃO ENTRE ASPECTOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS

Partindo da tese central de Vigotski acerca da natureza cultural do desenvolvimento da criança, Pino (2005) propõe a hipótese de um "momento zero cultural", buscando indícios do início do processo de transformação das funções biológicas em funções culturais. A busca de tais indícios ocorreu com a realização de uma pesquisa, que consistiu na observação e registro em vídeo, de momentos da

vida de uma criança desde o nascimento até um ano de idade. Pino alerta que nesta pesquisa, na perspectiva histórico–cultural,

> […] o que interessa […] é o processo de transformação das funções biológicas pela ação da cultura, transformações que só podem ser detectadas por meio dos *indícios* da sua ocorrência. O objeto de análise neste trabalho não é a criança na sua singularidade, mas o processo por que ela passa, o qual, apesar das variações idiossincrásicas de cada uma das crianças, deve ser similar em todas elas (PINO, 2005, p. 190. Grifos do autor).

Uma das conclusões apresentadas pelo autor é a de que, uma vez ocorrido o nascimento e ter sido ativado o processo de ação da cultura, já não é possível separar os aspectos biológicos dos culturais. "Mesmo nos casos extremos – de patologias orgânicas ou mentais profundas – tal separação é impossível, pois as funções orgânicas são, lenta e constantemente, humanizadas" (PINO, 2005, p. 265).

Esta complexa relação entre biologia e cultura remete–nos ao modo pelo qual cada um se apropria das práticas sociais. A ênfase na gênese social dessa apropriação é claramente enunciada por Vigotski na "lei genética geral do desenvolvimento cultural":

> Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria interpsíquica, depois dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (VUIGOTSKIJ, 1987, p. 161).

A enunciação da lei genética geral do desenvolvimento cultural contrapõe–se tanto às teorias inatistas quanto às ambientalistas, pois considera que o processo consiste em uma conversão de funções elementares em funções superiores. As funções psicológicas superiores, caracteristicamente humanas, pressupõem a utilização de signos, pois o contato com o mundo real, com a matéria, não é direto. A presença, junto dos estímulos já dados, dos estímulos–instrumentos ou signos, criados pelo homem, é, para Vigotski, a diferença específica do desenvolvimento humano.

Desse modo, o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré–definidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais.

Ao observarmos com atenção as práticas sociais, mais especificamente as práticas escolares, percebemos a valorização do desenvolvimento já efetivado, desconsiderando as funções que estão em processo de maturação. O produto é mais valorizado que o processo e o aluno é avaliado pelas respostas que dá individualmente. Esta perspectiva de avaliação considera apenas o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, aquelas funções que já estão desenvolvidas na criança e que permitem que ela resolva determinados problemas de forma independente, desconsiderando que as interações promovem processos de aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento.

Nessa direção, Vigotski evidencia que, para a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo da criança, deve–se considerar também o nível de desenvolvimento potencial, referindo–se ao nível expresso pela criança quando soluciona problemas sob orientação de um adulto ou com auxílio de companheiros mais experientes. A consideração destes dois níveis de desenvolvimento permite que se identifique não só o processo de desenvolvimento já efetivado como também os processos que estão em vias de se efetivar. O movimento entre estes dois níveis de desenvolvimento, traduzidos nas tarefas que a criança consegue realizar com auxílio de pessoas mais experientes, é denominado por Vigotski de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Zanella (2001, p. 113) traz uma contribuição importante nos estudos sobre a ZDP:

> A ZDP consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram–se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e confrontar

> pontos de vista diferenciados. E que relações são essas? Podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

Assim, podemos entender a ZDP como um campo de possibilidades em que todos estão envolvidos com a criação de pontos de apoio. Este campo de possibilidades é concreto, pois há trocas efetivas, há interações entre pessoas com diferentes trajetórias e leituras. Portanto, é nas ZDPs que professores e alunos precisam atuar, na tentativa de disponibilização de signos mediadores, que atribuam significados e possibilitem a criação de sentidos aos conteúdos estudados.

O conceito de ZDP nos auxilia a compreender a interconexão entre o ensino e o desenvolvimento. Vigotski afirmava que o ensino não deve apoiar–se tanto no que já foi alcançado pela criança, mas nos processos em desenvolvimento, que ainda não se consolidaram. Assim, a elaboração desse conceito demonstra uma vez mais que Vigotski concentrou seu interesse nas possibilidades das crianças e não em suas dificuldades, mesmo no caso de crianças com deficiência.

> Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento proximal] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VIGOTSKII, 1988, p. 114. Grifos do autor).

Tal concepção dinâmica da relação entre aprendizagem e desenvolvimento convive com a compreensão de que na deficiência intelectual há alterações primárias, de caráter orgânico, que seriam a base de todo o desenvolvimento posterior. Vygotski (1997, p. 133) coloca–se totalmente contrário a essa visão, dizendo que:

> Desde o ponto de vista dialético, não há concepção mais errônea e incorreta que esta, porque precisamente no processo de desenvolvimento, o primário, que aparece na etapa inicial do desenvolvimento é "superado" reiteradamente pelas novas formações qualitativas que se originam."

Para Vigotski, o foco da atenção deve ser o desenvolvimento da criança, os movimentos de reestruturação diante das dificuldades, e não as dificuldades em si:

> Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único (VYGOTSKI, 1997, p. 134).

Tal reestruturação ocorre através do que Vigotski chama de compensação social. De onde provém a força motriz dos processos compensatórios? Vigotski diz claramente que é da vida social da criança, das oportunidades de acesso aos signos culturais, nos quais encontra o material para construir funções psicológicas superiores que lhe permitam estar inserida nas práticas sociais de seu grupo cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a definição de deficiência intelectual adotada no Brasil represente um avanço em relação às concepções tradicionais, ainda são priorizados atributos individuais quantificáveis ao lado de um enfoque multidimensional que valoriza o contexto em que os sujeitos vivem.

Tanto os processos clínicos de diagnóstico da deficiência intelectual quanto as práticas pedagógicas com sujeitos que apresentam

essa deficiência ainda focalizam os limites e as dificuldades individuais, pressupondo que estes são determinados por aspectos orgânicos. Trata–se de concepções que secundarizam as condições concretas de vida na constituição do sujeito.

A perspectiva apontada pela abordagem histórico–cultural possibilita que sejam consideradas também as condições concretas de vida na produção da condição conhecida como deficiência intelectual.

Mesmo considerando que o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual pode apresentar comprometimentos significativos devido a limitações orgânicas, a abordagem histórico–cultural nos mostra que tal desenvolvimento se dá sempre a partir das relações sociais e depende muito da "nutrição ambiental" proporcionada a tais sujeitos. Por tudo isso, é possível reafirmar que a deficiência intelectual é sempre uma produção social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio 10ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANACHE, A. A. O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras On–Line**. Dourados/MS, v.1, n.3, set./dez. 2011. p.05–22. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1513> Acesso em 29 mar. 2015.

BANKS–LEITE, L. & GALVÃO, I. (Orgs.) **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BEIN, E. S., LEVINA, P.E. & MORÓZOVA, N.G. Notas de la edición rusa. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. p. 37–40.

BEIN, E.S. *et al.* Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. p. 365–380.

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** Brasília, DF: MTE, SIT, 2007. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CCDAEDE012CD0A2B79F70B3/inclusao_pessoas_defi12_07.pdf > Acesso em: 29 mar. 2015.

BRIDI, F. R. S. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. ***Anais…*** 36ª Reunião Anual da Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf > Acesso em: 29 mar. 2015.

CARNEIRO, M.S.C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico–cultural. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137–152.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência intelectual na perspectiva histórico–cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.2, p. 169–182, Abr.–Jun., 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413–65382013000200003&lng=en&nrm=iso > Acesso em 29 mar. 2015.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1992.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**: Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental***:* da superstição à ciência. São Paulo: T.A.Queiroz, l984.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R.K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9–10. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco–virtual/espaco–educar/educacao–especial–sala–maria–tereza–mantoan/ARTIGOS/Atualizacoes–semanticas–na–inclusao–de–pessoas.PDF> Acesso em: 27 mar. 2015.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fones, 1991.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A.R. & LEÓNTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Historia del desarollo de las funciones psiquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial científico–técnica, 1987.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí, SC: UNIVALI, 2001.

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL/MENTAL PARA DELINEAMENTO DA POPULAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA PARA REGISTRO NO CENSO ESCOLAR

Camila Pereira Leijoto
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

INTRODUÇÃO

A política educacional do governo federal, denominada de educação inclusiva, vem incentivando a matrícula de alunos com deficiência nas salas de aula comuns, ocasionando o aumento do número de alunos "da educação especial" nas escolas de todo o país. Dentre essa população, os alunos com "deficiência intelectual" ou "deficiência mental"[1] são os que representam o maior grupo.

Meletti e Bueno (2011), em levantamento de matrículas nas escolas brasileiras por tipo de deficiência e de escolarização, entre 1998 e 2006, encontraram o crescimento de registros em todas as categorias de deficiências e maior concentração na deficiência metal (DM), tanto em escolas especiais quanto em comuns/regulares. Em trabalho desenvolvido na região de Corumbá (MS), Françozo (2014) também identificou maior concentração de matrículas da Educação Especial de alunos com deficiência mental.

A contabilização de matrículas no Brasil ocorre com a realização do Censo Escolar, que é um registro efetivado anualmente sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Através do Censo é possível ter aces-

[1] Neste capítulo, utilizamos "deficiência intelectual", no entanto o termo "deficiência mental" será usado quando o documento de referência assim se referir.

so a informações sobre a educação básica brasileira e de suas características (etapas e modalidades, estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar), sendo uma referência para a elaboração e a avaliação das políticas educacionais do país, de estados e municípios.

A escola é a responsável pelo envio de dados ao INEP e para orientar o registro de informações, é elaborado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC) com parceria do INEP um *Caderno de Instruções*, disponível desde 2007. Além de orientar o preenchimento correto dos campos, esse material apresenta conceitos e descritores.

A necessidade de registro dos grupos que caracterizam o público da Educação Especial e a verificação da existência da grande concentração de crianças com a identificação de DM/DI remetem–nos a questões que envolvem o conceito e o diagnóstico da deficiência intelectual. Sendo assim, o propósito deste capítulo é conhecer e analisar a conceituação da deficiência mental/intelectual nos Cadernos de Instruções, entre os anos de 2007 e 2014, e buscar seus documentos norteadores.

DEFICIÊNCIA MENTAL? DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

Meletti e Bueno (2013) afirmam que o simpósio *Intellectual Disability: Programs, Policies and Planning for the future*, da Organização das Nações Unidas – ONU, realizado em 1995, foi o responsável pela substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, para diferenciar a deficiência da doença mental. Lopes e Marquezine (2012) explicam que a Conferência de Montreal sobre Incapacidade Intelectual, promovida pela Organização Mundial de Saúde e pela Organização Pan–Americana da Saúde, em 2004, consagrou o termo com a promulgação da *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*.

Para Almeida (2012), a mudança de deficiência/retardo mental para deficiência intelectual fez com que o termo se tornasse menos ofensivo às pessoas com deficiência. Já Santos e Morato (2012)

acreditam que a adoção da nova terminologia não é suficiente para provocar mudanças na vida da pessoa que tem esse diagnóstico e propõem a adoção de uma nova terminologia: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, em consonância a um modelo conceitual que se baseie nos apoios e não nos déficits/pessoas (SANTOS; MORATO, 2012). Os autores defendem a mudança terminológica a partir das reflexões de Smith (2002 *apud* SANTOS e MORATO, 2012, p.4), que afirma que "os construtos e a sua definição–compreensão são moldados pelas políticas sociais e pelo contexto sociocultural onde os sujeitos se inserem".

Pesquisadores como Mendes (1995) e Jannuzzi (2004) afirmam que, desde o século XVII até as primeiras décadas do século XX, a medicina protagonizou as ações referentes ao diagnóstico e ao atendimento de pessoas com deficiências, o que favoreceu o predomínio de uma abordagem organicista na educação dessa população.

Mendes (1995), analisando o conceito da deficiência mental, observou alguns critérios considerados nas definições dessa condição ao longo da história: o caráter de sua constituição, a irreversibilidade da condição, o déficit intelectual, as características do comportamento adaptativo e o período em que aparece o problema. Ao identificar esses cinco critérios, a autora evidencia que, com o surgimento de novas teorias, alguns itens foram rejeitados em detrimento do nascimento de outros, mais condizentes com o contexto histórico, que romperam com as visões e definições organicistas. Dessa forma, uma perspectiva mais otimista com relação ao desenvolvimento das potencialidades desse sujeito começa a ser cogitada. A partir de meados do século XX, passou a ganhar força uma percepção multideterminista no entendimento dessa questão e as atitudes frentes a essa população passaram a ser atreladas "à filosofia de normalização das condições de vida e integração social na comunidade" (MENDES, 1995, p.153), ou seja, o foco passa da deficiência/organismo para o ambiente (JANNUZZI, 2004).

Com a alteração da abordagem, a deficiência passa a ser vista como um conceito socialmente construído (OMOTE, 1996; AMA-

RAL, 1995). Seguindo esta perspectiva, Carneiro (2006), apoiada na abordagem histórico–cultural de Lev Vygotski, explica que esse autor considera dois tipos de deficiência: a primária e a secundária. A primária engloba as "lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, […] características físicas que podem interferir no processo de desenvolvimento de indivíduos considerados portadores de deficiência." (CARNEIRO, 2006, p.146). A secundária refere–se "ao desenvolvimento desses indivíduos partindo das relações sociais" (p.146). Segundo a autora, a deficiência intelectual seria secundária, pois seria resultante "de determinadas relações com o sujeito que apresenta como característica de deficiência primária algum comprometimento cerebral, ou mesmo com sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico" (CARNEIRO, 2006, p.146). Portanto, para Carneiro (2006), a deficiência intelectual é uma produção/um produto social. Não se trata de negar a existência da deficiência como condição apresentada por indivíduos com algum comprometimento (orgânico ou não), mas de compreender que ela não está presente inicialmente em nenhum sujeito, mas vai se constituindo em decorrência do não oferecimento de relações sociais adequadas para seu desenvolvimento (CARNEIRO, 2006).

Apesar das mudanças de perspectivas, alterações de denominações e conceituações não garantem a substituição de velhos termos e o abandono de definições e sistemas de classificação uma vez utilizados (MENDES, 1995; DIAS e OLIVEIRA, 2013), pois "termos [utilizados] não configuram apenas denominações diferentes, mas expressões discursivas de visões de mundo distintas" (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p.171). As terminologias expressam a maneira como as sociedades se "posicionam e normatizam as vivências sociais, considerando os modos de produção, as vivências comunitárias e o próprio conhecimento acumulado sobre o tema" (Idem, p.171), e anunciam também expectativas sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Tais argumentos indicam a complexidade dessa identificação. Nos anos de 2009 e 2010, para a classificação de alunos com deficiência para o registro no Censo Escolar exigia–se um laudo médico, no entanto este documento não é solicitado nos anos 2007, 2008, 2011, 2012, 2013 e 2014, quando a escola deve orientar–se pelo "Glossário de Educação Especial", contido nos Cadernos de Instrução, para o lançamento de informações.

Cabe ressaltar que a ausência de documentos comprobatórios para o registro do Censo Escolar foi normatizada a partir do ano de 2014, com a nota Técnica nº 4, que orienta a utilização do plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) elaborado pelo professor do AEE e serve como documento comprobatório para o registro do Censo Escolar (BRASIL, 2014) e para o atendimento de AEE. De acordo com as orientações da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** (SECADI), a exigência do laudo configuraria uma imposição, uma barreira ao acesso aos sistemas de ensino, uma discriminação e um cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

Pela nota técnica nº 4, depreende–se que a classificação de alunos tem duplo objetivo: o registro no Censo Escolar e abrir a possibilidade de atendimento educacional especializado. Nesse panorama, quais as orientações para a identificação da deficiência intelectual contidas nos Cadernos de Instrução para o registro do Censo Escolar?

DEFINIÇÕES E ORIENTAÇÕES DOS CADERNOS DE INSTRUÇÃO

Verificando–se a importância das orientações para o lançamento de registros no Censo Escolar, vamos aos Cadernos para buscar a definição do público da Educação Especial.

Tabela 1: Definições do público da Educação Especial (2007 a 2014)

(2007 a 2008)
O público da Educação especial é caracterizado por alunos com **necessidades educacionais especiais.**
(2009 a 2014)
O público da Educação especial é caracterizado por alunos com **deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.**
Definição de Necessidades Educacionais Especiais (2007)
As NEEs podem ser decorrentes de alunos que tenham: Síndrome de Down, **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento,** Altas habilidade/Superdotação ou deficiências.
Definição de Necessidades Educacionais Especiais (2008)
As NEEs podem ser decorrentes de alunos que tenham: Síndrome de Down, **Transtorno Global do Desenvolvimento,** Altas habilidade/Superdotação ou deficiências.
Caracterização dos tipos de deficiência (2007 e 2010)
Auditiva, surdez, física, múltipla, visual, surdo cegueira e **mental.**
Caracterização dos tipos de deficiência (2011 a 2014)
Auditiva, surdez, física, múltipla, visual, surdo cegueira e **intelectual.**

Fonte: MEC/INEP. Cadernos de Instrução do Censo Escolar.

A incorporação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, divulgada em 2008, que adotou a identificação do público da educação especial com aqueles que possuem "deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação" é evidente. Assim, há duas classificações: em 2007 e 2008 são considerados os alunos que apresentam Necessi-

dades Educacionais Especiais (NEE) e a partir de 2009 são considerados os alunos determinados pela Política Nacional de 2008.

Constatamos que há diferenças nas definições de NEE de 2007 para 2008: o termo Transtorno *Invasivo* do Desenvolvimento é substituído por Transtorno *Global* do Desenvolvimento e a Síndrome de Down, que em 2007 e 2008 se configurava como uma categoria, deixa de ser registrada, pois a orientação do INEP é que o registro passe a ocorrer com base na deficiência apresentada e não em sua origem. Portanto, alunos com Síndrome de Down ou outras síndromes devem ser registrados como população da Educação Especial *apenas* se o estudante apresentar alguma dessas características: deficiência intelectual, física, visual ou auditiva, ou algum transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades. Em 2011, o termo *deficiência mental* é substituído por *deficiência intelectual*.

Meletti e Bueno (2013), analisando as categorias do Censo, identificam mudanças que merecem ser ressaltadas, "tanto pelo seu significado teórico, quanto pela dificuldade de se reunir informações em série histórica, na medida em que categorias ora foram desdobradas em subcategorias, ora recebem nova denominação.". Essas mudanças, segundo os autores, impactam o modo como às escolas podem ou não fazer a declaração de seus alunos. (MELETTI e BUENO, 2013, p. 78). O caso do registro da Síndrome de Down é um exemplo dessas alterações.

Apesar de referências às deficiências, em 2007 e 2008 não há uma definição explícita do que seria "deficiência" (Tabela 2). Essa conceituação aparece a partir de 2009, após a divulgação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tabela 2: Definição de Deficiência (2007 a 2014)

(2007 e 2008)
Nesses anos, o glossário de Educação Especial não apresenta nenhum conceito de deficiência. Os alunos com deficiência se encontram dentro da categoria de pessoas com necessidades educacionais especiais, que era denominado como público da Educação Especial.
(2009 a 2014)
São aqueles que têm impedimentos, de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Fonte: MEC/INEP. Cadernos de Instrução do Censo Escolar (2007 a 2014)

Vê–se que nos anos de 2007 e 2008, a população da educação especial fundamentava–se na Res. 02/2001 (BRASIL, 2001), que assumia o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A partir de 2009, localizamos o conceito de deficiência e, posteriormente a 2011, a referência à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil como Emenda Constitucional, por meio dos Decretos n° 186/2008 e n° 6.949/2009, como fonte conceitual.

Em relação ao conceito de deficiência adotado, ainda que se apresente a consideração da existência (ou não) de barreiras que podem obstruir a participação (e o desenvolvimento?) do sujeito na sociedade, este se refere à existência de impedimentos no sujeito seja qual for sua natureza, direcionando nosso olhar ao sujeito/organismo. Assim, a deficiência intelectual estaria condicionada à pré–existência de um "impedimento intelectual".

Tabela 3: Definição da deficiência mental/intelectual (2007 a 2014)

Deficiência Mental
A nomenclatura **deficiência mental** foi utilizada nos cadernos de instrução entre os anos 2007 e 2010
Definição da deficiência mental (2007)
Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
Definição da deficiência mental (2008 a 2010)
Caracteriza–se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Deficiência Intelectual
A nomenclatura **deficiência intelectual** foi adotada nos cadernos de instrução partir de 2011
Definição Deficiência Intelectual (2011)
Caracteriza–se por *limitações* significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Definição da Deficiência Intelectual (2012 a2014)
Caracteriza–se por *alterações* significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Acima, vê–se um conjunto de definições que, de modo geral, consideram a utilização dos quesitos apresentados por Mendes (1995), em especial: o déficit intelectual (“significativamente inferior à média”, “limitações significativas”), as características do comportamento adaptativo (“alterações […] na conduta adaptativa”, “limitações associadas a […] habilidades adaptativas”) e o período em

que aparece o problema ("antes dos 18 anos"). Em que documentos esses conceitos podem estar sustentados?

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO OS MANUAIS DE CLASSIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Levando–se em consideração a presença do campo da medicina como base para a conceituação de deficiência intelectual, comparamos as definições dos Cadernos de Instrução aos conceitos apresentados pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) –, anteriormente denominada de Associação Americana de Retardo Mental–American Association on Mental Retardation (AAMR) e ao Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV e DSM 5.

A escolha da conceituação utilizada pela AAIDD justifica–se pois, segundo Almeida (2012), suas definições têm sido adotadas em documentos oficiais brasileiros. Já a escolha dos DSM se justifica por serem utilizados por profissionais da área da saúde na identificação de critérios para o diagnóstico da deficiência intelectual.

A DEFINIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO A AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES (AAIDD)

A Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) foi criada em 1876 e seu primeiro manual escrito em 1921. O mais recente, lançado em 2010, altera a terminologia "retardo mental" para "deficiência intelectual"[2]. Segundo Almeida (2012), as primeiras definições da deficiência intelectual (1908 a 1941) tinham como foco principal o "estado de defeito mental", a

[2] Para aprofundamento sobre as definições da deficiência mental propostas pela AAMR de 1908 a 2002, ver Almeida (2004).

"incapacidade de desempenhar tarefas, como membro da sociedade", a "incurabilidade" e o "status permanente de retardo mental".

Nas definições compreendidas entre 1959 e 2002, a deficiência intelectual passou a ser entendida como "o funcionamento abaixo da média". Para sua identificação, eram utilizados testes de Quociente de Inteligência (QI) e, somente a partir da definição de 1992, a deficiência intelectual passou a ser concebida como condição possível de ser melhorada com prestação de suporte.

A 11ª edição do Manual da AAIDD, publicado em 2010, apresenta como definição da deficiência intelectual:

> Uma incapacidade caracterizada por *limitações significativas tanto no funcionamento intelectual* (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no *comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia*. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 (SHOGREN *et al*, 2010 *apud* ALMEIDA, 2012, p.58. Grifos nossos).

Verifica–se uma aproximação entre a definição acima e o conceito contido nos Cadernos de 2011: "*limitações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais*".

Atualmente, a AAIDD tem dedicado esforços para afastar o processo de diagnóstico da identificação apenas dos *déficits* com base na pontuação de testes de inteligência, enfatizando a oferta de suporte/apoio personalizado aos indivíduos com deficiência intelectual e passando a considerar elementos sociais e ambientais (ALMEIDA, 2012). As inovações do último manual referem–se à não determinação da deficiência apenas baseada por testes de QI e indica o uso de outros procedimentos para identificar limitações no comportamento adaptativo, abrangendo três tipos de habilidades: conceituais, sociais e práticas (Shogren *et al*, 2010, apud, Almeida, 2012). Também apresenta a diferença entre "deficiência intelectual" e "deficiência de desenvolvimento". A deficiência intelectual é definida como um subconjunto dentro do universo maior de deficiências de desenvolvimento, sendo que a DI "abrange a parte 'cognitiva' da definição, ou

seja, aquelas deficiências que estão amplamente relacionadas ao pensamento processual". Já a deficiência de desenvolvimento "é definida como uma deficiência grave e crônica que pode ser cognitiva, física, ou ambas, que aparece antes da idade de 22 anos, com possibilidade de permanecer ao longo da vida". (ALMEIDA, 2012, p 58).

A DEFINIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SEGUNDO O MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS

O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM) é uma classificação de transtornos mentais e de critérios associados, que se propõe a servir como guia prático e flexível para organizar informações que podem auxiliar o diagnóstico e o tratamento de transtornos. Trata–se de um instrumento para identificação de sintomas, comportamentos, funções cognitivas, traços de personalidade, sinais físicos, combinações de síndromes, exigindo perícia clínica para diferenciá–los das variações normais da vida e de respostas transitórias ao estresse (DSM–5, 2014, p.5).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou pela primeira vez um antecessor do DSM, em 1844, uma classificação estatística de pacientes mentais institucionalizados. Esse precursor do DSM também foi parte integrante do censo completo dos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra Mundial, o DSM evoluiu a partir de quatro principais edições em um sistema de classificação diagnóstica para psiquiatras, demais médicos e outros profissionais da área da saúde mental que descrevia as características fundamentais da gama completa de transtornos mentais. Suas edições tiveram sucessivas mudanças ao longo de 60 anos. (DSM–5, 2014, p.6).

A elaboração da versão mais recente, o DSM–5, contou com ajuda de um conjunto de pesquisadores ao longo de 12 anos. Os autores advertem que é necessário treinamento clínico e experiência para a utilização do DSM em um diagnóstico. Declaram que a classificação dos transtornos do DSM–5 é compatível com a Classificação

internacional de Doenças, (CID), da Organização Mundial de Saúde, e que a nova estrutura da quinta revisão corresponde à organização dos transtornos planejados para a CID – 11, cujo lançamento estava programado para 2015.

A definição abaixo é a do DSM–IV–TR, quarta edição, em que a deficiência intelectual é denominada de "retardo mental" e se enquadra nos "Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência". O retardo mental segundo esse manual caracteriza–se por:

> "Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (um QI aproximadamente 70 ou menos), com início antes dos 18 anos de idade e déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo". (p. 71)

O retardo mental é dividido em: *leve* – QI de 50–55 a aproximadamente 70, *moderado* – QI de 35–40 a 50–55, *grave* – QI de 20–25 a 35–40, *profundo* – QI abaixo de 20 ou 25 e retardo mental de *gravidade não especificada* – quando existe forte suspeita do retardo mental, mas não é possível testar a inteligência do indivíduo por instrumentos padronizados. Para a identificação da deficiência, há o estabelecimento de três critérios: o relativo ao QI (Critério A); a existência de déficits ou comprometimentos no funcionamento adaptativo em, pelo menos, duas das áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso dos recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B) e, deve ter início anterior aos 18 anos (Critério C).

Na quinta revisão, DSM–5 de 2014, o termo "Retardo mental" é substituído por "Deficiência Intelectual" e enquadra–se dentro dos *"Transtornos do Neurodesenvolvimento"*, que têm como características déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, manifestando–se antes da idade escolar. A prevalência da deficiência intelectual na população geral é de cerca de 1%, com variações por idades e ca-

racteriza–se por "[…] transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático". (DSM–V, 2014, p. 33)

No DSM–5, a identificação da DI também se dá a partir de: critério A, que corresponde a consideração das funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática; critério B, que se refere aos déficits no funcionamento adaptativo e tem relação com a capacidade da pessoa alcançar, dentro dos padrões de sua comunidade, independência pessoal e responsabilidade social em comparação com os outros com idade e antecedentes socioculturais semelhantes. O critério B só pode ser validado quando pelo menos um dos domínios do funcionamento adaptativo for prejudicado a ponto de ser necessário apoio contínuo para que a pessoa tenha desempenho adequado em um ou mais locais (escola, trabalho, casa). Para que sejam atendidas as características da deficiência intelectual, os déficits no funcionamento devem estar atrelados aos prejuízos intelectuais descritos no critério A. O critério C refere–se à presença de déficits intelectuais e adaptativos na infância ou adolescência (DSM–5, 2014, p.38).

A gravidade da deficiência intelectual ainda é delimitada entre: *leve, moderada, grave* e *profunda*. No entanto, estes são definidos com base no *comportamento adaptativo*, diferentemente do DSM–IV, em que os níveis de gravidade eram definidos pelos *escores de QI.* Segundo o DSM–5, o funcionamento adaptativo envolve raciocínio adaptativo em três domínios: o *conceitual* (acadêmico), *social* e o *prático*. O início da deficiência intelectual é identificável no período do desenvolvimento e que atrasos em marcos do desenvolvimento motor, linguístico e social podem ser notados nos primeiros dois anos de vida entre aqueles com deficiência especificada como *grave*, ao mesmo tempo em que àqueles com a deficiência considerada *leve*, os déficits serão perceptíveis em idade escolar quando seu desenvolvimento escolar apresentar alguns prejuízos.

Tabela 4: Definições da deficiência intelectual segundo os manuais de classificação

AAIDD (2010) Deficiência Intelectual
Uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos.
DSM–IV (2002) Retardo Mental
Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (um QI aproximadamente 70 ou menos), com início antes dos 18 anos de idade e déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo.
DSM–5 (2014) Deficiência Intelectual
É um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático.

Podemos verificar que a identificação e o diagnóstico da deficiência intelectual são complexos. Com a desobrigação do laudo médico, a classificação do aluno na escola fica sob a responsabilidade dos profissionais da educação. Para essa identificação, devem ser utilizados os Cadernos de Instruções.

Ao comparar as conceituações expostas nos Cadernos e nos guias da área da saúde, podem ser identificadas semelhanças, ainda que não existam referências explícitas das fontes bibliográficas para a elaboração dos documentos orientadores educacionais. Vê–se que o "olhar" da medicina orienta a classificação os alunos para o Censo Escolar, mesmo que não exista o laudo médico.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA

A classificação do público da Educação Especial para o Censo está relacionada à dos alunos que devem (ou não) frequentar o AEE. Trabalhos como os de Bridi (2011), Veltrone (2011) e Dias (2014) nos ajudam a entender esse processo dentro da escola. De modo geral, esses autores nos informam que o primeiro sujeito a indicar a possibilidade da existência de um aluno com DI é a/o professor/a da sala de aula comum. Posteriormente, o educando é encaminhado para avaliação de outros profissionais da educação, sendo que, muitas vezes, este profissional é o professor do AEE. No entanto, na Resolução CNE/ CEB, n°4, 2009, no artigo 13, que descreve as atribuições desse professor, caberia a ele o trabalho com o aluno já identificado e não seu diagnóstico (BRIDI, 2011).

As fragilidades desse processo classificatório deixam marcas no Censo Escolar e, em um ano, alunos são identificados com deficiência intelectual e, em outro, não o são, de modo que "a inserção ou a retirada dos alunos nos parece depender do olhar de quem observa, da definição de parâmetros e critérios de quem os avalia" (BRIDI, 2011, p.158).

Em relação aos parâmetros classificatórios, Veltrone (2011) esclarece que os indicadores da hipótese da deficiência intelectual nas escolas são: atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento adaptativo e problemas de comportamento. Vemos que alguns desses itens constantes dos Cadernos (e dos guias da saúde) e outros não.

Em relação ao ato de registro do Censo, a responsabilidade dessa tarefa fica a cargo de profissionais administrativos (em geral, os secretários) e não de uma equipe pedagógica (DIAS, 2014). Na classificação, há ainda a possibilidade de erros no lançamento de informações, pois problemas como dificuldade na aprendizagem, doenças psiquiátricas, diabetes e TDAH são identificadas com a categoria de deficiência intelectual (DIAS, 2014).

Diante das alterações nas orientações para o registro escolar e das análises já desenvolvidas nas pesquisas em educação especial, vê–se que completar o Censo Escolar de forma adequada não é tarefa simples. Cabe acrescentar que a complexidade desse procedimento aumenta quando consideramos que, além das orientações do Caderno de Instruções, há outras orientações disponíveis *online* na página WEB do INEP, em um tópico denominado de "Perguntas Frequentes", organizado para apoiar os profissionais da escola[3]. As perguntas frequentes também fornecem características relativas a diferentes deficiências e categorias, dentre elas, situações possivelmente relacionadas à deficiência intelectual: ADNPM – Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Déficit Cognitivo e da Independência e Déficit Intelectual, Hidrocefalia, Síndrome de Williams e/ ou Síndrome de Silver, Síndrome de Down.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, a categorização de alunos tem duplo objetivo: para informações do Censo escolar, que servem de base à proposição e à avaliação de políticas educacionais (veja–se como exemplo a "Linha de Base do PNE 2014–2014") e como pré–requisito para recebimento de AEE. A literatura afirma que essa categorização tem ocorrido de duas formas: por meio da avaliação de profissionais da escola e por diagnóstico clínico (emitido por profissionais da área da saúde), sendo que neste caso desobriga–se a avaliação escolar.

Entendemos que a dispensa do laudo médico não indica, necessariamente, uma mudança de perspectiva para se *olhar* a deficiência intelectual, pois as definições contidas nos Cadernos de Instrução aproximam–se das contidas nos Manuais de Classificação. Portanto, mesmo que não exista a solicitação do laudo médico para a identificação dos alunos na escola, parece–nos que é o *olhar* da medicina

[3] É importante ressaltar que as orientações presentes nesse documento não foram encontradas nos cadernos de instruções.

que vem servindo de base para orientar o registro dos alunos para o Censo Escolar e para o atendimento de AEE. A aproximação de concepções parece–nos conflitante com a proposição da SECADI/MEC que apresenta um discurso contrário à utilização do diagnóstico, pois, para a Secretaria, o diagnóstico representaria a perspectiva do modelo clínico (e limitante) sobre a deficiência dentro da escola e poderia levar à discriminação do aluno.

A deficiência intelectual é uma categoria extremamente complexa e sua identificação envolve aspectos sociais, ambientais, econômicos e históricos, além da existência da tese de que ela possa se constituir uma deficiência secundária, na medida em que seria uma decorrência de interações sociais a partir da pré–existência ou não de uma característica biológica (CARNEIRO, 2006). Portanto, é um constructo discutível nos campos da saúde e da educação.

A maior concentração da deficiência intelectual dentre as deficiências é historicamente registrada. Pesquisas realizadas de 1970 a 1990 (SCHNEIDER, 1977; FERREIRA, 1993) verificaram que muitos alunos classificados como deficientes mentais, de fato não possuíam tal característica. Depois de rotulados, muitos desses alunos ficavam anos estacionados na mesma série escolar ou eram encaminhados para classes e escolas especiais. Kassar (1994; 2000), em pesquisas realizadas no estado de Mato Grosso do Sul, verificou que, naquela localidade, quando o processo de classificação de alunos ocorreu dentro das escolas o número de alunos considerados com deficiência mental era maior do que quando esse processo foi assumido por uma equipe que desenvolvia uma avaliação formal.

Hoje, a proposta educacional é outra e, para proposição de políticas públicas e para a construção de condições adequadas de atendimento escolar, a realização do Censo Escolar torna–se relevante. No entanto, por todos os argumentos apresentados, concluímos este texto, apresentando a hipótese de que a grande concentração de matrículas de alunos com deficiência intelectual, continuamente registrada, pode indicar ainda hoje um processo de discriminação, como os já registrados tantas vezes na história da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema e suporte/apoio. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Deficiência intelectual*: realidade e ação / Secretaria da Educação. Org.: Maria Amélia Almeida. – São Paulo: 2012.

AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe editorial, 1995.

BRASIL. MEC. INEP. DEED. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, 2007.

_____. MEC. INEP. DEED. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, 2008.

_____. MEC. INEP. DEED. CGCE. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, junho, 2009.

_____. MEC. INEP. DEED. CGCE. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, junho, 2010.

_____. MEC. INEP. DEED. CGCE. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, 2011.

_____. MEC. INEP. DEED. CGCE. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, 2012.

_____. MEC. INEP. DEED. CGCE. Censo Escolar da Educação Básica. *Caderno de Instruções*. Brasília, 2013.

_____. MEC. SECADI. DPEE. *Nota técnica n° 4,* de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do dese**nvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

_____. MEC. SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Janeiro/2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. MEC. SEESP. *Resolução CNE/CEB nº 02,* de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BRIDI, F. R. S. **Processos de Identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. [Tese]. Doutorado em Educação, UFRS, Faculdade de Educação, Pós–graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico–cultural. In: Baptista. C. R. et al., (Org.). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DIAS, P. J. O. **O registro de dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais no censo escolar da educação básica na rede municipal de ensino de Londrina/PR.** [Dissertação]. Mestrado em Educação. UEL, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, 2014.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico–cultural: Contribuição ao estudo de desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.9, n.2, abr.–jun., Marília, 2013.

DSM – 5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento, et al., revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli, et al. 5ª edição, Editora: Artmed, Porto Alegre, 2014.

DSM–IV–TR TM. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Tradução. Cláudia Dorneles; 4ª edição. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2002.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença.** Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FRANÇOSO, R. V. **O atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá–MS e Ladário–MS.** [Dissertação]. Mestrado em Educação – Educação Social, UFMS, Pós–Graduação em Educação Social, Corumbá, 2014.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de Educação do deficiente. **Revista Brasileira. Ciências do Esporte**, v.25, n.3, maio, Campinas, 2004.

KASSAR, M. C. M. Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 1, no 2, 1994.

_____.Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: Ester Senna. (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**: análise e diagnóstico 1980–1990. Campo Grande: Editora da UFMS, 2000, v. 1, p. 137–166.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.**Marília, v. 18, n. 3, p. 487–506,Sept. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413–65382012000300009&lng=en&nrm=iso>. Access on 30 Nov. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413–65382012000300009.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. B. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367–383, maio/ago. 2011.

_____. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: Meletti, S. M. F. e. Bueno, J.G.S. (Org.) **Políticas Públicas Escolarização de alunos**

com Deficiência e a Pesquisa Educacional. *In* . 1ª ed. Araraquara–SP: Junqueira & Martin, 2013.

MENDES, E.G. Deficiência Mental: **A construção científica de um conceito e a realidade educacional.** [Tese]. Doutorado em Psicologia, USP, São Paulo. Instituto de Psicologia. Pós–Graduação em Psicologia, 1995.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1996.

SANTOS. S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar–se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.18, n.1, p. 3–16, jan.– mar, Marília, 2012.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In. VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** Identificação e caracterização. [Tese]. Doutorado em Educação Especial UFSCar. 2011.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RETRATOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA (1974–1989)

Maria Edith Romano Siems

INTRODUÇÃO

No estudo do processo histórico de constituição dos serviços especializados em Educação Especial em Roraima, que construímos ao longo de nossa tese de doutoramento, foi possível identificar que a estruturação dos serviços deu–se ao mesmo tempo em que se constituíam os profissionais que nele atuariam e, nestes profissionais também, dava–se a construção dos conceitos que, pelo menos no plano teórico, seriam essenciais à compreensão dos perfis e características de seu público–alvo.

Ao colocarmos aqui a questão da necessidade de estabelecimento de conceitos no ''plano teórico'' é por termos observado que, não havendo nestes profissionais concepções prévias dos perfis e características dos alunos que depois vieram a ser categorizados em diferentes referências de desenvolvimento, os professores efetivamente ofereciam a todos os alunos os mesmos desafios que se habituaram a oferecer aos considerados sem deficiências e, ao serem apresentados ao universo dos conceitos, são apresentados também à ideia pré–concebida do ''não aprender'' de cada condição de deficiência e abandonam a oferta de atividades e desafios intelectuais anteriormente experimentados.

Trata–se de estudo histórico pautado na perspectiva de uma 'história vista de baixo', conforme proposto pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson, aqui trazendo as vozes dos professores atuantes no cotidiano de instituições especializadas, vozes estas, usualmente silenciadas nos estudos históricos em Educação Especial

aos quais tivemos acesso e que tendem a privilegiar as análises documentais ou a história de pensadores ou atores de destaque na área.

O estudo localizou–se no Território Federal de Roraima, que tem a gênese de seus serviços de educação especial no ano de 1974, com a instalação de serviços especializados no interior do sistema público de ensino, como parte das ações cotidianas dos órgãos gestores da educação pública e financiados também com recursos públicos, diferenciando–se do quadro geral existente no restante do país em que, na ausência de ações estatais, prevalece a ação de instituições filantrópicas cuja natureza se aproxima da assistência social.

Um aspecto peculiar da estruturação dos serviços, é o fato de ter sido iniciado por docentes do ensino regular, sem formação específica no ensino de pessoas com deficiência e que foram, ao longo de sua atuação, "informados" dos saberes técnicos da área, através de cursos de capacitação e demais ações formativas dos quais participam em serviço e que vão alterando seu entendimento sobre os alunos e sobre como deveriam ser desenvolvidos os processos de trabalho com estes, a partir dos informes de especialistas, nem sempre vinculados à profissão docente.

Nosso foco específico neste artigo, refere–se à forma como estes professores vão se apropriando das concepções de deficiência intelectual (á época categorizada como deficiência mental) que lhes vão sendo apresentados e como esta apropriação de saberes técnicos próprios ao universo médico–biológico, leva–os a restringir o alcance de suas práticas e a posicionar a responsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes, aos profissionais da equipe técnica que se vai constituindo nos serviços: psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, em detrimento dos processos de ensino de saberes escolares que mobilizavam suas ações iniciais.

METODOLOGIA

O estudo que aqui apresentamos toma como abordagem teórico metodológica a perspectiva de uma ''história vista de baixo'' conforme proposto pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson, que busca a valorização dos processos históricos na forma como foram vivenciados pelos sujeitos concretos e, no entendimento de como estas experiências impactaram em sua constituição. Para este autor (THOMPSON,1981, p. 16)

> A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo. …[…] não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir–se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante,* no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

A questão central que aqui move o nosso olhar, é a forma como as professoras atuantes junto aos alunos público–alvo da educação especial, inicialmente professoras generalistas, foram se apropriando dos conceitos referentes às diferentes categorizações de deficiência que lhes vão sendo apresentadas ao longo de sua formação em serviço e como a apropriação desses saberes impacta em sua atuação no cotiano dos serviços especializados.

Foram realizadas entrevistas abertas com nove docentes que atuaram ao longo dos anos iniciais de estruturação dos serviços especializados desde sua origem, no ano de 1974 até o ano de 1989, momento em que o Território Federal de Roraima torna–se Estado da Federação, deixando de ter os impactos decorrentes da atenção

preferencial do governo federal que caracteriza a relação política e econômica com os Territórios Federais. Entendemos ainda que, com a Constituição Federal de 1988 e com a alteração de paradigmas da Integração para a Inclusão de pessoas com deficiência, outro cenário se apresenta.

As professoras selecionadas a participar de nosso estudo foram, todas elas, profissionais que, vindas do sistema regular de educação, participaram da implantação das primeiras ações de educação especial que em Roraima se desenvolveram, seja em classes especiais, em escolas especificamente constituídas para o atendimento de pessoas com deficiências, no gerenciamento dos sistemas educacionais especializados e também nos processos de integração de alunos com deficiências nas escolas de ensino regular. A maior parte das entrevistadas (seis delas), acaba por ter toda sua vida profissional desenvolvida nos serviços especializados, de onde só se afastam pela aposentadoria.

Destas entrevistas, realizadas entre 2011 e 2012, no processo de relato do modo como se estruturam os espaços de educação especializada no então Território Federal de Roraima, emergiram com intensidade os processos relativos à constituição destas professoras como especialistas na educação de alunos com deficiências e de sua descoberta de conceitos relativos à deficiência intelectual, àquela época ainda denominada como Deficiência Mental.

As entrevistas foram transcritas, analisadas em suas regularidades, aproximações e distanciamentos e, para os efeitos desse artigo, destacamos os elementos referentes às apropriações dos conceitos relativos à deficiência mental e seus impactos na rotina de trabalho.

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em vigor, define como pessoa com deficiência aquela que tem sua participação plena e efetiva na sociedade, restringida pelos impedi-

mentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial que em interação com barreiras do ambiente limitam sua participação social e desenvolvimento. No mesmo sentido, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publica em 2001 uma Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que agrega à concepção de deficiência um referencial de experiência sociológica e política. Esta classificação vem sendo inclusive tomada como referencial de atuação pedagógica em alguns países, a exemplo da experiência portuguesa.

Historicamente, entretanto, as concepções relativas à deficiência intelectual apresentaram variações significativas. Conforme destaca Aranha (2011), até o século XVIII a deficiência intelectual era conceituada pela medicina como doença mental e as pessoas nesta condição eram institucionalizadas e mantidas distantes de suas famílias. No século XIX com o desenvolvimento de estudos psicológicos e pedagógicos iniciam–se as primeiras intervenções de natureza educacional junto a estas pessoas e um início de entendimento da diferenciação entre a doença e a deficiência mental. Entretanto, é apenas a partir da segunda metade do século XX que se iniciam as proposições de integração das pessoas com deficiência mental nas escolas e na sociedade.

Neste paradigma de integração das pessoas com deficiência mental, o que se projetava era que estas fossem preparadas para, sempre que sua condição possibilitasse, acompanhar as atividades escolares oferecidas a todos os alunos, serem inseridas nas turmas regulares ou, quando muito, em classes especiais no interior de escolas comuns. Conforme destaca Bueno (2004) as críticas a este paradigma eram expressivas já que, dentro desta lógica, a maioria dos alunos com deficiência permanecia segregada em escolas ou classes especiais, por não alcançarem os parâmetros pretendidos para o ingresso em turmas regulares.

Aranha (2001) nos ajuda a compreender o contexto destes anos em que se desenvolvem as primeiras ações da área da educação especial em Roraima. Segundo esta autora a lógica vigente a partir

da década de 1960 localizava na pessoa a necessidade de mudança, no sentido de oferecer serviços e recursos que possibilitassem modificar as condições da pessoa aproximando–a das características e condutas dos ditos "normais".

Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 110) ao referirem–se a este processo, pautando–se em Aranha (2001), assim o descrevem:

> No âmbito da educação, escolas e as classes especiais são voltadas para o ensino do aluno, visando sua ida ou seu retorno para as salas de aula denominadas normais. Na área profissional, os exemplos são as oficinas abrigadas e os centros e reabilitação, que contam com equipes de diferentes profissionais para realizar o treinamento para a vida na comunidade, tais como atividades da vida diária e atividades de vida prática. Embora se tenha passado a assumir a importância do envolvimento maior e mais próximo da comunidade na integração de seus membros com deficiência, o objeto principal da mudança centrava–se no próprio sujeito.

No Território Federal de Roraima, os serviços especializados são desenvolvidos por uma Coordenação de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, iniciando–se nos primeiros anos da década de 1970, quando, por iniciativa do gestor desta secretaria, incentivada pelas alterações propostas na reforma da educação prevista na lei 5692 de 1971 se faz um recrutamento da clientela potencial do serviço, através de uma busca ativa desses possíveis alunos; constitui–se um corpo inicial de professores, na maior parte dos casos sem qualquer qualificação específica na área e abertura de classes, inicialmente em escolas comuns e posteriormente em prédios adaptados alugados exclusivamente para este fim.

No período de 1984 a 1989 temos a estruturação de serviços especializados, com a construção de prédios destinados especificamente ao abrigo de serviços de educação especial e forte investimento na capacitação de professores e demais profissionais que viriam a compor equipes técnicas multidisciplinares. A marca central deste

período é também o processo de categorização da clientela por sua condição de deficiência e a fragmentação por espaços diferenciados destinados ao atendimento das especificidades das diferentes pessoas, ao mesmo tempo que são fortalecidas as práticas de integração de alunos na rede regular de ensino (SIEMS–MARCONDES, 2013).

CONCEPÇÕES DA DEFICIÊNCIA MENTAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A educação de pessoas com deficiências em Roraima inicia–se na década de 1970. No relato da professora Clarice Diniz isto se dá no momento em que aparece uma criança em turma de alfabetização na escola São José, que não aprendia e que teria mobilizado o então Secretário de Educação, professor Aldo Costa a criar os serviços. A partir desse disparador, profissionais foram mobilizados a localizar crianças "com problemas" que se encontrassem fora da escola e trazê–las para o atendimento. Ainda não se mostrava clara a intencionalidade contida nos documentos oficiais nacionais que traziam a educação dos excepcionais como política a ser assumida pelo setor público.

Nos anos iniciais, Clarice Diniz, Carlota Figueiredo, Célia Macedo e Clotilde Rodrigues, professoras que originalmente atuavam no ensino regular, tem participação pioneira, atuando ainda no momento em que se abre a primeira classe especial em uma escola regular e depois como parte da primeira equipe que se desloca para uma casa especialmente alugada para o acolhimento dessas crianças. Nos relatos da professora Maria Mirna Souto Maior Sarah, a escolha de professores considera:

> A professora que tivesse Magistério. […] O que definia era a vontade de trabalhar com o excepcional. Era levado em conta em primeiro lugar a habilidade. Porque não adiantava colocar alguém sem afinidade.

Como nos conta a professora Maria Neusa de Lima Pereira, nestes primeiros momentos a coordenação de educação ficava como

"observatório dos cursos, das pessoas que estavam atuando na educação, a atuação da Secretaria de Educação, identificava algumas pessoas que ela achava que tinha perfil, e convidava. ". E os professores, "aceito o desafio" iniciavam a atuação na área, ainda que sem terem nenhum curso específico.

Nos primeiros anos de atividades, este grupo de professores dirige–se às residências onde havia o relato da existência de crianças ou adolescentes com perfil identificado como tendo deficiência e convenciam os pais a encaminhá–los à escola. Outros processos de encaminhamento nos anos finais da década de 1970 são feitos também pelos profissionais das escolas. No relato da professora Maria Mirna que se agrega à equipe posteriormente, o diagnóstico:

> Era no achismo. Na época antes de ter os profissionais, o professor achava, o diretor achava e ele encaminhava pra lá, pra gente. Quando eu peguei já tinha mais ou menos a equipe, mas era na base do achismo mesmo. Tinha as classes especiais, mas as classes dependendo de ter, não era só de uma escola. Era pra alunos que viessem de uma região, onde os professores ou diretor achassem que tinha problema.

Neste momento ainda, a própria conceituação do que caracterizaria um problema, se mostrava bastante fragilizada. Isso pode ser percebido na própria relação com os pais dessas pessoas. Clarice Diniz que participa dos primeiros processos de busca ativa relata:

> Foi luta. Os pais deram mais trabalho do que as crianças. Porque ele tinha um filho lá. Deixa lá. É uma coisa. Como eles diziam…é uma coisa que não vai ter produção nenhuma. "Não é assim pai…ele tem alguma coisa boa." E quando eles foram vendo que as crianças estavam, principalmente na parte social, estavam se desenvolvendo, aí eles começaram. "Olha…na casa… no bairro X tem uma criança." Nós íamos lá.

No relato de Célia Macedo quanto ao entendimento dos pais:

> Eles pensavam que tinha que deixar as crianças na escola e eles iam 'ficar bom'. De imediato assim, eles iam aprender a ler e a falar. Principalmente os deficientes auditivos, O sonho dos

> pais era que as crianças falassem. Eles não queriam ter aquela coisa de "não, o seu filho vai aprender de tudo um pouquinho". Mas tem que ter calma, vai ser lento. Em vez de fazer, por exemplo, uma série num ano, vai fazer em dois. Isso vai depender dele, e em casa, de você também.

Essa noção da lentidão do aprendizado, já parece constituir–se saber corrente na fala dos professores. Surge, entretanto, na relação com os pais, uma marca de classe social que nos parece relevante:

> Os de classe alta os pais escondiam. Quando nós fomos para a Escola (de Educação Especial, nos anos 1980) começaram a aparecer os autistas. Já grandes. Meu deus, onde essa criança estava escondida? Porque que não foi trabalhada logo desde pequenininho. Porque quanto mais cedo o trabalho, melhor. E tinha uma equipe de avaliação que ficava na educação. E aí as pessoas informavam: 'leva na educação, que aí ele vai fazer uma avaliação, ver se vai no ensino regular ou se vai para a educação especial'. Quando falava 'educação especial', pulavam lá fora. Todo mundo achava que a Educação Especial era um lixo. Não…São crianças com aprendizagem bem reduzida, mas aprende. E aquelas que a gente via que não aprendiam mesmo, a ler e a escrever, iam para as oficinas, de educação para o lar, de artesanato.

Clarice Diniz, reconhecida na coletividade como alfabetizadora competente, destaca esse aspecto da lentidão de aquisições de conhecimento como um dos elementos que a desmotiva nos anos iniciais de trabalho com classes onde os alunos com deficiência mental predominavam. Semelhante ao relatado por Carlota e Clotilde as atividades pedagógicas destes primeiros anos de atuação envolviam basicamente a aplicação de atividades comuns ao trabalho realizado nas classes de educação pré–escolar e a aplicação das já conhecidas estratégias didáticas destinadas à alfabetização.

Referindo–se ao trabalho de alfabetização dos alunos com deficiência mental, a alfabetizadora Clarice Diniz mostra neste mo-

mento um entendimento de que: "O que tinha de diferente era o tempo. Que o que você faz com a criança dita normal, com o especial você consegue, mas você demora. Então o que tinha era tempo, que era maior." E ainda sinalizava:

> E eu ficava assim radiante quando um começava a ler. […] Eu ia adiante com ele na leitura. Eu ia adiante com ele na alfabetização. Eu não me preocupava com matemática, eu não me preocupava com nada. Eu queria que ele aprendesse a ler. E ele aprendeu. Teve deles que chegaram até a quinta série e aí não foram adiante, porque **a cabeça não ajudou**. Mas tem deles que já estão trabalhando. Estão bem, graças a Deus.

Mas há também o impacto trazido pela localização de pessoas com nível de comprometimento mental mais acentuado a quem são oferecidas atividades básicas do cotidiano, envolvendo a higiene, a independência na alimentação, o controle básico de atitudes para a convivência social, o que posteriormente, a partir das capacitações das quais as professoras participam passará a ser denominado Atividades de Vida Diária ou AVD. No entendimento da professora Mirna: "no começo era o que? a criança saber se vestir, amarrar, calçar. Até…meses, oito meses, é muito devagar, os resultados são demorados. E a casa justamente era pra eles socializarem. "

Mas, o processo que se encaminha em Roraima, não se dá isoladamente. O Território Federal, como região privilegiada de implantação das políticas de interesse do governo federal integra–se às ações de capacitação que são nacionalmente oferecidas neste momento pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que desde 1973 coordena nacionalmente os trabalhos na área. No relato da professora Mirna: "O professor recebia treinamentos através dos técnicos e atendimentos. O material das classes especiais vinha tudo do CENESP. "

E é o impacto das ações do CENESP, nas concepções dos professores relativos ao conceito de deficiência mental que nos interessa aqui compreender.

DEFICIÊNCIA MENTAL: PERCURSOS DE CONCEITUALIZAÇÃO

Após a participação em um curso de capacitação para a Deficiência Mental promovido pelo CENESP, a professora Clarice Diniz, que até então dispunha de formação generalista como professora de séries iniciais e que, por vezes, vivenciava um processo de frustração pela dificuldade enfrentada na alfabetização de alunos com deficiência, mostra o impacto da formação em sua atuação:

> Foi aí que eu me encontrei porque me pegaram assim a laço para a educação especial e me pegaram a laço para alfabetizar criança deficiente. Então foi que eu descobri que tinha aprendizagem lenta…. Foi quando houve a divisão de alunos, a percepção de existir o Paralisado Cerebral, que tinha que ter professor especializado para dar aula, os auditivos, os visuais, então houve a divisão certinha. Foi aí. Porque até então era todo o mundo junto.

Nesta constatação das peculiaridades dos alunos um trabalho se inicia e fortalece: a oferta de oficinas destinadas à formação profissional e também à ocupação dos alunos, com possível renda às famílias. No relato também da professora Clarice Diniz:

> Porque nós tínhamos oficinas. Aqueles maiores eles além de estudar, eles tinham que fazer oficina: educação para o lar, artesanato, serigrafia. Tudo eles tinham que fazer, porque… não é por ele ter uma deficiência, um retardo mental que ele não seria capaz de produzir. Sim […] ele é capaz de produzir. Aos dezoito anos a gente já ia procurar o mercado de trabalho pra ele, e assim nós enfrentamos.

Este olhar sobre as pessoas como seres sociais a quem a educação, fosse no sentido do acesso à alfabetização ou do acesso a uma formação técnica que poderia constituir–se em emprego e renda, começa a sofrer significativas modificações.

A alteração do entendimento relativo à concepção das deficiências, passa a ser percebido no vocabulário de referência apresentado pelas professoras nas entrevistas. Na fala da professora Mirna:

> Naquela época era assim, a deficiência mental era: o dependente, o treinável e o educável. Hoje em dia tudo isso já é balela. Inclusive o "Mongol", o Down, – eu achava eles tão lindos. Pequenininhos. Lindos eles, né? – Eles iam e paravam no educável. Então esse Educável é que era a preocupação.

Também a professora Maria Neusa de Lima Pereira, que passa a atuar com a equipe nos anos 1980, traz em seu discurso as marcas dessas concepções que colocavam nas pessoas os limites atribuídos a suas deficiências no plano individual:

> Eles eram o que a gente chamava de dependentes – na época era classificado como dependente – e que iam para o Centro (de Educação Especial) e que a gente educacionalmente não tinha o que fazer. Prejudicava, porque não pode ser um depósito, senão você discrimina mais ainda. […]Tinha aqueles limítrofes que chegou um ponto que eles estavam na classe especial e a própria escola que abraçou a causa, no ano seguinte colocava ele na sala regular, mas o modelo era classe especial. […] E depois os limítrofes. A gente chamava dos limítrofes naquela época, a classificação deles limítrofes.

E relatando outros momentos de sua atuação que trazem as marcas dessas concepções quanto à impossibilidade de inserção das pessoas na vida social, construídos com base em sua deficiência, apresenta algumas peculiaridades do processo de integração dos alunos com deficiência em escolas regulares:

> Eu fui pro Costa e Silva como professora da primeira Classe Especial, na época eles chamavam de Classe Especial, era o processo de Integração, e eu fui prá lá com cinco ou seis alunos de Classe Especial, uma classe que ficava agregada lá na escola regular. Ficava segregado na verdade, porque ficava no canto mais distante, mais escondidinho e a gente ficava com aquelas crianças ali, dizendo que estava fazendo Integração. Eu não conformada com aquilo, não gostei da situação, não acreditava naquela Integração, naquele projeto.

E é no destaque dado aos processos de capacitação vivenciados pelos professores que vemos estruturar–se um projeto que toma como foco central de referência não mais a alfabetização, a aquisição de saberes acadêmicos ou a formação profissional, mas a progressiva transposição de práticas clínico terapêuticas que levam a que, da iniciativa de construção de uma Escola de Educação Especial, chegue–se a estruturação de um Centro de Educação Especial que assume, como foco central de sua atuação os atendimentos clínicos e terapêuticos relacionados ao desenvolvimento das crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Nestas práticas, o destaque encontra–se sempre posto na pessoa individualmente, nos limites por ela apresentados e nas possíveis contribuições dos atendimentos terapêuticos a seu desenvolvimento.

> Durante todo o tempo da Educação Especial, a gente busca essa questão da educação, mas ela é vista como assistencial mesmo, como assistencialista mesmo. Dentro da Assistência ao Educando a gente tem muito a questão de equipar a escola, equipar o Centro de Educação Especial com sala de fisioterapia, com os atendimentos, a sala de fonoaudiologia, é como se fosse um centro terapêutico, um centro mais técnico multidisciplinar e a gente ia colocando a questão da escolaridade ali. Você é um profissional que não se sente muito valorizado porque você pega uma criança, um paralisado cerebral, você pega e investe com toda uma equipe multidisciplinar, um fisioterapeuta, fonoaudiólogo, aquela criança chegou la sem andar, começa a fazer fisioterapia, atividade de piscina, estimulação precoce, a criança começa a andar. O visitante chega lá, vê aquela criança andando e fala: "o povo daqui não trabalha, o povo daqui não faz nada" (Maria Neusa de Lima Pereira)

São os impactos da construção de conceitos que colocam sobre os indivíduos estigmas, rótulos, roteiros de (im) possibilidades e que findam por distanciar a escolarização das práticas que a cada dia mais ocupam os tempos e espaços dos profissionais com os (tam-

bém necessários) atendimentos clínicos e terapêuticos inexistentes ou pouco disponibilizados nos serviços de saúde e assistência social.

DE MOLDURAS, LIMITES E ENQUADRAMENTO

O que nos é possibilitado concluir observando–se a trajetória aqui relatada, de um momento em que a prioridade de atuação se colocava sobre os professores e suas práticas escolares, junto a alunos diversos, para outro em que os processos terapêuticos absorvem o tempo de acesso ao conhecimento social acumulado, é do retrocesso trazido pelo enquadramento conceitual dos sujeitos em categorias estanques como as que à época categorizavam as crianças, jovens e adultos com deficiência mental.

No enquadramento de seres humanos a categorias como **dependente, treinável, educável ou limítrofe,** apresentados aos professores como fronteiras intransponíveis ao desenvolvimento e à escolarização temos, a priori, a negação da possibilidade de acesso ao conhecimento social acumulado.

Mais do que isso, vemos a redução do tempo/espaço de oferta de atividades de escolarização e sua substituição pelos acompanhamentos clínico–terapêuticos.

Não são mais professores que ensinam seres humanos em suas condições e características peculiares. São especialistas em educação especial que definem estratégias para o desenvolvimento de deficientes mentais já enquadrados em limites, em sua maior parte definidos no diagnóstico inicial.

Retratos estanques que se agregarão a toda a trajetória de pessoas. Nesta perspectiva, não mais seres em construção, passíveis da transformação possibilitada pelo acesso ao conhecimento social acumulado que ficará destinado apenas aos não deficientes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, XI, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2 ed. São Paulo: Educ, 2004.

GARGHETTI, F. C., MEDEIROS, J. G. e NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual.** Revista Eletrónica de Investigación y Dcencia (REID), 10, Julio, 2013, 101–116.

SIEMS–MARCONDES, M. E. R., **Educação Especial em Roraima: história, política e memória.** Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2013.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

II

PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUINDO OUTROS POSSÍVEIS

Denise Meyrelles de Jesus

A análise de dados nacionais, estaduais e locais no Brasil e também no exterior evidencia a prevalência de pessoas com deficiência intelectual entre as condições dos sujeitos atendidos pela modalidade de Educação Especial. Tal prevalência é da ordem de cerca de 50% dos casos "identificados". Mesmo com o alarmante aumento do diagnóstico de alunos com condições associadas aos transtornos globais do desenvolvimento, tais como o espectro autista, nenhum índice se compara à deficiência intelectual.

Talvez esse tenha sido um dos motivadores da vontade/necessidade de organizar uma coletânea como essa que assume, como seu eixo condutor, a área da deficiência intelectual, seja como condição epistemológica, social, cultural, psíquica e educacional.

Neste texto, queremos nos dedicar a pensar em práticas pedagógicas que tomaram "alunos assim significados" e relatar os movimentos da escola, bem como as ações de colaboração com uma professora em atividade com um desses alunos. Trata–se de uma pesquisa–ação–formação realizada entre a pesquisadora da universidade e professores do Ensino Fundamental que atuavam em escolas localizadas na periferia urbana do município de Vitória, com a matrícula de alunos público–alvo da Educação Especial. A escola possuía uma sala de recursos e contava com duas professoras especializadas no turno.

Assumimos o caso como disparador de nossas discussões, embora tivéssemos clareza de que "o caso não está no manual", pois ele é fluido, se desmembra e se reconstrói como uma gota do metal

líquido mercúrio. Narraremos o caso de Felipe, com quem a autora deste texto, em colaboração com os professores envolvidos, mediou diferentes abordagens ao conhecimento.

Felipe era aluno do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Tinha 9 anos e seguia o fluxo de sua turma. Franzino, era o quarto filho de seis irmãos. Mostrava–se monossilábico. Quando de nossos primeiros encontros, tinha fala pouco inteligível, porque baixa e por severa dificuldade na pronúncia das palavras. A família de Felipe vivia de programas sociais e estava sempre ameaçada de perder tais benefícios, tendo em vista não seguir com o "devido rigor" os critérios para se manter elegível. Embora vivendo em condições de extrema pobreza, Felipe alimentava–se pouco na escola e a mãe também relatara tal comportamento em casa. Ela sempre dizia: "[…] os irmãos comem a parte dele. Ele é lerdo".

Em sala, Felipe passava a sensação de não compreender a realidade vivida naquela escola. Dormia bastante e estava, na maioria do tempo, de cabeça baixa. As professoras especializadas diziam de sua deficiência intelectual grave e relatavam tentar trabalhar com ele um programa de Educação Infantil para crianças bem pequenas. Identificavam–no como faltoso ao atendimento educacional especializado, ofertado no contraturno. Também diziam da irresponsabilidade da mãe, que não o trazia.

Felipe tinha dificuldade em manter condições básicas de higiene, incluindo o uso do sanitário. Não reconhecia letras, números, cores, não cantava, não sequenciava uma história e não respondia perguntas. Enfim, era o protótipo do "aluno não" (MARASCHIN, 2003), que nem sequer demandava um diagnóstico formal. Tinha deficiência intelectual e fora encaminhado para o atendimento educacional especializado em tais bases. Naquela escola e na sala de aula, ele havia sido significado como um aluno que não aprendia devido ao seu grande atraso, se comparado a seu grupo.

Não estamos argumentando por uma avaliação diagnóstica clássica, conforme protagonizada em vários estudos que apresentam uma perspectiva classificatória do aluno. No entanto, como estudan-

te, Felipe tinha direito a um processo avaliativo pedagógico disparado pela escola e, se necessário, com o envolvimento de especialistas que compunham a Equipe Central de Educação Especial do município. A questão mais complexa desse cenário era o fato de o espaço escolar possuir *a priori* um discurso sobre alunos com tal condição que os limitava à condição de deficientes.

Tratava–se de um diagnóstico subjetivo e que buscava a confirmação nas ações do próprio aluno, ou seja, um olhar recursivo (JESUS et al. 2015). Conforme sugerido por Silva e Freitas (2006), Felipe, concebido como aluno vulnerável, tornava–se vulnerável em si, pois era uma criança de 9 anos significada como alguém menor em idade e que se apresentava como tal.

A situação vivida por Felipe nos ajuda a problematizar que o espaço escolar tem um discurso sobre as necessidades especiais dos alunos na escola regular e levando em conta que os discursos emergem e são constitutivos de formas de atuação, concordamos com McLaren (2000, p. 34), quando argumenta que eles produzem uma gama de posições em torno das quais "[…] subjetividades tendem a concentrar–se e/ou resistir uma à outra".

O autor ainda esclarece que "[…] a natureza da linguagem que usamos determina como pensamos sobre nossas experiências e o tipo de ação que escolhemos para nos engajar como resultado da interpretação de tais experiências" (MCLAREN, 2000, p. 35). Nesse sentido, cabe lembrar que a linguagem produz entendimentos particulares do mundo e os significados de qualquer evento ou experiência apenas se tornam "[…] disponíveis por meio da linguagem selecionada pela comunidade interpretativa particular que estiver tentando tornar tais eventos inteligíveis" (MCLAREN, 2000, p. 31).

Assim, a partir das tensões presentes na escolarização de Felipe, fez–se urgente que procurássemos entender o espaço escolar e pensássemos como essa comunidade interpretativa compreendia a noção de diferença e de inclusão escolar, bem como a forma de os professores atuarem, no coletivo, a partir de tais concepções.

Considerando o modo como a escola lidava com a situação de Felipe, ficamos a pensar que se ela não exigia uma avaliação mais sistematizada para inclui–lo no *hall* dos alunos com deficiência intelectual, então, por que assim nominá–lo? Cumpre destacar que concordamos com Bridi (2011) ao analisar a importância das avaliações pedagógicas para encaminhamentos dos alunos a serviços de apoio educacional e que não defendemos um processo avaliativo clínico. Queremos, no entanto, sinalizar que o aluno fora duplamente excluído, pois não teve "direito" a ser avaliado e não podia participar das ações planejadas e desenvolvidas pela escola.

Na linguagem da escola, Felipe fazia parte do grupo dos alunos com deficiência intelectual (embora sem nenhum tipo de avaliação que sinalizasse para tal condição) e deveria ter atendimento educacional especializado fora da sala de aula. Convém também lembrar que o aluno "não incomodava" aos professores, narrativa essa muito presente no discurso escolar. Considerando o exposto até aqui, poderíamos dizer de um descaso coletivo pela condição de Felipe.

Pletsch e Glat (2012), em estudos sobre a escolarização de alunos significados com deficiência intelectual, evidenciam que esses sujeitos vêm sendo submetidos a processos de escolarização que os afastam do currículo escolar, embora, muitas vezes, os apoios pedagógicos estejam presentes. Esse cenário evidencia que mesmo reconhecidos como necessários, nem sempre os serviços de apoio significam os alunos como possíveis aprendentes.

Os pontos que expusemos evidenciam uma necessidade crescente de pensarmos com a escola o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual como sujeitos de conhecimento; sua prática discursiva; as práticas cotidianas da sala de aula; as relações sociais e de poder; o currículo daí resultante, bem como essas interações em termos de relações sociais mais amplas. Interessa–nos compreender como a presença de "alunos ditos com deficiência intelectual" cria "espaços" no tecido da hegemonia dominante.

Tomando o caso de Felipe como um desafio a ser enfrentado pela escola, tivemos a iniciativa de transformá–lo em uma forma de pesquisa–colaborativa entre a professora da sala de aula e a pesquisadora, tendo como meta a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Ao mesmo tempo, foi um caso construído/discutido com outros professores de sala de aula comum, professores especializados e coordenadora pedagógica, fomentando momentos de formação continuada em contexto.

No desenrolar da dinâmica formativa, apostávamos na possibilidade de aprendizagens significativas por parte dos professores, tomando como ponto de referência as tensões que se presentificam em suas salas de aula, ou seja, nos cotidianos da ação coletiva da gestão pedagógica (VIEIRA 2015; EFGGEN 2011; GONÇALVES 2008).

OS MOVIMENTOS DE APRENDIZAGEM EM COLABORAÇÃO COM A PROFESSORA

A professora Maria, responsável pela sala de aula de Felipe, solicitou que a auxiliássemos numa avaliação um pouco mais sistematizada do aluno, já que desejava avaliar seu nível de aquisição da leitura e da escrita. Marcamos essa atividade para o horário de planejamento da semana seguinte.

Para a constituição dessa atividade avaliativa, responsabilidades foram assumidas. A coordenadora pedagógica e a pesquisadora ficaram com a tarefa de buscar materiais sobre a questão. A professora seguia teoricamente a abordagem proposta por Emília Ferreiro (estudos em torno do desenvolvimento de aprendizagem da leitura e da escrita e psicogênese da língua escrita, muitas vezes, confundidos com um método). Não era essa a abordagem teórica seguida pela pesquisadora, no entanto nos colocamos o desafio de romper inércias e compreender não ser aquele o momento de problematizar, mas de apoiar a professora em sua iniciativa de colocar Felipe como aluno, isto é, de significá–lo como aprendente. A profes-

sora Maria também demostrava estar mais autoconfiante, embora dissesse: "eu, ainda, tenho muito a aprender".

Nos horários de planejamento, buscamos saber mais sobre o estudante. Nos diálogos com a docente, ela afirmava "[…] trata–se de um aluno pré–silábico e meio que 'empacado'. Gostaria de material para que ele superasse tal fase". Expos, ainda, como vinha trabalhando com Felipe e reconhecia progressos na oralidade e na compreensão da função social da escrita. Além disso, percebia que ele estava mais próximo do grupo, isso depois das intervenções em sala de aula. A docente sempre concluía as conversas dizendo: "[…] temos que respeitar o ritmo de Felipe, mas acho que ele pode andar mais".

Para envolvimento do aluno nas atividades desenvolvidas e planejadas pela professora, percebemos que era necessário acompanhá–lo mais perto para melhor entendê–lo. Colocamos em ação o desejo da professora em realizar uma avaliação inicial de cunho pedagógico, cujo foco era entender as hipóteses sobre leitura, escrita e compreensão de textos orais constituídas por Felipe. Objetivávamos ainda avaliar suas condições de ouvir, contar e dar continuidade a histórias e apropriar–se de noções simbólicas.

Por meio de uma série de atividades realizadas em sala de aula, em grupos de alunos e em momentos separados com a professora e a pesquisadora, tentamos avaliar o aprendizado de Felipe, sempre levando em consideração os itens colocados como basilares do processo de avaliação pedagógica. Tratava–se de uma proposta avaliativa que se aproximava o mais possível das atividades da turma.

Feita a avaliação e, após vários encontros com o aluno, com a coordenadora pedagógica e a professora, propusemos um projeto educativo que tomasse Felipe como foco. O projeto educativo seria trabalhado na sala de aula e no atendimento educacional especializado, nunca apartando o aluno da turma (considerada como espaço sócio–educacional) nem do conhecimento socialmente produzido. Envolver a coordenadora pedagógica se colocava como fundamen-

tal, tendo em vista que um dos objetivos da abordagem de colaboração constituía no seu engajamento com os processos de aprendizado dos alunos ditos com deficiência intelectual.

A partir do caso de Felipe constituímos um grupo de formação em contexto. Todo o grupo envolvido na formação continuada (profissionais de sala de aula comum, professoras especializadas e a coordenadora pedagógica) tinha conhecimento da avaliação realizada e que daí surgiria uma proposta de trabalho pedagógico. A proposta de trabalho pedagógico com Felipe incluía atividades que acompanhassem o currículo escolar e que apontassem condições para o atendimento educacional especializado dar suporte à sala de aula comum. Para tanto, demos destaque para o desenvolvimento das seguintes ações:

1. Praticar leitura de símbolos e sinais globais em contextos familiares.
2. Brincadeira de faz–de–conta e a simbolização:
    a) Utilizar objetos para representar o real;
    b) Usar objetos que não representem o real;
    c) Apresentar situações sem a utilização de objeto.
3. Desenvolver a narrativa oral.
4. Levar a criança a ler gravuras; obras de arte; ilustrações (da própria escola, da comunidade etc); textos diversificados de livros, revistas, jornais, folhetos, cartazes etc. Colocamo–nos a tarefa de apresentar ao aluno uma variedade de material escrito.
5. Ler livrinhos de história com a criança e fazer interpretação oral; solicitar que ela reconte a história; grafar para ela a síntese; solicitar que reconheça palavras.
6. Mostrar a sequência de histórias, a partir de pranchas.
7. Testar hipóteses linguísticas.
8. Trabalhar a leitura e a escrita a partir do nome do aluno.
9. Entender a escrita como registro.

O pressuposto básico era mediar a familiarização de Felipe com o texto oral e escrito; avançar em hipóteses linguísticas e desafiar o aluno, oferecendo–lhe suporte. Simultaneamente, a professora, em atividade de colaboração com a pesquisadora, também sentia seu apoio, não só com Felipe, mas em situação de bidocência, podendo ocupar–se do aluno enquanto a pesquisadora se responsabilizava pelo conjunto da turma. Cumpre destacar que o desenvolvimento curricular orientava a ação com o aluno e com sua turma.

Nos momentos de reflexão coletiva com a professora, destacávamos a relevância do registro. Inicialmente, eles eram realizados pela pesquisadora, mas sempre em diálogo com a docente responsável pela turma de Felipe. Tratava–se também de um momento de formação (VIEIRA, 2008), já que tais registros eram socializados no grupo de formação continuada em contexto.

Assim, a formação de todos os alunos ia se dando e novos elementos eram trazidos para o caso. O caso servia de referência para os outros estudantes atendidos pela modalidade de Educação Especial (tanto para aqueles matriculados nas turmas dos professores participantes quanto para os que recebiam atendimento educacional especializado). A pesquisadora também tentava mediar, com os professores especializados, um outro lugar para suas ações, ou seja, no espaço da sala de aula comum (BAPTISTA, 2013).

Logo no início das intervenções mais sistematizadas, realizamos uma visita de estudo à comunidade, tendo em vista trabalhar o currículo proposto para a turma do terceiro ano. Com isso, passamos a acompanhar Felipe mais de perto. A turma reconhecia bares, padarias, sapatarias, açougues, pequenos mercados, igrejas, ônibus, passantes, delegacia, posto de saúde, bem como suas representações e responsabilidades sociais no bairro.

Algumas questões foram diretamente endereçadas a Felipe. Monossilábico, ele repetia, com dificuldade, aquilo que algum colega mencionava. Perguntado onde residia – visto que passávamos na esquina da rua em que morava – não dava mostras de que reconhecia o local. Ao retornamos à escola, a visita foi reconstituída de dife-

rentes formas com os alunos. Em pequenos grupos, passaram a fazer sínteses do que viram, utilizando figuras e fotos.

Felipe não dava sinais de reconhecimento do que lhe era apresentado e de sua inserção naquela cultura. No entanto, apontava pistas a conduzir o trabalho pedagógico a ser realizado: era preciso mediar a sua inserção na cultura, tanto perante a comunidade, a família e a escola. Aproveitando a visita e seus desdobramentos com a turma, planejamos, com a professora, formas de apoiar Felipe no que se refere aos processos de ensino–aprendizagem. Pensamos em estratégias pedagógicas para trabalhá–lo no coletivo da sala de aula, nas atividades com os colegas de turma, em pequenos grupos, individualmente e no atendimento educacional especializado.

A partir das intervenções pedagógicas, Felipe evidenciava movimentos, pois prestava atenção no que lhe era anunciado, sorria (embora, timidamente) e demonstrava gostar das histórias. Meneava a cabeça quando perguntado e demorava responder às questões a ele direcionadas. Dentro das suas possibilidades, dava–nos sinais de suas preferências. No recreio, se associava a um ou dois meninos da turma. A professora reconhecia progressos, mas insista na necessidade da fala. Buscamos criar tais oportunidades principalmente pela via das histórias. Depois de dois meses de trabalho pedagógico, o aluno começava a iniciar alguma forma de conversa mais articulada. Elaborava frases de duas ou três palavras e seguia em seus movimentos.

Dentre muitas experiências vividas com Felipe e sua turma, um trabalho de produção de texto, sugerido pela professora, abriu caminhos para mediarmos uma intervenção interessante com o aluno. A turma de Felipe, em uma segunda–feira, foi convidada a descrever o que fizera no final de semana. Nesse período, a pesquisadora já acompanhava o aluno cerca de quatro meses. Para realizar a atividade proposta pela docente, Felipe, com a ajuda da pesquisadora, descrevia, oralmente, seu final de semana.

Dizia que visitara a casa de parentes e que tal visita incluía um churrasco em comemoração ao aniversário de um primo. O aluno relatara que na festa havia também um bolo. Diante dessa narrativa, juntos elaboramos um texto oral. A pesquisadora ocupava o lugar de escriba do texto. Diante disso, o aluno narrava e íamos informamos o que escrevíamos, utilizando, na oportunidade, uma folha de papel cenário e um pincel atômico. Para melhor nos acomodar, resolvemos sentar no chão da sala de aula, tal como as demais crianças. Todas elas atuavam em duplas e da mesma forma assim procedemos. Tínhamos nossa dupla: a pesquisadora e Felipe.

Fitando os olhos na pesquisadora e na folha de papel cenário, Felipe fazia sua narrativa. Também olhávamos para ele enquanto escrevíamos. Mergulhado na história, em determinado momento, o aluno para de narrar. Olho para ele e insisto que ele continue. Ele parece querer sugerir algo e com dificuldade diz: "[…] lê". Tomo a folha e faço a leitura para ele. Quando termino, olho para ele que novamente me diz: "[…] escreve". Percebi que queria confirmar se o dito estava escrito. Uma vez satisfeito, continuou com sua narrativa.

Esse cenário apontava que Felipe dava pistas de suas hipóteses de apropriação da leitura e da escrita. Terminada a narrativa, queria saber o que registramos. Diante disso, lemos, em conjunto, o seu texto. Esse mesmo procedimento (leitura do que fora escrito pelas duplas) também foi realizado pelos colegas de turma. Esse trabalho em sala de aula dava suporte para as intervenções do atendimento educacional especializado do contraturno sendo, o texto, retrabalhado com o aluno pela professora especializada que dizia que novas–outras estratégias também foram construídas com Felipe para mediar a leitura e a escrita com ele.

Essa experiência sinalizava, para nós, que valia à pena apostar em uma outra forma de acompanhamento avaliativo de alunos com deficiência intelectual, se assim quisermos nominá–los (ESTEBAN, 2003). Além disso, as professoras participantes da formação continuada, ao se apropriarem das reflexões produzidas a partir do caso Felipe, passaram a solicitar a presença da pesquisadora em sala

de aula. Esse convite apontava a potência das ações colaborativas na escola e da formação continuada em contexto. Diante disso, procuramos aproveitar essa demanda para sugerir às professoras especializadas que se aproximassem dos docentes de sala de aula para intervir colaborativamente. Toda essa aproximação não se deu sem muitas negativas, mesmo assim, as docentes de Educação Especial começaram, ainda que timidamente, a dialogar com os demais professores e a planejar em conjunto.

Percebemos que, no início, havia um medo de adentrar a sala de aula. Parecia, também, que tal movimento criava uma atividade pela qual as professoras especializadas não queriam se responsabilizar. Em assim sendo, foi preciso que a pesquisadora e a coordenadora pedagógica assumissem, junto com as professoras do atendimento educacional especializado, tal tarefa. Sanches (1996) sugere que para se "fazer com", há que se demonstrar e mediar. Poderíamos dizer "evidenciar como".

Esse contexto apresentado demonstra que professores especializados, talvez, precisem de mais mediações sobre o "como fazer junto" (AGUIAR, 2015). Embora não possamos generalizar, assumir–se com a responsabilização de atuar para além das salas de recursos multifuncionais se trata de uma tarefa complexa para muitos professores. Cabe dizer que reconhecemos que essa complexidade também se configurar pela existência de um grande equívoco interpretativo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar quando versa sobre os modos de organização dos serviços de apoio ao processo de escolarização dos alunos.

OUTRAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE FELIPE

Além da experiência de produção de texto aqui descrita, vivenciamos outro momento pedagógico (MEIREIU, 2002) na sala de aula de Felipe. Nos espaços de planejamento, realizamos um encon-

tro com a professora Maria para explorar, com os alunos, a "escrita funcional – produção de receitas e bilhetes". Planejada a atividade e explorada em sala de aula, resolvemos que sua culminância se realizaria no refeitório por meio de uma receita. Chegado o dia da constituição da proposta, todo o grupo estava entusiasmado, pois fariam "docinhos de aniversário", tendo como base uma receita escrita.

O episódio a seguir relata a atividade:

> A professora levou toalhas de papel e a atividade teve início com os alunos lavando as mãos. Toda a questão de higiene, na produção de alimentos, foi discutida.
>
> A partir da leitura da receita em voz alta pela turma, a professora foi preparando a massa. Media cada ingrediente e analisava questões relativas a medidas de massa. Quando a turma concordou que a massa estava no ponto, os alunos passaram a discutir a divisão do material em iguais quantidades para todos.
>
> Cada aluno recebeu a quantidade que lhe cabia. Enrolaram os doces, colocaram confeitos e arrumaram nas forminhas de papel. Procuravam ornamentar cada doce de forma diferente. Seus olhos vibravam de felicidade.
>
> Felipe não conseguiu enrolar os doces da primeira vez. Dele nos aproximamos e fomos detalhando, passo a passo, o processo. Nos últimos doces, ficamos ao lado dele e deixamos que fizesse sozinho. Conseguiu ornamentar os docinhos e colocá–los nas forminhas.
>
> O grupo voltou para a sala com seus docinhos. Não comeram, ou comeram somente um ou dois. A maioria dizia que os doces estavam tão lindos que levariam para casa. Perguntei a Felipe o que faria com os seus que restavam. Ele respondeu com alegria: '[…] mãe… Alan (nome do irmão mais novo).

> Ao chegar à sala, uma menina desenhou um grande coração no quadro e escreveu: "Obrigada, tia Maria! Nós te amamos" (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA).

As possibilidades do trabalho colaborativo entre pesquisadores, docentes de sala de aula comum e professores especializados se configuraram em possibilidades de formação em contexto que tomaram os casos cotidianos escolares como base de sustentação dos espaços formativos. Essas formações fizeram dialogar os casos com teorizações possíveis e articularam as múltiplas situações presentes nas salas de aulas, bem como ofereceram pistas para ações a serem desenvolvidas nos atendimentos de apoios individualizados aos alunos.

A parir das experiências vividas na sala de aula de Maria e na formação coletiva, as professoras especializadas começaram a se mover. Pareciam ter se descoberto. As professoras de sala de aula também se mostraram mais engajadas e se sentiram potencializadas e animadas. Viram–se como sujeitos de conhecimentos e, embora apresentassem dúvidas e medos, estavam desafiadas e dispostas a "correr o risco".

Essa experiência construída no coletivo ajudou as professoras a significarem seus alunos como sujeitos de conhecimento, ou seja, como pessoas que podem aprender e a quem elas podem ensinar. Ajudou–as a fazer uma aposta: professores e alunos, muitas vezes, subjetivados como "sujeitos–não", agora, podem se constituir em sujeitos de conhecimento. Diante disso, as docentes se abriram para a possibilidade de entender que todos os alunos podem aprender juntos e que professores de sala de aula podem ensinar, ainda que, em alguns momentos, os suportes pedagógicos possam ser importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência na escola sinalizou para alguns elementos que parecem fundantes nos processos de ensinar e aprender. Meiri-

eu (2002, 2005) nos diz da aposta incondicional na escola como espaço de mediar aprendizagens sistematizadas, já que essa é a tarefa fulcral de tal instituição social.

Diante disso, o autor nos convoca a apostar na perspectiva da escolarização de todos e na educabilidade humana, apontando pistas para entendermos que a história escolar e social dos alunos nos serve de brechas para encontrarmos por "onde entrar" para trabalhar com os estudantes. Para Meirieu (2002), o professor precisa se afastar de justificativas que acenam para a impossibilidade de aprender dos alunos.

Trazendo o caso Felipe para essa reflexão, cabe dizer que esse autor também nos ajudou a referendar a ideia de que não existe uma didática *a priori* sobre o fazer–pedagógico. Trata–se de um processo a ser trabalhado de forma cautelosa e inovadora na busca de outros modos de avaliar/acompanhar os processos de ensinar–aprender, tendo como base o currículo escolar. Nesse cenário, cabe destacar a necessidade de constituição de olhares críticos e reflexivos sobre os currículos escolares, já que eles são permeados de relações de poder.

Silva e Freitas (2006) também corroboram essa análise quando dizem da possibilidade de "desconsiderar a história de fracasso" dos alunos para "libertá–los" para outros eus–possíveis. Eus diferentes daqueles que o imaginário escolar apresenta sobre alunos "com deficiência intelectual".

Nossa crença básica nos processos de escolarização também nos levou a apostar no estudo de caso como uma maneira de constituir processos de formação continuada em contexto. Os profissionais envolvidos – professores de sala de aula, coordenadores pedagógicos e docentes especializadas – evidenciaram que há potência em tal ação. A formação em contexto ajudou às professoras de sala de aula a perceberem que havia pessoal na escola com responsabilidade de apoiá–las pedagogicamente, no entanto que essa ação precisava ser potencializada.

Essa situação pôde ser vivenciada quando uma das professoras envolvidas na pesquisa–formação diz: "[…] Agora, Cristiane (referindo–se à professora especializada) aprendi com a pesquisadora que você é a pessoa que pode, até por formação, apoiar–me com esses alunos. Não fazer por mim, mas trabalhar junto" (PROFESSORA DA SALA DE AULA).

Tal fala desencadeou discussões que duraram mais de uma hora entre os professores da escola. Isso em um momento de formação. Eram debates com muitos conflitos e culpabilizações, mas também repletos de tentativas de acordos e apostas nas possibilidades do outro. Acreditamos que são situações que saudavelmente deveriam constituir as relações entre profissionais em desacordo.

O debate caloroso levou o grupo a perder a noção de tempo. As discussões desse encontro terminaram com a coordenadora do turno da tarde avisando que deveríamos deixar a sala, porque a professora e sua turma estavam na porta. Esse aceno levou o grupo a relembrar que tinha muitos afazeres e compromissos, inclusive em outras redes de ensino. Alguns docentes tinham um segundo turno de trabalho (em sala de aula) na própria escola. Outras professoras viviam uma situação mais complexa, porque atuavam em outro município. A diretora da escola se responsabilizou por telefonar às escolas para justificar os atrasos.

Nosso olhar para a processualidade desse trabalho colaborativo e de formação em contexto, que durou cerca de quatro meses, nos dizia de possíveis. Felipe se subjetivou como aluno, ou seja, uma pessoa, um morador de uma comunidade e um membro de uma família. Tivemos relatos de que ele começou a bater nos irmãos menores quando pegavam a cota que lhe cabia nas refeições. As professoras de sala de aula se viram como responsáveis pela aprendizagem de seus alunos. Já as docentes do atendimento educacional especializado começaram a se mover. Buscaram assumir uma outra postura frente à função que exerciam na escola, isto é, como profissionais de apoio aos processos de escolarização de alunos que demandam atenções diferenciadas para acessar o conhecimento.

Saindo da escola percebendo que professores de sala de aula, docentes do atendimento educacional especializado e a coordenadora pedagógica se sentiam mais engajadas e potencializadas. Subjetivavam–se como sujeitos de conhecimento, embora apresentassem dúvidas, medos e se sentindo desafiadas. Passaram a perguntar de forma talvez inconveniente: como os sistemas precisam se responsabilizar, para assumir, de fato, uma política mais inclusiva? Passados vários anos desse movimento de pesquisa–ação–formação, perguntamo–nos: Por que essa experiência parece tão atual e possível de ser narrada?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BAPTISTA, C, R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D, M. BAPTISTA, C. R. CAIADO, K, R, M. (Org.) **Prática Pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 43–62.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B.; SOAVE, A. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D'AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público–alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, v. 2, p. 327–348.

MARASCHIN, C. Psicologia e educação: novos matizes. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B.; CARVALHO, D. C.; (Orgs.). **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 233–242.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução da Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SILVA, A. P. FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em "situação de risco": apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, M. C.

(Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. v. 01. 415p.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Táticas e estratégias constituídas por professores para articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório de Pós–Doutorado (Pós–Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SUPERVISÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Deise de Sales Rustichelli
Katia Regina Moreno Caiado

INTRODUÇÃO

No Estado de São Paulo, o atendimento pedagógico especializado na área da educação especial nas escolas estaduais ocorre por área da deficiência, sob a forma de salas de recursos, atendimentos itinerantes e classe regida por professor especializado. O público–alvo são alunos com surdez/deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual e alunos diagnosticados com transtornos do espectro autista (TEA), conforme a Resolução SE nº61/2014 e a Instrução SE nº14/2015[1]. (SÃO PAULO, 2014, 2015).

Recentemente acompanhamos um aumento significativo de matrículas de alunos cadastrados no Censo Escolar como alunos com deficiência intelectual (DI). Na rede estadual de São Paulo, o número de alunos classificados como DI é significativamente maior que as demais deficiências. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2017, de 15.323 alunos com deficiência atendidos nas escolas estaduais[2], 13.041 estavam cadastrados com deficiência intelectual, ou seja, mais de 85% das matrículas de alunos com deficiência são com deficiência intelectual. Das 4.185 classes

[1] Os alunos denominados com transtorno global do desenvolvimento na Resolução 61/2014 passam a ser denominados alunos com transtorno do espectro autista na Instrução 15/2015.

[2] Salas de recurso, atendimento domiciliar ou classe regida por professor especializado (DI e TEA)

funcionando em todo o estado, 3.428 são para a área da deficiência intelectual, 82%, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Total de alunos com deficiência atendidos nas escolas estaduais em 2017.

Tipo de atendimento	Especialidade	Nº de Classes	Nº de Alunos
Sala de Recurso	DA	338	1.128
	DF	59	127
	DI	**3.428**	**13.041**
	DV	184	571
	TEA	176	456
	TOTAL	**4.185**	**15.323**

Fonte: CAPE SEE/SP/2017 (grifos nossos).

A pergunta se impõe: por que há um número tão elevado de alunos classificados com DI na rede pública estadual de São Paulo? Entretanto, essa situação não é exclusiva nesse estado. Góes (2014), ao analisar o crescimento das matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino no Brasil, identifica que, quatro anos após a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a deficiência intelectual foi responsável por 64%, ou seja, entre cada dez alunos com deficiências matriculadas, mais de seis foram caracterizados como alunos com deficiência intelectual.

Esse autor ainda pontua que no período entre 2007–2012, enquanto o percentual de matrícula nas demais deficiências foi de 7,5%, o aumento das matrículas de alunos com DI foi de 147,5% e apresenta duas hipóteses para essa significativa desproporção:

> Esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode estar expressando uma maior incorporação dessa população pela educação escolar ou, então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizada pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso (GÓES, 2014, p. 110).

A deficiência intelectual constitui um verdadeiro impasse para o ensino na rede regular e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, tal a complexidade em conceituá–la e pela sua grande quantidade e variedade de abordagens (BRASIL, 2007). Essa deficiência abrange o maior percentual de alunos da educação especial, colocando em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais e processos escolares.

A dificuldade de diagnosticar esta deficiência tem levado a uma série de revisões do conceito.

Nessa esteira, Góes (2014) afirma que:

> […] a definição da deficiência intelectual é muito complexa, envolve termos etiológicos, ideológicos, contextos sociais e culturais, entre muitos outros fatores que dificultam a possibilidade de haver consenso ou precisão na definição de seu conceito e classificação. O que se tem como certo é que se trata de um significado construído socialmente, e assim, sempre associado às concepções de um determinado momento histórico em todos os seus campos científicos, éticos e culturais (GÓES, 2014, p. 42).

Porém, essa complexidade em definir a DI não tem sido fator impeditivo para que as escolas classifiquem alunos com essa deficiência.

Assim, investigar as questões sobre deficiência intelectual no Brasil e, particularmente, na rede estadual de São Paulo, uma rede vasta e muito complexa, não é tarefa fácil. Em maio de 2014, a Secretaria Estadual informou que havia 5.500.000 (cinco milhões e quinhentos mil) alunos matriculados na rede estadual de São Paulo, sendo que, 2.140.301 alunos matriculados no ensino fundamental. Se considerarmos que o Estado de São Paulo municipalizou o ensino fundamental, etapa em que se encontra o maior número de matrículas de alunos com deficiencia intelectual, há 38.000 (trinta e oito mil) alunos assim cadastrados. Em proporção às matrículas do ensino fundamental, representam apenas 1,77% das matrículas da rede, po-

rém são trinta e oito mil alunos cadastrados com essa deficiencia nas escolas estaduais.

Porém, é importante destacar que o Governo do Estado de São Paulo permanece com a política de destinar verba pública da Secretaria de Educação para escolas de instituições especializadas privadas. Segundo a Instrução 14 (São Paulo, 2015) os alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista podem ter suas matrículas em escolas privadas, conveniadas e credenciadas.

Com esse repasse de verba pública para instituições privadas, o aumento é significativo de pessoas em idade escolar diagnosticadas como deficientes intelectuais atendidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Na busca para compreender esse aumento de matrículas na área da deficiência intelectual nas escolas, realizamos um levantamento da produção científica e observamos que as pesquisas se concentram na atuação dos professores, familiares e alunos. A discussão sobre os encaminhamentos de alunos oriundos de classes regulares para classes especiais na área da deficiência intelectual não é atual. Desde a década de 1970 no Brasil esse tema é problematizado, como, por exemplo, em Schneider (1981), Paschoalick (1981), Patto (1996) e Santos (2008).

Porém, pouco se estuda sobre a atuação de outros profissionais da educação que atuam nas escolas. Com o foco na supervisão de ensino, realizamos um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)[3], entre os anos de 2000 e 2013, com os seguintes descritores: "Supervisão de Ensino" (37 trabalhos); "O Supervisor de Ensino e a deficiência intelectual" (nada encontrado); "O Supervisor de Ensino e as Salas de Recursos" (nada encontrado) e, finalmente, "Supervisão Escolar e Educação Inclusiva" (04 trabalhos). Após a leitura dos resumos dos 37 trabalhos do primeiro descritor, quatro deles versavam sobre a supervisão de ensino no Estado de São Paulo: Ferini (2007), Sáez (2008), Silva (2010) e Oliveira (2012).

[3] Acesso pelo *site*: <http://bdtd.ibict.br/>.

No descritor "Supervisão Escolar e Educação Inclusiva", dos quatro trabalhos encontrados foi com o de Viotto (2013) que estabelecemos maior proximidade com o presente estudo. Sua pesquisa versou sobre as contribuições do Supervisor Pedagógico em relação à organização de uma escola inclusiva. Trata–se do supervisor pedagógico junto a uma escola municipal de Londrina–PR. Segundo a autora, caberia a este gestor planejar e organizar a escola, de forma que atenda a todos os alunos com deficiência que ali se encontram. O supervisor pedagógico nessa perspectiva diz respeito a um gestor da escola, que na visão da autora, deve ser o primeiro a se conscientizar da importância de se prover condições para o funcionamento de uma escola inclusiva e de promover ações que viabilizem esta proposta, considerando que todos que compõem a comunidade escolar estarão se espelhando em suas ações (VIOTO, 2013).

Após esse levantamento, confirmamos a necessidade de nosso estudo que versou sobre a ação supervisora num município do Estado de São Paulo, em duas escolas da rede estadual, com classes especiais para alunos com deficiência mental e que foram transformadas em salas de recursos para alunos com deficiência intelectual[4]. Como procedimento metodológico, analisamos os Termos de Visitas, caracterizados como atas que documentam a visita do supervisor de ensino na escola.

Para a discussão sobre a ação supervisora na educação especial, faz–se necessário um breve histórico sobre a função do supervisor de ensino de sistema, na Secretaria de Educação de São Paulo.

[4] A mudança oficial de nomenclatura "deficiência mental" para "deficiência intelectual", ocorreu a partir de 2007, mas somente em 2010, a Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento, publicou o novo Manual intitulado *Deficiência Intelectual– Definição, Classificação e Sistemas de Suporte* (São Paulo, 2012). A rede estadual de São Paulo, passa a utilizar o novo termo a partir de 2010 (SÃO PAULO, 2012).

HISTÓRICO SOBRE A SUPERVISÃO DE ENSINO

A palavra supervisar tem origem na língua inglesa e é dirigir, orientar; supervisor é aquele que vê (CUNHA, 1997, p. 815). Em Houaiss (2001), supervisionar é dirigir inspecionando um trabalho; é controlar, supervisar, vigiar (p. 2642).

Saviani afirma que "[…] a função supervisora acompanha, de forma implícita, a ação educativa desde a sua origem" (2012b, p. 23), desde as sociedades primitivas, quando a educação coincidia com a própria vida, sendo vista como uma ação espontânea. Porém, mesmo não podendo nos referir a uma Educação, no sentido estrito, já se fazia presente a ação supervisora em um contexto onde a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade, com a participação das novas gerações e, assim, se educava. As crianças eram educadas indiretamente pelos adultos, em forma de uma vigilância discreta, mas, que protegia e orientava, através de exemplos e até por palavras, ou seja, supervisionando–as. Surge assim a ideia de supervisão como "ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento" (FOUQUIÉ apud SAVIANI, 2012b, p. 24).

Já nas épocas antiga e medieval, a ação supervisora assumia a forma de controle, de fiscalização. Assim, o pedagogo se configurou na Grécia, etimologicamente, significando aquele que conduz a criança, tomando conta dela, vigiando, controlando, ou seja, supervisionando (SAVIANI, 2012b).

A medida que a educação sistematizada foi se transformando de uma estrutura simples que se limitava à relação mestre/discípulo para institucionalizar–se, a função da supervisão ganhou novo enfoque.

A Escola Jesuítica, orientada pelo *Ratio Studiorum*, pela primeira vez na história da educação reuniu funções específicas ligadas ao supervisionar com a finalidade de fiscalização. O *Ratio Studiorum* previa que fosse fiscalizado o cumprimento das regras detalhada-

mente previstas para o reitor de ensino, para o prefeito dos estudos, para os professores, para cada matéria de ensino, para a prova escrita e para as regras dos alunos. Evidenciava com isso que a função supervisora, que ao longo dos séculos apresentava–se diluída entre vários sujeitos, no *Ratio Studiorum* foi organizada sob a responsabilidade de um determinado elemento. Para Saviani (2012c), essa foi a nascente da "ideia de supervisão", pois, segundo ele, entre a constatação de que a função se fez secularmente presente até sua instituição como "profissão", foi necessária a mediação da "ideia de supervisão".

O início ou origem da supervisão no Brasil, dá–se como uma profissão instituída sob um sistema que acontece entre as décadas de 1950 e 1960, sob a designação de Inspetor, que, por meio de transformações de cunho legal, gerou o atual cargo de Supervisor de Ensino. O Inspetor caracterizou–se como elemento de controle na administração, entre suas atividades essenciais destacava–se a fiscalização e a vigilância, principalmente, a relacionada à aplicação e ao cumprimento dos dispositivos legais vigentes e aplicação da verba pública adequadamente (SAVIANI, 2007).

Em 1969, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 reformulou os cursos de Pedagogia e criou os especialistas em educação a partir das habilitações, a saber:

> Administração, inspeção, supervisão, e orientação, no âmbito de escolas e dos sistemas escolares, far–se–ia em nível superior e a habilitação correspondente ao Planejamento Educacional dar–se–ia apenas em nível de pós–graduação (mestrado), e foi com este parecer que deu a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional (SAVIANI, 2007, p. 29).

E essa introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia, Saviani (2007) chamou de "concepção tecnicista"[5], em que "[…] o

[5] Para saber mais sobre as concepções da Educação, ver o livro intitulado "Escola e Democracia", no qual Saviani apresenta as várias concepções da Educação.

anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 30).

Em 1974, é publicada a Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, "Estatuto de Magistério Público do Estado de São Paulo", em cuja composição dos cargos, a supervisão pedagógica compõe a última classe[6], ficando assim constituída:

> **Art. 9º –** A carreira do Magistério é constituída de:
>
> I – cargos docentes, com as classes:
>
> a) Professor I;
>
> b) Professor II;
>
> c) Professor III.
>
> II – cargos de Especialistas de Educação, com as classes:
>
> a) Orientador Educacional;
>
> b) Diretor de Escola;
>
> c) Supervisor Pedagógico.

Por esse Estatuto, as ações de supervisão seriam desenvolvidas por agentes denominados Supervisores Pedagógicos, em substituição aos Inspetores Escolares. Somente em 1978, com a edição da Lei Complementar nº 201/1978, encontramos a denominação que segue até nossos dias: Supervisão de Ensino e, respectivamente, Supervisor de Ensino para seus agentes (CHEDE, 2014). As atribuições do supervisor especificadas primeiramente pelo Decreto nº 5586, de 05/02/75 e em 1976, com a edição do Decreto nº 7510/1976, que reestruturava a Secretaria de Estado da Educação, concebia um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento

[6] A Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, separava os cargos no magistério denominando–os em "classes", razão pela qual nos referimos ao cargo de Supervisor de Ensino como sendo a última classe.

curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado (CHEDE, 2014).

Essa segmentação na composição dos órgãos da Secretaria de Educação de São Paulo que contava com um núcleo pedagógico representado pela Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP) e a Coordenadoria do Interior (CEI), que era composta pelas agências da Divisão Regional de Ensino (DRE)[7], que comandavam as Delegacias de Ensino a ela vinculadas, ou seja, as antigas Delegacias de Ensino eram centralizadas em uma DRE e a Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP), que era formada pelas DREs da capital e região metropolitana, nos remete à centralização como forma de administração pública.

As DREs centralizavam o recebimento dos recursos e repassavam às respectivas Delegacias de Ensino que, então, repassavam às escolas e estas, não tinham clareza das verbas que lhe caberiam.

Conforme Chede (2014), havia no trabalho do supervisor de ensino, uma fragmentação o que reforçava os mecanismos de reprodução com uma rotina de preenchimento de formulários, modelos, planos, objetivos instrucionais, avaliação referenciada à norma, entre outros, burocratiza–se em excesso à ação supervisora, rotina que ainda permeia o fazer da supervisão de ensino atualmente.

Em 1977, a CENP publica sua proposta de "Supervisão Pedagógica em Ação"[8], base para as discussões desenvolvidas em torno do novo sistema de supervisão que se implantava. O supervisor, nesse momento histórico, agente repleto de contradições, era caracterizado como um profissional da educação altamente qualificado e que possuía autoridade de conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos da escola (CHEDE, 2014).

Essa proposta foi elaborada por um grupo de supervisores que compunha uma *Divisão de Supervisão*, que era responsável por

[7] Em 1997, o Governador Mário Covas extingue as Divisões Regionais de Ensino, exclui Delegacias de Ensino e altera a nomenclatura para Diretorias de Ensino.

[8] SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Supervisão Pedagógica em Ação. São Paulo, SE/CENP: 1977.

elaborar e desenvolver ações para as equipes de supervisão das Delegacias de Ensino e o trabalho enfocava um conceito de supervisão com base no produtivismo, visando melhoria das escolas.

E nessa proposta ou plano de ação governamental, conforme denominado por Mazzotta (2005), é que se explicita a ação supervisora sobre a Educação Especial. Assim, o plano era composto por três partes:

> Na primeira parte é detalhado o "modelo teórico de supervisão". Na segunda parte há uma especificação da ação supervisora nas unidades administrativas […]. Na terceira parte encontram–se as diretrizes para a ação pedagógica, sendo ali delineadas algumas específicas para a educação especial. Tais diretrizes contemplam as condições didático–pedagógicas estruturais para a implantação de um novo modelo pedagógico e de um modelo de supervisão para a Educação Especial, ampliação dos serviços educacionais para excepcionais, formação e atualização de professores e especialistas para a educação especial (MAZZOTTA, 2005, p. 175).

O autor explica que neste plano ficou firmada de vez a supervisão de educação especial, pois havia um detalhamento da ação supervisora acerca dessa modalidade de ensino, ficando assim, plenamente integrada ao sistema de supervisão do Estado de São Paulo.

A caracterização como um profissional da educação altamente qualificado é o que permanece hoje, pois o supervisor responsável pela educação especial é considerado um conhecedor exímio dessa modalidade de ensino, pronto a responder aos questionamentos mais complexos acerca dessa área. No entanto, a complexidade da área exige um arcabouço de conhecimentos gerais e específicos que ele terá que buscar por meio de cursos de aperfeiçoamento, estudo e pesquisa, para que assim possa atuar com segurança. Porém, essa busca por formação não é uma máxima na atuação dos supervisores, até pelo excesso de trabalho imposto a esse profissional.

Apesar de haver, no plano da CENP um detalhamento sobre a atuação do supervisor, a Resolução SE/SP nº 73/1978, que dispu-

nha sobre a educação dos alunos com deficiência no ensino básico da rede estadual de ensino, não fazia referência sobre a atuação do supervisor nessa área, aliás, nenhuma Resolução fez alusão ao supervisor como responsável pela educação especial. Mencionam apenas "Diretoria de Ensino", como a Resolução nº 95/2000 que foi revogada pela Resolução SE nº 11/2008. Somente em 2014, com a publicação da Resolução SE 61/2014, o supervisor é novamente lembrado na alínea d, do inciso IV, do artigo 7º e no inciso I do artigo 14, da referida legislação.

Como anteriormente apontado, com a Lei Complementar nº 201, de 1978, é aprovado o segundo Estatuto do Magistério paulista e a nomenclatura "Supervisor Pedagógico" foi substituída por "Supervisor de Ensino" que passa a integrar a classe de especialista de educação. Em 1981, realiza–se o primeiro concurso público estadual para o cargo de Supervisor de Ensino e os próximos ocorreriam em 1986, 1992, 2002 e o último, em 2008.

O referido Estatuto do Magistério, em São Paulo, institucionaliza definitivamente a supervisão como profissão com inúmeras responsabilidades: orientar, acompanhar, avaliar o currículo, zelar pela integração do sistema, sistematizar e garantir o fluxo de informações entre os órgãos centrais e as escolas, ajudar os diretores e coordenadores pedagógicos na implementação do plano escolar, visitar escolas, reunir–se com a equipe escolar e registrar essas visitas, tomar providências para corrigir falhas administrativas, participar de programas e projetos, relatar e apresentar roteiros de inspeção (termos de visita), sugerir a melhoria do processo ensino e aprendizagem, atuar para racionalizar os serviços burocráticos, verificar as condições estruturais dos ambientes escolares, constatar e propor alternativas para problemas de repetência e evasão, verificar documentos e registros da instituição, orientar treinamento de recursos humanos. Percebe–se que há, nestas atribuições, um pano de fundo pedagógico que sobressai, talvez em uma tentativa de diferenciar a supervisão da inspeção (ALMEIDA, 1980).

Em 1985, foi publicada a Lei Complementar nº 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Originalmente, o supervisor compunha a classe dos "Especialistas" e, em 1997, a Lei Complementar nº 836/1997 alterou para "Suporte Pedagógico".

Na década de 1980, a supervisão foi alvo de muitas críticas, sendo apontada como responsável pelo fracasso escolar (SÁEZ, 2008). Com o fortalecimento dos críticos da educação, a figura dos especialistas tradicionais foi colocada em cheque. Havia o questionamento sobre a necessidade destas funções burocráticas que pouco afetava o pedagógico da escola, pois o foco era meramente administrativo e com o movimento crítico pairando sobre os contextos educacionais, a supervisão passou a ser criticada apontada como um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, visto que se entendia ser essa função estritamente hierarquizada e burocrática, não contribuindo para o sucesso das escolas. Acerca desse modelo de supervisão imposta pela política da época, infere–se que "[…] o modelo tecnicista nunca chegou a construir algo consistente na rede pública" (BUENO, 2000, p. 37).

Esse modelo gerou um distanciamento entre docentes e supervisores, pois para os docentes "o supervisor passou a ser "alguém de fora", alguém que indica a existência de um poder superior à vontade do professor, com o qual é preciso estabelecer algum termo de convivência tolerável" (SILVA JUNIOR, 1984, p. 68).

Já em 1995, é proposto um modelo de supervisão em que se pretendia estabelecer uma nova relação entre o Estado e as escolas, redefinindo as atribuições do supervisor de ensino, como representante do poder público, responsável por garantir o padrão de qualidade de ensino mantido nas escolas sob a supervisão da SEE. Assim, o supervisor teria o papel fundamental na avaliação da qualidade das instituições escolares, públicas e particulares, devendo ser o responsável direto pela assessoria, acompanhamento e apoio para uma gestão democrática e bem–sucedida nas escolas públicas (BUENO, 2000).

Em 1999, o então governo de Mário Covas, por meio do Decreto nº 43.948/1999, de 09 de abril de 1999, altera a denominação de Delegacias de Ensino para Diretoria Regional de Ensino. Os Delegados de Ensino, passam a ser denominados por Dirigentes Regionais de Ensino. Houve também nova reorganização das áreas de abrangência das Diretorias de Ensino.

Essa década foi marcada pelo fortalecimento das medidas políticas que começam a implementar outras configurações aos sistemas de ensino, em atendimento aos novos requisitos científico–tecnológicos, à produção flexível e geral e às recomendações de cunho neoliberal, característica marcante desse governo. Nesse contexto, a supervisão passa a ser discutida como instrumento necessário para mudanças nas escolas, embora não esteja atrelada à produtividade do ensino, porém, continuava corresponsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas, mas dentro de um discurso de descentralização.

Ainda permanece o sentido dicotômico da supervisão de ensino entendida como exercida em dois sentidos: sentido geral, quando atua na dimensão administrativa, como inspetor ou fiscal, e em sentido específico, quando atua na dimensão pedagógica, procurando identificar junto aos membros da equipe gestora (Diretor, Vice–Diretor, Professor Coordenador[9]) quais ações pedagógicas tiveram influências positivas ou negativas na aprendizagem dos alunos. Em ambos os sentidos, a supervisão deveria se identificar com os objetivos da escola, visando formação integral do educando e o atendimento das necessidades sociais. A característica primordial da supervisão de ensino é exercer uma liderança comprometida com a melhoria do processo ensino–aprendizagem.

Silva (2010) descreve os vários adjetivos atribuídos ao supervisor de ensino ao longo da história como "[…] fiscais, burocratas, treinadores, controladores, líderes, mediadores, articuladores, facilitadores, pesquisadores, educadores especializados" (SILVA, 2010, p.

[9] As Resoluções SE n.ºs 75/2014, 12/2016 e 15/2016, versam sobre a função gratificada dos Professores Coordenadores (PCs) nas escolas estaduais.

12). Assim, o trabalho tecnocrático, multiplicador da ideologia do Estado, reproduzido sem reflexão, acaba encobrindo as contradições sociais e educacionais que dificultam a construção de um trabalho histórico de caráter político e pedagógico (SILVA, 2010).

Nesse sentido, o supervisor de ensino não pode permitir que o antigo papel de controlador novamente aflore e, sim, atue no sentido de construtor da consciência histórico–política na luta contra a dominação (SILVA JUNIOR, 2003).

Nesse breve histórico da supervisão de ensino no Estado de São Paulo, procuramos delinear alguns aspectos desse agente educacional, que, ressalvadas as contradições que por vezes questionam sua atuação, pois ao mesmo tempo em que é "Agente do Estado" (Ferini, 2007) e, por isso, tem que cumprir o que lhe é imposto, pode também ser agente de transformação, se atuar em favor do processo democrático de escolarização com vistas ao direito do aluno aprender, ou seja: um direito universal.

No Estado de São Paulo, atualmente, as atribuições da supervisão de ensino são especificadas pelo Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, artigo 72, onde se lê que o supervisor deve, entre outras atribuições:

> I. Exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade […];
>
> II. Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;
>
> III. Assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos (SÃO PAULO, 2011).

Diferentemente de outros Estados da Federação, no Estado de São Paulo, a supervisão ocorre em nível de sistema, como uma "Função de Estado", exercida no âmbito do sistema de ensino, com sede e exercício nas Diretorias Regionais de Ensino e campo de atuação na educação escolar, nas redes públicas e privadas nos níveis de Educação Básica sob as formas presenciais, semipresenciais e a distância, incluindo as modalidades de Educação Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Quilombola.

Conforme o referido Decreto (57.141/2011), uma das atribuições do Supervisor de Ensino é realizar as visitas às escolas e registrá–las em atas que chamamos de Termos de Visita. Após a visita, o supervisor descreve no Termo o que observou na escola e, assim, orienta, assessora e solicita providências acerca do observado nos aspectos pedagógicos e administrativos.

Partindo desse processo histórico, nos perguntamos qual foi a ação supervisora na educação especial, em duas escolas do interior de São Paulo com classes especiais para deficientes mentais e, posteriormente, se transformaram em salas de recursos para deficientes intelectuais.

OS TERMOS DE VISITA EM DESTAQUES

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais no interior do Estado, que trataremos por Escola 1 (E1) e Escola 2 (E2). A Escola 1 foi criada em 1981 e a Escola 2 em 1957. As classes especiais para alunos com deficiência mental foram criadas na rede estadual de São Paulo, no final da década de 1970. Na Escola 1 a classe especial para alunos com deficiência mental foi criada em 1981 e na Escola 2 em 1979. Ou seja, desde sua criação a Escola 1 já tem a classe especial para alunos com deficiência mental.

A partir da primeira década do ano 2000, a E1 e E2 transformaram uma das classes especiais em salas de recursos e mantiveram

uma classe especial em cada escola, justificando que alguns alunos não tinham condições de frequentar a sala regular. Somente em 2011 e 2012, as duas classes especiais remanescentes foram transformadas em salas de recursos para alunos com deficiência intelectual, já em vigor a nova terminologia.

Isto posto, o objetivo deste estudo é analisar os Termos de Visita da Supervisão de Ensino para compreender a concepção da supervisão sobre educação, com foco nos alunos matriculados nas classes especiais ou que frequentavam as salas de recursos.

As atribuições desempenhadas pelo supervisor de ensino são legitimadas quando registradas nos Termos de Visita acerca das dimensões pedagógicas e/ou administrativas.

Trazendo os Termos de Visita à pretendida análise da atuação do supervisor em relação à Educação Especial, enumeramos as visitas por escola e em quantas dessas visitas há registros do supervisor sobre as classes especiais ou salas de recursos, após a transformação.

Diante disso, analisamos alguns registros dos supervisores que chamaremos de "citações dos supervisores" sobre a educação especial nas duas escolas estaduais no município pesquisado, no período de 2000 a 2013. Esse período de análise se justifica porque foi a partir da primeira década do ano 2000 que as classes especiais para alunos com deficiência mental foram transformadas, na rede estadual de São Paulo, em salas de recursos para alunos com deficiência mental/intelectual[10]. Daí entendermos que esse movimento na rede poderia estar registrado nos Termos de Visitas.

A partir do ano 2000, com a transformação das classes especiais em salas de recursos, o aluno estuda na sala regular e quando tem possibilidade, frequenta a sala de recursos no contraturno, ou seja, muitos alunos classificados no sistema como DI, não gozam do direito a frequentar as salas de recursos seja por não possuírem avaliação pedagógica ou pela falta de vagas nas referidas salas e atual-

[10] Conforme já explicado, após 2010, a rede estadual passa a utilizar o termo deficiência intelectual.

mente, também pela falta de professor especializado. Em algumas Diretorias de Ensino ainda funcionam as classes especiais, porém, com nova nomenclatura dada pela Resolução SE 61/2014, "Classe Regida por Professor Especializado–CRPE[11]". Na CRPE, estudará o aluno com deficiência intelectual considerada grave, após a avaliação psicológica que confirme a impossibilidade de frequentar uma sala regular, conforme determina a referida Resolução.

A Resolução SE nº 61/2014, atual legislação que rege a Educação Especial na rede estadual paulista, define os alunos como público–alvo da Educação Especial, aqueles que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades ou superdotação e determina que o atendimento pedagógico especializado pode dar–se nas formas de sala de recursos e classe regida por professor especializado[12]

> Artigo 3º – O Atendimento Pedagógico Especializado – APE dar–se–á:
>
> I – em Sala de Recursos, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade:
>
> a) com turmas de até 5 (cinco) alunos da própria escola e/ou de diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino;
>
> b) com 10 (dez) aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado;

[11] Classe Regida por Professor Especializado – CRPE, em caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento (Resolução SE nº61/2014)

[12] Nomenclatura usada na rede estadual de São Paulo que substitui a expressão "classe especial".

> c) com número de alunos por turma definido de acordo com a necessidade de atendimento;
>
> d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou a grupos de alunos, com, no mínimo, 2 (duas) aulas semanais e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular;
>
> II – em Classe Regida por Professor Especializado – CRPE, em caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, observando–se:
>
> a) a indicação, e apenas nesses casos, da necessidade de atendimento em CRPE, devidamente fundamentada e comprovada em avaliação aplicada por equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, sempre que esgotados os recursos pedagógicos necessários para permanência do aluno em classe comum do ensino regular;
>
> b) a constituição de classe (CRPE) com até 6 (seis) alunos;
>
> c) a preservação do caráter substitutivo e transitório do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental;
>
> d) a permanência do aluno na CRPE condicionada à emissão de parecer semestral da equipe escolar, conjuntamente com a equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino, e mediante a participação do supervisor de ensino responsável pela unidade escolar, com registros contínuos de acompanhamento e dos instrumentos próprios de avaliação (SÃO PAULO, 2014, p. 1–2).

A referida Resolução ainda prevê que o atendimento educacional especializado pode ser sob a forma de ensino itinerante. Neste tipo de atendimento, o professor especializado em Educação Especi-

al trabalha em várias escolas deslocando–se entre as unidades sob sua responsabilidade para oferecer o atendimento na área.

A Resolução SE nº 61/2014[13], assim define atendimento itinerante:

> Artigo 4º – Na ausência de espaço físico adequado para a instalação de Sala de Recursos na unidade escolar e/ou na comprovada inexistência de Sala de Recursos em escola próxima, o Atendimento Pedagógico Especializado – APE dar–se–á por meio de atendimentos itinerantes observadas os seguintes procedimentos:
>
> I – apresentação de projeto, pela unidade escolar, à Diretoria de Ensino, para atendimento especializado itinerante aos alunos público–alvo da Educação Especial, contendo as seguintes informações:
>
> a) número de alunos serem atendidos;
>
> b) justificativa para o atendimento;
>
> c) dados completos de cada aluno a ser atendido: nome, RA, série/ano, escola de origem e horário de aulas na classe comum;
>
> d) laudo clínico e/ou pedagógico que justifique o atendimento;
>
> e) plano de atendimento com informações sobre local, horários e recursos disponíveis;
>
> f) parecer favorável do supervisor de ensino responsável pela unidade escolar;
>
> II – atendimento individual e de caráter transitório ao aluno, ou grupos de alunos, em horários programados, na conformi-

[13] Em 09 de dezembro de 2016, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publica a Deliberação CEE 149/2016, que "Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino".

> dade das necessidades avaliadas, de forma a não exceder a 3(três) aulas diárias, ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe comum do ensino regular;
>
> III – carga horária do professor especializado, com mínimo de 2 (duas) e máximo de 8 (oito) aulas semanais por unidade escolar (SÃO PAULO, 2014, p. 2).

Após explicarmos a diferença entre os três atendimentos especializados, apresentamos a seguir, uma tabela que demonstra a variação do número de visitas do supervisor de ensino às duas ESCOLAS pesquisadas, caracterizadas pela letra **V (visita)**, no período de 2000 a 2013, e em quantas dessas visitas o supervisor de ensino fez menção ou citou a educação especial, caracterizada pela letra **C (citação)**.

Tabela 1 – Números de visitas (V) do Supervisor e números de citações (C) sobre a Educação Especial. A E1 está caracterizada pela cor cinza a E2 pela cor amarela.

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
27V	29V	33V	29V	11V	13V	10V	20 V	13 V	13 V	13 V	15 V	18 V	11 V
1C	5C	1C	2C	2C	0C	2C	3 C	0 C	1 C	4 C	0 C	2 C	0 C
37 V	15V	24V	22V	11V	10V	12V	26 V	24 V	14 V	23 V	25 V	19 V	12 V
5C	1C	3C	5C	4C	1C	1C	2 C	2 C	1 C	3 C	4 C	2 C	0 C

Fonte: Termos de Visitas das duas escolas pesquisadas, elaborado pelas autoras.
Nota: azul – E1; amarelo – E2; verde – ano pesquisado.

Observamos a variação do número de visitas ao compararmos as duas escolas. Na escola 1 (azul), nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2013, não houve registros sobre a educação especial pela supervisão de ensino, já na escola 2 (amarelo), apenas no ano de 2013, o supervisor responsável não mencionou a educação especial no Termo de Visitas.

Elencaremos abaixo, exemplos de registros de supervisores das escolas no ano 2000, (quando se iniciava o movimento de transformação das classes especiais em salas de recursos) e 2007 (quando

a matrícula do aluno com deficiência em sala regular deveria estar consolidada), pois a Declaração de Salamanca (1994), LDB 9394/96, entre outros documentos e legislações já preconizavam que, preferencialmente, o aluno com deficiência deveria estudar na sala regular, mas verificamos o inverso na citação abaixo.

E1–Ano 2000–27 Visitas–1 citação

27/03– "Os alunos […][14] da 1ª série A e […] (1ªB), que apresentaram baixo rendimento durante o ano foram encaminhados para a Classe Especial".

Na E1, no ano 2000, das 27 visitas do supervisor, apenas uma referia–se à educação inclusiva ou à educação especial e apenas para registrar o encaminhamento de duas crianças para a classe especial.

Percebemos que a referência na E1 apenas registra uma informação que, provavelmente, o diretor comunicou sobre os alunos que cursavam a primeira série e foram encaminhados à classe especial. Não há nenhuma informação sobre a avaliação realizada pela equipe escolar e de encaminhamento ao profissional credenciado, que poderia ser um psicólogo. A Resolução SE n.º 247/1986, que ainda regia o assunto até novembro de 2000, determinava que o encaminhamento à classe especial devesse ocorrer após avaliação da escola e ratificado por profissionais credenciados, como abaixo discriminados:

Os parágrafos 1º e 2º do artigo 2º da Resolução SE nº 247/1986, determinavam que:

> Artigo 2º – Só poderão ser atendidos pela Educação Especial os alunos caracterizados como excepcionais por profissionais credenciados.
>
> § 1º – O encaminhamento para a avaliação específica, de alunos de classe comum, suspeitos de excepcionalidade deverá

[14] […] Omissão dos nomes para preservação da identidade.

> ser precedido de avaliação educacional de responsabilidade do (s) professor (es) e diretor da unidade escolar.
>
> § 2º – Reavaliações periódicas poderão indicar nova orientação para cada caso, inclusive retorno à classe comum (SÃO PAULO, 1986, p. 1).

No entanto, percebemos o inverso ao referido no § 2º, assim, a possibilidade de alunos de classes especiais serem reavaliados e, eventualmente, reintegrados a classes de ensino comum era, na prática, muito remota, salvo no momento dos fechamentos das classes especiais, em que não houvesse alternativa.

Abramowicz (1995), assim se refere aos alunos que ficavam por longo tempo nas classes especiais:

> […] classe especial, lugar onde ficam depositadas as crianças que nada aprendem, permanecem ali até o dia em que consigam aprender alguma coisa que a escola reconhece como aprendizagem ou até que cresçam tanto e não caibam mais nestas carteiras […] (ABRAMOWICZ, 1995 p. 69).

Também Pirovane (1996) afirma que ao final desse processo, os alunos das classes especiais, deixariam a escola por iniciativa própria ou para ingressar no mercado de trabalho.

O constatado pelas autoras é o que ocorria nas escolas pesquisadas. Nesta pesquisa identificamos nos registros de 2012, quando a última classe especial foi transformada em sala de recursos, alunos entre 15 e dezessete anos que foram encaminhados a APAES e salas regulares.

Em 2000, na citação da E1, o supervisor registra o encaminhamento de duas crianças de oito anos para a classe especial, sem qualquer vestígio de posicionamento crítico ou de questionamento. Conforme Kassar,

> […] o pensamento crítico entende que a construção do conhecimento necessita de uma ação reflexiva, de caráter histórico. […] o pensamento tradicional é caracterizado pela falta de per-

> cepção do movimento da sociedade e pela não compreensão de sua formação histórica (1995, p. 18).

O que percebemos foi um ato simplesmente mecânico, rotineiro, de um agente com perfil que, supõe–se, impregnado por concepções em que o desenvolvimento humano se dá de forma natural, que nada ou pouco pode ser modificado pela ação do homem.

Quanto a isso, Saviani considera que os alunos,

> […] enquanto indivíduos concretos, manifestam–se como unidade na diversidade, "uma rica totalidade de determinações e relações numerosas", síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente (SAVIANI 2012b, p. 79).

Diante disso, encontramos no registro da visita apenas a informação de que duas crianças, no próximo ano, serão encaminhadas para a classe especial. A alegação de "baixo rendimento", justificaria que os alunos não estão aptos a continuar no ensino regular. Mas indagamos numa perspectiva crítica da ação educativa: será que enviá–los à classe especial, sem buscar outros caminhos para que a relação ensino–aprendizagem acontecesse de forma satisfatória, garantindo o direito de o aluno aprender na escola, não seria desconsiderar o "indivíduo concreto", citado por Saviani (2012b)? Mas, ao contrário, os dados mostram que apenas "detectam" os alunos como incapazes de aprender.

A Escola 2, no ano 2000, traz 37 termos de registros de visitas do supervisor responsável pela escola e em cinco havia referências à educação especial:

E2 – Ano 2000 – 37 Visitas – 6 citações

27/03 – O objetivo da visita foi registrar o número de alunos presentes – Classe Especial – Manhã – 10 alunos e Tarde: 10 alunos. 11/04–Classe Especial – regida pela professora… 12/04 – Classe Especial – 08 alunos presentes, a professora está se esforçando, mas ainda não consegue ter o comando da classe. Demonstra interesse e necessidade de uma licença médica. 07/06 – Presença do dia – Classe Especial – Manhã – 08 alunos. 09/08 – Frequência diária – Classe Especial – Manhã – 08 e Tarde – 10 alunos. 31/08 – Classe Especial – 06 alunos

Das seis citações, sendo uma visita no mês de março, duas em abril, uma em junho e duas durante o mês de agosto, em cinco delas, o supervisor informa no Termo o número de alunos presentes, somente em uma, registra uma observação acerca da atuação da professora.

Não notamos diferenças teóricas em relação à primeira análise, pois prevalecem o perfil tecnicista, o ar de neutralidade. De seis registros, em cinco deles há a preocupação excessiva apenas em registrar o número de alunos presentes, desvinculando a ação supervisora da ação pedagógica.

Na ação pedagógica, conforme Maccariello (2008) "[…] é importante considerar os graus de consciência dos atores sociais nela envolvidos e as suas representações sobre o mundo social, porque estes se expressam nas ações educativas" (MACCARIELLO, 2008, p. 35).

Vale ressaltar que nesse entendimento, os supervisores enquanto atores sociais não superam o olhar fragmentado e não oferecem nenhuma pista que nos leve a percepção de um movimento de práticas transformadoras àquela realidade apresentada naquele momento.

Segundo Laplane (2007), o discurso educacional nos diferentes momentos da história tem se caracterizado por camuflar e mistificar a realidade com a retórica de que todos são iguais, tem a mesma oportunidade e que o acesso à educação é garantido, sem restri-

ção, a todos os cidadãos. Com esse discurso os alunos são culpabilizados pelo fracasso escolar e a identificação da suposta "deficiência mental ou deficiência intelectual" confirma que o problema do não aprender está no sujeito, não na ação pedagógica e nas políticas públicas.

O fato de uma criança supostamente com deficiência estar matriculada na escola regular, faz com que seus gestores acreditem que são cumpridores do instituído pelas leis e que os alunos com deficiência estão usufruindo o direito à escolarização, porém, apesar de matriculados, não estão usufruindo **o direito de aprender**.

Ainda na E2, em 2001, encontramos um registro sobre a possibilidade de transformação de uma das classes especiais em sala de recursos, porém, não encontramos mais dados sobre a transformação dessa classe nas análises até o ano de 2013.

E2 – Ano 2001 – 15 Visitas – 1 citação
08/10 – O objetivo da visita foi verificar as atividades das classes especiais e a utilização dos equipamentos de informática e de som, adquiridos para a utilização dessas classes; – o encaminhamento de aluno, da classe regular para a classe especial, deverá seguir os trâmites emanados pela Resolução Nº 95/2000; – Sugerimos ainda, análise e estudo para a transformação de uma das classes especiais (DM*[15]) para Sala de Recursos.

A ação supervisora na educação especial durante o ano de 2001, na E2 ficou restrita a uma citação dentre as 15 visitas realizadas. A anotação refere–se à verificação da utilização do uso dos equipamentos de informática e à transformação da classe especial em sala de recursos. Nessa citação, o supervisor apresenta um caráter de verificação e adequação, para o cumprimento da legislação sugere o estudo e análise da resolução nº 95/2000, para que uma das classes especiais seja transformada em sala de recursos, porém, não registra orientações de como realizar tal transformação, pois a referida reso-

[15] *A sigla DM refere–se à deficiência mental, cópia na íntegra da citação do supervisor.

lução não trazia os procedimentos acerca dessa transformação, porém, não encontramos mais dados sobre a referida transformação.

Apresentamos abaixo dois registros referentes ao ano de 2007, em que havia classe especial e sala de recursos em funcionamento nas escolas pesquisadas.

E1 – Ano 2007 – 20 Visitas – 3 Citações

14/02 – A frequência dos alunos é excelente nas salas de aulas. A escola funciona no período da manhã com 8 salas mais a Sala de Recurso e a tarde mais 8 salas e a classe especial DM.

13/06 – Relativamente à Sala de Recursos, atendendo ao convite da professora…, percebemos que os alunos estão desenvolvendo o Projeto "Aprendendo com a prática, não ao desperdício". Nesta data saíram à pesquisa de campo, sendo fotografadas hortas nas imediações da escola e estão sendo confeccionados livros de receitas, com utilização, inclusive do computador. Os alunos todos, queriam mostrar–nos o que estão fazendo, enaltecendo o trabalho uns dos outros e, especialmente, a atuação da professora…, que em nosso modo de ver, atua com o devido compromisso junto à Sala de Recursos.

29/06 – Lembramos ainda, que a Oficina Pedagógica está realizando orientações para os professores com alunos incluídos. Já foram realizadas, até a presente data, 3 (três) capacitações neste ano, e que a escola conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais–Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação especial de alunos N.E.E., que podem subsidiar as atividades do professor junto aos alunos com tais dificuldades. Solicitamos, sejam estas orientações dadas a conhecer aos professores, especialmente aqueles que têm alunos incluídos.

E2 – Ano 2007 – 26 Visitas – 2 Citações

18/04 – "Nesta oportunidade encontra–se na escola, eletricista instalando 6 computadores na sala de educação especial".

20/09 – "Visito a classe especial com a professora… A professora desenvolve a "pedagogia da autonomia", percebo os alunos trabalhando com independência total, cada um realizando suas tarefas".

Analisando as duas escolas nesse ano, inferimos que a supervisão da E1 deu uma maior ênfase à Educação Especial e que já há um movimento pela Diretoria de Ensino a fim de orientar os professores para que fossem realizadas adaptações curriculares aos alunos considerados DI, matriculados nas salas regulares.

Contudo, nos dois contextos, tanto na E1 como na E2, prevalecem a mera observação do que era desenvolvido. Na E2, o supervisor de ensino refere–se à instalação de computadores, porém, não aborda a questão das interações sociais que poderiam ser proporcionadas com a utilização dessa tecnologia (somente o fato de haver computadores na sala, como se isso por si só agisse em favor dos alunos) e, na segunda citação da E2, refere–se à "[…] pedagogia da autonomia […]", pelo fato dos alunos realizarem as atividades sem a ajuda da professora, fato que deveria causar–lhe estranheza, ao se tratar de uma "classe especial".

Na "pedagogia da autonomia", citada pela supervisora, os próprios educandos são sujeitos de sua aprendizagem, conforme afirma Freire (1996) "[…] pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 13). Entendemos que se houvesse essa compreensão da real "pedagogia da autonomia", os alunos enquanto 'sujeitos da construção do saber ensinado', certamente não deveriam estar em uma "classe especial".

Nos demais registros até o ano de 2013, constatamos o número inexpressivo de citações sobre a educação especial, sem ênfase em orientação, apenas registrando informações colhidas do validador do termo de visitas, com exceção de uma citação de 2011, sobre a orientação para transformação da última classe especial da E2.

Saviani (2012b) adverte quanto às armadilhas das "novas pedagogias", que beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, exercem um atrativo sobre os educadores e ainda completa:

> […] Com isso, a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados. A descrença no saber científico e a procura de *"soluções mágicas" do tipo reflexão sobre a prática, pedagogia das competências, relações prazerosas, pedagogia do afeto*, […] e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça dos professores. Estabelece–se assim, uma "cultura escolar" […] Nesse tipo de "cultura escolar" o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2012b, p. 29, grifos nossos).

Nesse sentido, caberia ao supervisor, na contramão dessa tendência, reafirmar resolutamente a função clássica da escola, ou seja, viabilizar para o conjunto da população o acesso às formas elaboradas de cultura uma vez que é esta a condição necessária ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, especificamente humanas. Assim a supervisão contribuiria para assegurar aos alunos seu direito a aprender.

Isto posto, ao analisarmos os Termos de Visita, não vislumbramos uma ação supervisora problematizando aquela realidade, propondo alternativas de mudanças, com base numa pedagogia que assume a escola como o *lócus* do saber elaborado e sistematizado como direito (SAVIANI, 2013a).

Nessa perspectiva, o educador é responsável, por meio de diferentes métodos, por propiciar o acesso dos estudantes àqueles instrumentos culturais que deixam de ser privilégio de poucos (das classes dominantes), e pelo trabalho educativo, serem disponibilizados a todos, inclusive às camadas subalternas. Com efeito, a escola cumpre um papel fundamental ao socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (Saviani, 2013a) e, para tal, uma atuação do supervisor dentro dessa concepção torna–se imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a finalidade deste estudo pudemos concluir, mediante a análise dos Termos de Visita no período de 2000 a 2013, que não nos foi possível identificar uma ação supervisora subsidiada por intervenções pedagógicas pontuais, em relação ao número elevado de alunos classificados como deficientes intelectuais, nem questionamentos quanto à forma de classificação e encaminhamento às classes especiais e salas de recursos. A ação supervisora imbuiu–se, tão somente, em registrar as informações sobre o trabalho desenvolvido na escola repassados ao supervisor pelo Diretor, os avisos burocráticos e administrativos sobre a educação especial, além da frequência escolar nas classes especiais e salas de recursos.

Dessa forma, inferimos que a concepção da supervisão sobre educação presente nos Termos de Visita, é a de um supervisor pragmático, cumpridor de seu papel sendo este, determinado pelo Estado que o empossa. É evidente a influência do resquício do tecnicismo quando o supervisor verifica o número de alunos matriculados e presentes na sala, o andamento da reforma da sala, entre outras ações meramente técnicas, desprovidas de qualquer reflexão, de qualquer problematização daquela realidade, conforme o pressuposto da Pedagogia Histórico–Crítica.

Saviani (2007), ao escrever sobre a supervisão, entende que o grande desafio posto ao supervisor no campo da educação está no despertar para a consciência de que a luta pela superação do capitalismo coincide com a luta em defesa da humanidade em seu conjunto. No entanto, a consciência da situação, que "[…] embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável […] implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias" (SAVIANI, 2007, p. 37).

Cremos que, ao longo dos anos, vêm–se tentando a superação dessa atuação do supervisor meramente técnico, desprovido de in-

tervenções pedagógicas acerca de uma educação que garanta a todos, alunos com e sem deficiência, o direito de aprender na escola!

No entanto, essa (re)construção do perfil da supervisão é permanente e nosso estudo mostra que o perfil tecnocrata e autoritário não foi superado.

Reafirmamos que, em nossa concepção, a característica primordial da supervisão de ensino é ter uma atuação comprometida com a melhoria do processo ensino–aprendizagem, posicionando–se a favor de uma educação emancipadora que garanta aos alunos o direito a aprender! Aos alunos com e sem deficiências!

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em novembro de 2014, publica a Resolução SE nº 61 trazendo novamente a necessidade de parecer psicológico para classificar alunos com DI e matriculá–los no Atendimento Pedagógico Especializado[16] (APE), conforme segue:

> Artigo 6º – Constituem–se requisitos que devem constar da solicitação de autorização para oferta de Atendimento Pedagógico Especializado – APE sob a forma de Sala de Recursos:
>
> I – comprovação da existência de demanda, mediante apresentação de:
>
> a) Avaliação pedagógica e psicológica, em caso de deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2014, p.6).

Entretanto, há um desacordo com a Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE:

> […] para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público–alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diag-

[16] APE– termo utilizado pela Resolução SE nº 61/2014

> nóstico clínico) por parte do aluno com deficiência […], uma vez que o AEE caracteriza–se por atendimento pedagógico e não clínico.

Nesse sentido, trazemos a seguinte reflexão: a quem interessa o retorno da obrigatoriedade de laudo psicológico para o cadastro de matrícula nos serviços de atendimento ao aluno com deficiência intelectual na rede estadual de São Paulo?

Por um lado, entendemos que a política de bonificação por resultados impulsiona e motiva as escolas a conseguirem atingir os índices propostos pela Secretaria de Educação de São Paulo, por outro, as avaliações dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, classificados como DI parecem não impactar negativamente nos índices do IDESP.

A Resolução SE 61/2014 também determina, ineditamente, que supervisor de ensino acompanhe, oriente e avalie as atividades específicas de Educação Especial nas escolas. Nesse sentido, nossa pesquisa corrobora para uma efetiva ação supervisora no âmbito da educação especial.

Com efeito, o supervisor de ensino necessita de formação continuada na área da Educação Especial para que possa atuar com segurança junto às escolas, e o estudo de trabalhos publicados na área, as diversas legislações e documentos que regem o assunto, são instrumentos facilitadores para uma ação supervisora emancipadora e direcionada ao processo de ensino e aprendizagem. É preciso garantir condições dignas de trabalho aos professores e profissionais da educação. É preciso que os docentes planejem suas aulas e se comprometam com o direito de todos os alunos aprenderem. Cabe ao supervisor orientar as escolas e trabalhar conjuntamente com a equipe escolar esclarecendo que dificuldade de aprendizagem não é sinônimo de deficiência intelectual.

Os dispositivos normativos sobre a educação especial e as análises dos Termos de Visita dos supervisores de ensino demonstram a necessidade de a supervisão ser vivenciada em favor da ga-

rantia do direito dos alunos aprenderem na escola. Reafirmamos, todos os alunos, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. *A Menina Repetente*. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em: <file:///E:/A_menina_repetente.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.

ALMEIDA, M. D. **Ideologia e controle** (o "outro" único lado do serviço de supervisão escolar). 1980. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

_____. Nota Técnica: DPEE / SECADI / MEC. Disponível:< http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 25 out. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: educação; segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.

BUENO, M. S. S. Revisar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectiva da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 25–48.

CHEDE, R. A. F. V. A história da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transforma-

doras (1965–1989). 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca–Espanha.

FERINI, R. A. **Supervisão de ensino**: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf. Acesso em: 18 jun. 2014>. Acesso em: 12 nov. 2013.

GÓES, R. S. de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2014.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Educação Especial).

LAPLANE. A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES. M. C. R. de; LAPLANE. A. L. F. de. (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5–20.

OLIVEIRA, F. F. de. **Os sentidos da supervisão de ensino**: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PATTO, M. H. S. A **produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v. 6).

PIROVANO, K. R. C. **Caminho Suado – a Trajetória Escolar de Alunos Encaminhados para Classes Especiais de Educação Especial para Deficientes Mentais em Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo.** Marília, 1996. Dissertação de Mestrado – UNESP, Marília.

MACCARIELLO, M. C. A Construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Supervisão e orientação educacional**: perspectivas de integração na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 31–68.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1982.

SÁEZ, A. B. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar Nº 114, de 13 de novembro de 1974**. Disponível em: <https://governo–sp.jusbrasil.com.br/legislacao/217728/lei–complementar–114–74 >. *Acesso em: 20 de jun. 2014.*

_____. Secretaria de Educação. Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, p. 3, 30 jan. 1976

_____. **Lei Complementar Nº 444,** de 27 de dezembro de 1985. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.-complementar/1985/lei.complementar–444–27.12.1985.html.> Acesso em: 27 de jan. 2014.

_____. **Resolução SE nº 247**, de 30 de set. de 1986. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/247_1986.htm?Time=1/3/2008%209:11>. *Acesso em: 09 de jul. 2013.*

_____. **Resolução SE nº 95, de 11 de nov. de 2000**. Disponível em: < www.dersv.com>. Acesso em: 10 de jul. 2013.

_____. Lei Complementar 836, de 30 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>. Acesso em: 14 de jan. de 2016.

_____. (Estado). Secretaria de Educação. Resolução SE n.º11, de 31 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em: 10 de mai. 2013.

_____. **Lei complementar nº 1078**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: < http://rizomas.net/politicas–publicas–de–educacao/164–lei–do–bonus–para–professores–em–sao–paulo–texto–completo–da–lei–complementar–107808.html.> Acesso em 03 de abril de 2016.

_____ . Secretaria da Educação. Núcleo de apoio Especializado–CAPE. **Deficiência Intelectual**: realidade e ação. São Paulo, 2012.

_____. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Especializado–CAPE. Mensagem recebida por <deisesrusti@hotmail.com>. Em 14 de abr.2014.

_____. **Decreto nº. 57.141, de 18 de julho de 2011**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/SEE_OBRA_IMESP_06807_internet.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2016.

_____. **Resolução SE nº 61**, de 11 de nov. de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 25 de out. de 2015.

_____. **Instrução SE nº14,** de 15 de janeiro de 2015. *Disponível em:* <http://siau.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 25 de out. de 2015.

SAVIANI, D. Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela medicação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13–38.

_____. **Pedagogia Histórico–Crítica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____**.** Supervisão educacional e transformação social. **Revista APASE,** São Paulo, ano XI p. 23–29, maio 2012b.

_____**.** A pedagogia histórico–crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25–46, dez. 2013a.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b. (Coleção Memórias da Educação).

SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.) **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar

Editores, 1981. p. 52–81.

SILVA, J. D. da. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública.** 2010. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) **–** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. Loyola: São Paulo, 1984.

_____. **Org**anização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da; RANGEL, M; (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 2003. p. 91–109

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: uma pesquisa colaborativa. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO[1] E O PROFESSOR: GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
Ariadna Pereira Siqueira Effgen

INTRODUÇÃO

O debate acerca da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação[2] vem ganhando espaço nos cenários escolares, acadêmicos, políticos, profissionais e familiares, haja vista a necessidade da garantia do direito à educação desse grupo de pessoas. Contudo, mesmo sendo um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, ainda tem sido negado ou garantido parcialmente em três aspectos: acesso, permanência e qualidade. Diante disso, a escola inclusiva busca justamente, num exercício constante de profissionais e pais da educação, garantir que todos, independentemente de sua condição física, possam entrar, permanecer e aprender com qualidade, pois:

[1] Vale ressaltar que o termo coordenador pedagógico, adotado no município de Cariacica/ES, refere–se à atuação do pedagogo, termo que é utilizado também em outros Estados brasileiros.

[2] O uso da nomenclatura deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se estende como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

> […] a educação inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações (CURY, 2014, p.1).

Nesse sentido, tem–se buscado romper com a ideia de deficiência como algo pertencente ao indivíduo, pois a deficiência está na sociedade histórica, social e econômica. Culturalmente, a sociedade, baseada em seus parâmetros de "normalidade", subjetiva o deficiente como alguém que tem uma "ausência" de produção, discriminando o outro e o relegando à condição de marginalizado nessa sociedade. Assim, Cury (2014, p. 6) afirma que

> […] a deficiência não é uma limitação individual. Ela é a expressão de uma sociedade que não conseguiu assegurar serviços apropriados. Neste sentido, as pessoas com necessidades particulares não podem ser tidas como deficientes por causa de suas lesões, mas por conta das carências e dos erros pelos quais elas sofrem e cujas raízes se encontram nas estruturas econômicas, sociais e culturais das sociedades capitalistas.

Desse modo, a escola inclusiva está cada dia se constituindo num movimento amplo dos que estão aliados aos pais, pesquisadores, ativistas políticos e outros que têm se dedicado a lutar pela garantia do direito à educação desses alunos que também são público–alvo da Educação Especial. Assim, **acessar** a escola é o primeiro passo da garantia do direito. O acesso ainda não é garantido, mas já avançamos bastante nos últimos anos, mesmo entendendo que essa questão não está resolvida. Nossas preocupações também têm sido com a garantia da **permanência** do aluno nesta escola que ainda demanda de mais investimentos na estrutura arquitetônica, na formação de professores e no estabelecimento de parcerias intersetoriais (saúde, assistência social, transporte). Mesmo sendo um espaço concreto, atravessado e marcado por grandes desafios, quais as possibi-

lidades existentes de se construir um processo de aprendizagem que seja interessante e profícuo para o aluno?

Ao discutir sobre o direito à educação, não nos basta a ideia de acesso apenas, mas, principalmente, de permanência e de aprendizagem com qualidade social, em que o conhecimento ali mediado seja uma forma de manutenção do vínculo social. Por permanência, estamos evocando os dizeres de Cury (2007, p. 490): "Não basta o acesso à escola. É preciso entrar e permanecer. A permanência se garante com critérios extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem". Assim, implica que a permanência seja com qualidade e que o direito à educação seja garantido. Esse pesquisador alerta que

> A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsividade face aos desafios da sociedade contemporânea […]. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos (CURY 2007, p. 488).

Muitas vezes, a qualidade do ensino tem sido defendida pelo viés da eficiência e da produtividade. Quando nos referimos à qualidade, defendemos uma perspectiva de consolidação e construção de esfera democrática pensando a democratização da educação (PRIETO, 2014). Nesse sentido, também é entendida como assegurar a aprendizagem dos alunos, pois, ao discutirmos essa perspectiva de qualidade, estamos também, diretamente, falando das condições de permanência que, nesse caso, estão mais ligadas às questões práticas da aprendizagem.

> Nesse caso, para serem justas e igualitárias, para alcançar com unitariedade e qualidade o conjunto da população, as escolas públicas precisariam receber ainda mais atenção, mais recur-

> sos, melhores professores e melhor estrutura. Ou seja, as escolas públicas necessitam de um tratamento diferenciado para melhor, de modo que se possa visualizar um cenário de real oferta universal e unitária de educação de qualidade substantiva, algo que, atualmente, ainda está reservado à minoria dominante que constrói, com a conivência do Estado, diferenciais de distinção social que perpetuam as desigualdades substantivas (AZEVEDO, 2013, p. 142).

A escolarização dos alunos com deficiência tem sido um grande desafio, mas pesquisas realizadas nos últimos anos (ALMEIDA, 2004; GONÇALVES, 2008; PANTALEÃO, 2009; VIEIRA, 2008, 2012; EFFGEN, 2011; BRECIANE, 2014; BORGES, 2014) têm nos apontado os possíveis existentes para que processos inclusivos sejam vivenciados e a aprendizagem seja garantida mesmo em contextos complexos. Portanto, o **acesso**, a **permanência** e a **qualidade** da educação ofertada têm sido alvos de nossas preocupações constantes como forma da garantia do **direito** à Educação, pois a nossa aposta é na possibilidade de dar concretude às ações cotidianas da efetivação do direito.

Nessa direção, este artigo busca investigar as possibilidades de ações articuladas para a garantia e direito à educação, objetivando os processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual pela via das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, acreditamos que a mediação realizada pelo coordenador pedagógico em colaboração com os professores de sala de aula regular torna possível a concretização do processo de inclusão escolar desses alunos, ao lhes ser possibilitada a aprendizagem pela via de práticas pedagógicas diferenciadas.

O presente texto se constitui a partir de um recorte dos dados empíricos de uma pesquisa de mestrado[3] concluída e dialogada entre ambas as autoras. Utilizamos a pesquisa–ação colaborativo–crítica como aporte metodológico e, como instrumentos de coleta de da-

[3] Título: O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum.

dos, adotamos a observação–participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e processos de intervenção coletiva, no período de julho a dezembro de 2013.

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental, com o público de 1º ao 5º ano, envolvendo a equipe gestora (pedagoga, coordenadora e diretores), os dez professores regentes, dois professores de área, duas professoras de Educação Especial, além dos educandos. Neste trabalho, destacamos as ações inclusivas que foram promovidas para uma aluna com deficiência intelectual, enfocando a garantia do seu direito a aprendizagem.

Reconhecemos que o percurso histórico das pessoas com deficiência intelectual no Brasil e em outros países foi marcado por períodos de **segregação**, **exclusão**. Em seguida, vivenciamos uma fase de **integração** que buscou, pela via de um atendimento especializado, garantir acesso à escola, de modo que a pessoa com deficiência intelectual fosse "preparada" para estar na escola regular bem como nas salas de aula regulares. Era um constante devir, e esse futuro nunca chegou para a maioria dos alunos com deficiência intelectual, significando que permaneceram muitas vezes nas instituições especializadas. Nesse sentido, não acessaram à escola regular, e/ou quando a ela tinham acesso, permaneciam nas chamadas classes especiais (MENDES, 2006). Não podemos negar que esses momentos históricos deixaram profundas marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência intelectual, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas. Romper com esta visão de incapacidade que também perpassa o ambiente escolar, que implica uma política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência não é uma tarefa fácil.

Assim, o movimento de **inclusão** escolar, que defende que todos os alunos estejam na escola, ganhou força nos últimos anos, como uma alternativa para aqueles que de algum modo estavam excluídos desse espaço social. Exatamente por entender a escola como um espaço público, capaz de receber a pluralidade existente em nossa sociedade,

> A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (JESUS et al., 2012, p. 163).

No contexto inclusivo, alunos com deficiência intelectual passaram a ter suas demandas estudadas, problematizadas e discutidas, gerando, assim, um movimento que busca atender às suas necessidades. A partir disso, a própria discussão sobre a nomenclatura que era utilizada entrou em pauta. Houve um movimento, em nível internacional, para a mudança de nomenclatura do termo "deficiência mental" para "deficiência intelectual". A adoção dessa nova terminologia teve por objetivo "[…] abrir as fronteiras do conhecimento sobre o fenômeno do déficit cognitivo […]" (AGUIAR, 2015, p. 47), pois entende–se que o déficit cognitivo não equivale ao total da mente, mas a uma parte dela, "o intelecto". Dessa forma, busca–se a superação da visão de incapacidade/limitação voltada para o sujeito, mas ainda presenciamos "[…] o foco do problema […] colocado no aluno, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos" (CARNEIRO, 2009, p.141).

A mudança terminológica acatada pela "nova" Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento abarca uma ampliação para o entendimento da deficiência intelectual:

> […] que cada vez mais considera uma visão multidimensional do déficit cognitivo em que são observadas as diferenças cul-

> turais, sociais, linguísticas, familiares e educacionais, além das alterações motoras, sensoriais e emocionais da pessoa […] (AGUIAR, 2015, p. 48).

Concordamos com Meirieu (2002), quando aponta as especificidades de cada aluno, no que tange à aprendizagem, e à forma como os profissionais da escola podem se organizar para possibilitar esse desenvolvimento, quando afirma

> […] que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos […] que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar–se para lhe permitir superar–se […] que a interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar–se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outro para desenvolver–se […] (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Meirieu (2002) leva–nos a refletir sobre as potencialidades existentes no trabalho pedagógico em sala de aula regular com todos os educandos, pois consideramos que todos os sujeitos são educáveis e, para avançarmos promovendo oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, a escola comum, como instituição que visa ao acesso ao conhecimento científico, necessita se comprometer com tal meta. Precisa estar explícito e implícito, no direcionamento cotidiano das ações pedagógicas, o objetivo de reconhecer os alunos e professores como sujeitos "aprendentes", gerando, assim, "[…] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2006, p. 43).

Nessa direção, as práticas pedagógicas constituem–se em valioso instrumento para a garantia do direito à educação de todos os alunos que acessam à escola. Para tanto, ela tem de ser pensada a partir da constituição humana naquele ambiente, considerando as diferenças existentes e tomando, como ponto de partida para a ação pedagógica, as especificidades presentificadas. Assim, o professor, ao planejar, procura reduzir ou remover os obstáculos impeditivos da aprendizagem dos seus alunos, em uma ação pensada numa lógi-

ca potencializadora dos sujeitos envolvidos, buscando promover a aprendizagem (CURY, 2014).

OS POSSÍVEIS AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O foco deste trabalho será a educanda Renata, matriculada no 3º ano do ensino fundamental que apresentava uma síndrome não especificada pela mãe, pois encontrava–se em processo de diagnóstico, porém era visível a deformidade que possuía no rosto e nas mãos, associada à deficiência intelectual.

Um ponto que nos chamou a atenção na pesquisa foi a fala da escola sobre a mãe de Renata, sempre de forma negativa, no sentido de ela não querer reconhecer a deficiência da filha, não buscar ajuda, acusando a escola de ser omissa no que se refere ao *bullying* sofrido pela filha, enfim, uma gama de queixas que podemos perceber fluir de ambos os lados. Um dos apoios solicitados pela coordenadora pedagógica foi pensarmos juntas uma maneira de modificar essa realidade construída. Marcamos uma reunião com a mãe, a professora regente, a coordenadora pedagógica e a professora da sala de recursos multifuncionais. Concordamos com Sobrinho (2009, p. 81), quando aponta que "[…] a construção de novas relações entre a escola e os familiares de seus(suas) alunos(as) configura–se num grande desafio e, ao mesmo tempo, numa das grandes necessidades colocadas ao movimento de inclusão […]".

Nessa perspectiva, a busca inicial era no sentido de solucionar o problema que estava sendo perpetuado por anos, desde a matrícula de Renata na escola: o relacionamento rompido entre a família e a escola. Sendo assim, procuramos uma outra/nova forma ética de agir profissionalmente com essa família, transpondo os sentimentos que pairavam entre os sujeitos envolvidos. Capellini (2004) aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia que tem se mostrado efetiva, tanto para *solucionar problemas* diversos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Buscando transpor esse desafio, a reunião aconteceu no dia agendado, e mostrou ser positiva a maneira como os profissionais deram os encaminhamentos. Foi combinado que aquele momento seria de escutar a mãe e, a partir dos apontamentos que iam surgindo, evidenciar para a responsável pela aluna que a escola estava se mobilizando para construir o trabalho pedagógico objetivando o avanço da sua filha.

A responsável percebeu que os profissionais estavam se movimentando com o intuito de concretizar um outro/novo posicionamento para a escolarização de Renata. Na própria reunião, elas tiveram a oportunidade de transpor o que estavam propondo realizar, isto é, todos os profissionais se encontravam impulsionados para um trabalho colaborativo com Renata. Essa atitude gerou um outro sentimento por parte da mãe com a escola. Prova disso foi a mudança de sua postura com as solicitações dos profissionais. Essa outra/nova forma de agir com a família de Renata, buscando um diálogo que pudesse resultar em ajuda mútua, implicou uma intensidade maior da presença dessa família na escola, proporcionando um recomeço no que tange à sua participação na vida escolar da aluna.

Vale ressaltar que, no início da pesquisa, os profissionais da escola apontavam que Renata tinha um comportamento considerado "normal e apropriado", no que tange aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Chama–nos a atenção a fala da professora regente do 3º ano sobre o comportamento de Renata nos anos iniciais na mesma escola, quando observou, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, que a aluna não ficava em sala e que havia problemas de relacionamentos com outros alunos. Quando iniciou o ano letivo, ela se questionava sobre como trabalhar esse comportamento com a educanda:

> Quando ela chegou para mim, eu falei: 'Gente, eu tenho que fazer alguma coisa'. Eu achava que ela tinha algum problema […] mental, de aprendizado, tudo. Então, eu fiquei meio assim: 'Como vou tratar a Renata?'. Mas eu precisava tratar Renata de forma normal para saber quais são os limites dela! […]

> Ela saía da sala sem pedir. Gente, estou eu no quadro escrevendo e, quando me virava, perguntava: 'Cadê Renata?'. Ela havia saído da sala sem pedir […] (PROFESSORA DAGMAR, 2013).

Precisamos discutir e narrar que relação é essa que se estabelece com os alunos público–alvo da Educação Especial no cotidiano das escolas e como isso pode e deve ser ressignificado constantemente. O caso de Renata reflete sobre os "eu sociais possíveis" (SILVA; FREITAS, 2006) e como pode ser redefinida pelo próprio sujeito a "trajetória predefinida" na sociedade. Os autores discutem e analisam a necessidade de ultrapassarmos os "eu sociais possíveis", afirmando que, "[…] para o jovem, adquirir a condição de sujeito significa renunciar aos papéis predispostos para ele, escapando dos figurinos que inventam e propõem uma trajetória predefinida antes mesmo de sua chegada à escola" (SILVA; FREITAS, 2006, p. 18).

Dessa forma, há, no imaginário da sociedade e, consequentemente, dos profissionais que atuam nas escolas, um "futuro certo e predestinado" com referência à escolarização dos alunos com deficiência, podendo gerar, assim, a confirmação que todos preveem, o fracasso escolar desses alunos. Concordamos que

> […] a construção social acerca da normalidade/anormalidade ainda cria impedimentos para que pessoas com comprometimentos físicos, intelectuais ou sensoriais tenham ampliadas suas possibilidades de participação na vida escolar e social. Dessa forma, há de se visitar os olhares, as atitudes e os pensamentos humanos, pois a leitura que fazemos dos 'outros', ou seja, daqueles que não nos espelham, pode se configurar em empecilhos para que a diferença transite no contexto social sem ser vista como anormalidade (VIEIRA, 2012, p. 183).

Nesse sentido, nosso estudo buscou, então, evidenciar como Renata foi negando a trajetória preestabelecida e como foi construindo o seu processo de escolarização, com a colaboração da professora regente e da coordenadora pedagógica, quando propõem a desnaturalização e convida a todos a assumir uma outra postura sobre o que

muitas vezes cristalizamos em nosso cotidiano como verdadeiro e como possível para os alunos público–alvo da Educação Especial.

Reconhecemos também que a prática em sala de aula não é responsabilidade unicamente do professor regente, mas deve perpassar também pela atuação do profissional que trabalha na coordenação pedagógica da escola. Com essa concepção, passamos a atuar com a professora Dagmar, buscando mostrar que a colaboração, quando ultrapassa o planejamento, se efetiva na concretização do que foi planejado e se constitui como um movimento que impulsiona o desenvolvimento dos alunos, público–alvo da Educação Especial ou não.

Após conversas e momentos de pensarmos juntas atividades que contemplassem todos os níveis de aprendizagem encontrados na turma em que atuava, finalizamos o planejamento de uma atividade que seria trabalhada de forma coletiva, pensada a partir dos objetivos traçados para aquele período, o trabalho com gêneros textuais, mais especificamente, os poemas.

Na turma de 3º ano, havia quatro alunos que não apresentavam nenhum tipo de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, mas ainda não haviam concretizado o seu processo de alfabetização, inclusive havia um que estava retido no 3º ano há, pelo menos, dois anos, embora os professores do município participassem do Pnaic.[4]

Planejamos a aula coletivamente e, antes de darmos início às atividades reorganizamos a sala em duplas para garantir a colabora-

[4] No ano de 2013, houve a implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) em todo o Estado do Espírito Santo. Esse programa se estabelece com o compromisso assumido pelos Governos Federal, Estadual e Municipal de assegurar que todos os alunos, ao finalizarem o 3º ano do ensino fundamental, estejam alfabetizados. Dessa maneira, o município passa a oferecer a formação para todos os professores da rede que atuam do 1º ao 3º ano. Essa formação objetiva problematizar questões que perpassam estratégias e metodologias de ensino que visem à aprendizagem dos alunos. Uma das estratégias sugeridas é a sequência didática em que o profissional deverá, a partir de um tema, trabalhar de forma interdisciplinar focando a alfabetização.

ção entre os educandos. Enquanto a professora orientava os alunos sobre a atividade e o processo de colaboração entre eles, íamos entregando o material e o alfabeto móvel para cada dupla que necessitava. Renata tinha dificuldades mais pontuais, mas, com as explicações e nosso auxílio, conseguia desenvolver a tarefa. Já com relação aos alunos que estavam em processo de alfabetização, foi preciso uma atenção maior por nossa parte.

> Percebemos que, em certo momento, Renata não estava conseguindo fazer a atividade. Sentamos ao seu lado e fomos explicando e ajudando. Utilizamos o alfabeto móvel com ela porque não estava querendo usar, talvez por vergonha, mas mostramos que utilizar aquela ferramenta ajudava bastante a pensar e a resolver as atividades. O interessante é que, quando ela percebia que sabia realizar, começava a agir de forma a demonstrar que é era fácil e que tinha autonomia para fazê–lo […] (DIÁRIO DE CAMPO, 25–10–2013).

No decorrer do trabalho na sala de aula, observamos o entrosamento dos alunos na ação um ajudar o outro. Concordamos com Sanches (1996, p. 60), quando afirma:

> Outra experiência interessante tem a ver com a cooperação aluno/aluno […] podem fazer experiência de cooperação e entreajuda com os seus colegas […]. Devidamente organizados e orientados, mas com espaço aberto à livre iniciativa, podem ajudar os seus colegas a aprender, com uma linguagem e uma atitude que só eles sabem usar.

O movimento de cooperação entre os alunos foi positivo para o seu processo de desenvolvimento. Além disso, vibrávamos ao observar quando Renata se percebia sujeito capaz de realizar as atividades sem fingir que responde, mas se vendo como alguém que sabe. Inclusive foi uma oportunidade de proporcionar à professoras condições de dar mais atenção aos alunos que precisavam, pois estávamos trabalhando juntas e transitando por todas as duplas.

Com essa nova atuação pedagógica, foi sendo possibilitado à aluna se reconhecer como educanda e sujeito aprendente–participa-

tivo do seu desenvolvimento, subjetivando–se como uma aluna capaz. Para além, foi possível compreendermos que a colaboração é uma das funções do coordenador pedagógico. Assim, instigar a subjetivação dessa tarefa no coordenador foi um desafio, mas, pela via da colaboração, novos/outros possíveis foram constituídos.

Outro momento de colaboração com a professora Dagmar ocorreu a partir do planejamento que construímos juntas, pensando novamente no desenvolvimento de uma sequência didática, mas agora com um foco central, substantivos, pois era um tema que estava sendo trabalhado pela professora e que precisávamos expor para os alunos, objetivando sanar as dificuldades apresentadas e avançar na apropriação da leitura e da escrita. Nessa atividade, ao transitar pela sala, auxiliando os alunos, percebemos que Renata sabia a regra ortográfica de utilizar letra maiúscula na escrita dos nomes próprios e que identificava os substantivos comuns e próprios trabalhados nessa aula, participando efetivamente com a turma.

Esse momento de participação de Renata no desenvolvimento da atividade mostra o avanço que ela apresentou nesse ano, evidenciando que o "eu social possível" e "esperado", predefinido, para a aluna não foi concretizado, pois ela ultrapassou barreiras no que se refere ao seu desenvolvimento e ao acesso ao conhecimento.

É importante relatar que Renata não foi aceita por todos os alunos da sala, havendo, em alguns momentos, atitudes agressivas com ela, principalmente do aluno Luis. Um dia a coordenadora pedagógica nos parou no pátio, próximo à sala do 3º ano contou que Renata a procurou para informar que havia sofrido agressão de Luis. Questionamos a coordenadora sobre a atitude tomada por ela para solucionar aquela situação e ela resolve conversar com os alunos junto a professora. Renata alegava que Luis havia apertado o seu pescoço por trás e Luis afirmava que era mentira dela. Percebemos que um deles estava inventando e que precisávamos descobrir a verdade. Após muito diálogo, o educando Luis assume a culpa alegando que apertou o pescoço da colega "sem querer".

A atitude de Renata foi positiva, pois não revidou à agressão e procurou a pedagoga para relatar o problema, buscando solucioná–lo. Essa experiência vivenciada por Renata não limitou os avanços apresentados em sala de aula, conforme podemos observar na fala da professora:

> Dagmar: Renata está mostrando diariamente avanços significativos. Ela está interessada em fazer as atividades e até voltou a usar os óculos de grau, coisa que não aceitava antes. Isso ajuda muito no seu desenvolvimento (DIÁRIO DE CAMPO, 4–12–2013).

Esse avanço relatado pela professora também foi observado por nós, pois constatamos como a aluna vem se comportando nas aulas, inclusive auxiliando os colegas que estão com dificuldade, conforme exemplifica o episódio abaixo:

> Observo Renata transitando entre sua mesa, que estava localizada na primeira fileira, e as mesas de duas colegas que estavam sentadas atrás, na última fileira. Ambas são alunas que apresentam dificuldade de aprendizagem e que não haviam concretizado o seu processo de alfabetização. Renata estava toda confiante, ensinando uma de cada vez o que o exercício pedia. Ao observar essa cena pela janela, sem que ela nos visse, pedimos licença à professora e adentrar na sala para ver o que estava acontecendo de perto. Fingimos que estava entrando para falar com Dagmar e nos dirigimos diretamente para a mesa da professora. Lá observamos, junto com Dagmar, a desenvoltura de Renata com as duas colegas de sala. Quando ela nos viu, começou a falar mais alto, fazendo caras e bocas, quando as perguntas que fazia para as colegas não eram respondidas corretamente. Nesse momento, ela passa a ensinar as colegas de forma mais forte e com tom de voz mais alto, como se estivesse nos mostrando que havia avançado, que agora pode ensinar as colegas que estão tendo dificuldades. Em certo momento ela se vira para a professora reclamando e diz: 'Professora, deste jeito não dá para ajudar, Ana Julia não faz o que

> eu estou dizendo, não dá para ajudá–la' (DIÁRIO DE CAMPO, 10–12–2013).

Nesse momento, com a professora, a coordenadora pedagógica, vislumbramos o desenvolvimento de Renata, pois a aluna, que antes era tida como feia, como incapaz, como "sem limites", agora é vista pelos colegas como a inteligente, como a aluna que tem capacidade de ensinar os demais. Ela mesma está tendo uma outra visão de si, inclusive tendo confiança de usar os óculos que havia abandonado por diversos motivos: por não gostar de utilizar ou por se achar feia com eles.

Esse momento vivido por Renata nos aponta avanços que consideramos importantíssimos para o seu desenvolvimento tanto escolar, quanto de vida. Como Meirieu (2002, p. 116) anuncia, "[…] surgiu uma esperança: a de uma pedagogia que voltava as costas resolutamente ao condicionamento e à manipulação para dar lugar ao sujeito gestor de suas próprias aprendizagens […]".

Consideramos que "[…] adentrar o cotidiano de um espaço escolar e constituir relações é uma tarefa gradual e lenta, exigindo do pesquisador muita paciência, cautela e ética nas relações" (JESUS, 2008, p. 153). Do mesmo modo que a nossa constituição, como parte do grupo de profissionais, acontece de forma gradual, as tão almejadas "mudanças" nas práticas pedagógicas também são vivenciadas de forma lenta, "[…] permeadas por movimentos de idas e vindas, o que se constitui como elementos desafiadores do ''fazer'' (p. 153).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos o processo de colaboração, envolvendo a pedagoga e os profissionais da escola, vislumbrando, assim, novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, das práticas docentes e do currículo escolar de forma a favorecer a participação dos alunos público–alvo da Educação Especial nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola, que também oportunizou aos alunos ditos "normais" o acesso ao conhecimento.

Enfocamos que a atuação de forma isolada entre os profissionais da educação terá menor contribuição para a escola, pois o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de todos os alunos deve se constituir como um trabalho coletivo. Sendo assim, acontecerá nas relações entre os diferentes profissionais da escola, mediado pelo coordenador, o profissional responsável por coordenar as práticas pedagógicas.

A possibilidade de ações coletivas e colaborativas gerou uma outra atuação da mãe com a escola e, consequentemente, uma aproximação entre a escola e a família, proporcionando uma nova/outra organização pedagógica na sala de aula.

Percebemos que a professora teve necessidade de assumir uma outra/nova postura com o trabalho desenvolvido com a aluna Renata e com o restante da turma, indicando o seu reconhecimento e de todos os colegas sobre a capacidade de a aluna aprender.

A coordenadora pedagógica, no processo dialógico que desenvolvemos, foi compreendendo que sua ação junto aos professores precisa ser ampla o suficiente de modo a se constituir de forma colaborativa em vários aspectos, evidenciando que a colaboração pode ser subjetivada de diferentes maneiras, por exemplo, uma colaboração que se constitui a partir do "fazer por" de modo a contagiar o outro, mostrando que é possível. Givigi (2007) assume o contágio como categoria disparadora de movimentos na escola, pois acredita que ações colaborativas podem desencadear ideias de implicação nos docentes que têm, em sua sala de aula, alunos que demandam ações pedagógicas diferenciadas.

> Inegavelmente, havia rupturas que iam infiltrando pequenas mudanças. As mudanças eram conseqüências do caráter interativo do grupo de discussão, eram as idéias em movimento, no movimento da palavra, no movimento do discurso. Esse movimento é o que garante a instabilidade dos significados, a possibilidade de mudanças de sentidos (GIVIGI, 2007, p. 213).

Esses movimentos foram sendo disparados a partir de nossa ação colaborativa com os envolvidos e contagiados na escola, de

acordo com o princípio fundante da pesquisa–ação crítico–colaborativa. Nessa direção, Almeida (2004, p. 8) destaca:

> As reflexões e análises do processo de pesquisa evidenciam a importância da colaboração entre todos os envolvidos no fazer educativo, bem como a implementação de grupos auto–reflexivo–críticos, como possibilidade de efetivação e ressignificação da formação continuada em contexto. Além disso, foi possível vivenciar o desenvolvimento profissional docente a partir da pesquisa de sua própria prática, com vistas à consolidação da inclusão educacional, envolvendo: ensino/pesquisa, saber/fazer, teoria/prática, diálogo e uma prática pedagógica voltada para a diversidade.

Assim, fizemos ecoar, em nosso fazer, o que Meirieu (2002, p. 222) enfatiza: "[…] é preciso "ensinar não obstante". Essa ação aponta para práticas pedagógicas: o planejamento construído e concretizado; a articulação pedagógica das ações desenvolvidas na escola; a avaliação constante dos processos educativos e dos processos de ensino; as ações coletivas, tanto na execução de tarefas quanto em seu compartilhamento no que se refere ao fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico–reflexivo–colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

AZEVEDO, M. L. N. de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, n. 1, p. 129–150, mar. 2013.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483–495, set./dez. 2007.

_____. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14, 2014, Vitória. **Anais**. Vitória: Ufes, 2014. v. 1, p. 01–15.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestra-

do em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIVIGI, R. do N. **Tecendo redes, pescando idéias**: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa–ação colaborativo–crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. v. 1, p.139–160.

_____. GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política, e formação. Marília/SP: ABPEE, 2012. p. 159 – 174.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PANTALEÃO, E. **Formar formando–se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PRIETO, R. G. Políticas de acesso, permanência e qualidade social In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. **Anais**. Vitória: Ufes, 2014. v. 1.,p. 01–15.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos**: no quotidiano do professor. Portugal: Porto Editora, 1996.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. A participação da família de alunos com necessidades educativas especiais na escolarização de seus filhos: construindo caminhos. In: SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. **Prática pedagógica e relação família e escola**: dilemas, desafios e possibilidades. Vitória/ES: GM, 2009. p. 81–154.

VIEIRA, A. B. **Praticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FATOR DIFERENCIAL PARA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DADOS DA REALIDADE

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

> […] falar da relação entre funções biológicas e funções culturais significa falar de uma relação pela qual aquelas, sob a ação destas, adquirem uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência" (PINO, 2005, p.54).

A avaliação pedagógica tem se caracterizado como um assunto de complexa discussão e de difícil concordância entre os pesquisadores e estudiosos, pois está intrinsecamente ligado a concepções filosóficas sobre a constituição humana e o papel a ser exercido pela escola no desenvolvimento das crianças e jovens de determinada sociedade, além disto, as pesquisas que relacionam a educação inclusiva e o tema da avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual ainda são, numericamente dizendo, pouco expressivas e dispersas no que se refere aos seus objetos de estudo.

Indubitavelmente a presença do escolar com deficiência intelectual (EDI) nas classes comuns do ensino regular evidenciam algumas fragilidades do sistema educacional e instabilidade do ato pedagógico. Tornou–se comum observar em situações de formação de professores, eventos científicos e na literatura questionamentos profundos sobre como atuar na perspectiva inclusiva, como fazer para ensinar a todos e, principalmente, como atuar com o EDI, uma vez que mesmo suas condições de aprendizagem são questionadas no interior da escola. Assim, um dos aspectos que nos parece se desta-

car seria, justamente, a concepção sobre a deficiência intelectual ou como compreender o papel da escola diante da aprendizagem deste escolar, com suas especificidades ainda tão pouco conhecidas, na perspectiva político–educacional brasileira.

Sem dúvida que a deficiência intelectual caracteriza–se como uma condição complexa em sua raiz, uma vez que mesmo o seu diagnóstico se concentra em aspectos subjetivos e sutis, se relacionados às demandas contemporâneas, o que nos aponta o caráter histórico da interpretação conceitual sobre esta condição. Conforme Vygotski "no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais" (2000, p.34). Podemos, então, afirmar que o autor apresenta a deficiência em outro contexto: o da cultura e da história. Desta forma, avança na direção de conceber a deficiência intelectual não mais centrada no próprio sujeito, mas considerando as mediações instrumentais e simbólicas como propulsoras do desenvolvimento humano e submetidas à historicidade.

Isto o leva a pensar a deficiência sobre outro prisma e compreendê–la numa relação dialética entre a deficiência primária e a secundária[1] e para ele, é a condição secundária que impõe limites ao desenvolvimento do sujeito e é nela que a educação especial deve centrar seus estudos e ações.

Oliveira (2009, p. 73) aponta que "a condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo", ou seja, não estamos nos referindo a um grupo homogêneo no qual todos caminham no mesmo ritmo, ao contrário, estamos falando de *pessoas*, localizadas em seu tempo e em sua história, portanto, singulares, assim, a deficiência intelectual nada mais seria do que uma variação da dimensão humana, presen-

[1] Para Vygotski a condição primária refere–se à deficiência em si e a secundária refere–se às consequências sociais da condição de deficiência, localizada nas relações sociais, na história e na cultura.

te em todos os tempos e em todos os lugares, e, portanto, isto nos remete a focar as questões secundárias da deficiência, ou seja, como criar espaços propícios de aprendizagem e desenvolvimento pleno.

E este tem se caracterizado como um enorme desafio para a educação brasileira e uma angústia no cotidiano das escolas: como tornar as práticas pedagógicas propícias à aprendizagem destes escolares?

Tomando a avaliação pedagógica como elemento nuclear na organização do ensino e como forma de conhecermos as potencialidades e dificuldades na aprendizagem, trataremos do assunto na sequência deste capítulo.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES

Lidar com a deficiência intelectual em contextos comuns do ensino regular exige da escola e dos professores novos delineamentos metodológicos e novas concepções sobre currículo e aprendizagem. Junto à didática, a qual é conferida um merecido destaque, a avaliação pedagógica nos parece ser um elemento fundamental para que o professor tenha indicativos concretos para exercer qualitativamente o ensino e possibilitar a aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

Educadores e pesquisadores em educação especial vêm discutindo os limites e a inadequação do sistema de avaliação diagnóstica e pedagógica, considerando–se a necessidade de acompanhamento dos avanços educacionais desses sujeitos, principalmente nesse momento em que sua escolarização deve se dar, de acordo com os pressupostos inclusivistas, nas classes comuns do ensino regular.

Alguns autores[2] vêm propondo alternativas para avaliar as condições de desenvolvimento dos escolares com deficiência intelectual, demonstrando a importância e a possibilidade de um processo avaliativo que forneça elementos para um planejamento pedagógico diretivo que responda às suas necessidades e possibilidades.

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o escolar, principalmente quando se refere aquele com deficiência intelectual, uma vez que outras variáveis estão diretamente relacionadas ao destino educacional desses sujeitos e até mesmo o sucesso do escolar no ensino comum e o alcance do término de sua escolaridade.

Tédde (2012) realizou um estudo bastante interessante que teve como objetivo estudar a relação entre o aprendizado de escolares com deficiência intelectual *leve*[3] e com crianças sem nenhum tipo de deficiência, e quais seriam as maiores dificuldades para a adequada inclusão deles em classes comuns do ensino regular. Para coleta de dados foram realizadas avaliações em escolares do 2º ano, 4º ano e 5º ano do ensino fundamental, ciclo I, e realizado um questionário com os professores, de uma instituição de ensino público. Para o 2º e 5º ano foram utilizadas algumas questões da Prova Brasil e as questões do 4º ano foram elaboradas com base em materiais cedidos pelos professores. Os resultados foram bem instigantes, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas no desempenho entre escolares com ou sem deficiência intelectual, com base nos tendo como referência os instrumentos de avaliação utilizados. Também comenta, a partir dos questionários respondidos pelos professores, sobre a necessidade de formação específica par atuar numa perspectiva inclusiva.

[2] Capellini (2001); Aguiar (2003); Rubin (2003); Schütez (2006); González (2006); Kostikj–Ivanovikj (2009); Maia (2010); Pinho (2010); Valentim (2011); Gonçalves (2012); Oliveira (2015), entre outros.

[3] Termo utilizado pela autora

Braun (2012) conduziu um extenso estudo sobre o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual no ciclo 1 do ensino fundamental. Sua pesquisa de campo incluiu duas etapas, sendo que a 1ª etapa se caracterizou como uma inserção na escola para conhecer a escolarização de três EDI e envolveu quinze profissionais do 1º ciclo do ensino fundamental. A partir da análise de conteúdo foi, então, planejada a 2ª etapa que consistiu na proposta de um ensino colaborativo junto às professoras de sala de aula e da sala de recursos multifuncionais (SRM) de Ian, escolhido entre os três casos estudados na 1ª etapa por apresentar maiores dificuldades em seu processo escolar. Os resultados indicaram, ainda, um estranhamento em relação à presença destes escolares na escola e que a estrutura curricular dificulta a garantia de sua aprendizagem, apesar do envolvimento das professoras. A atuação colaborativa permitiu a ampliação na organização e adequação das atividades pelas professoras e a pesquisadora pode perceber a relevância da complementariedade das estratégias pedagógicas. Também apontou indicadores para a prática pedagógica no caso em estudo: o trabalho em grupo, o sistema de tutoria, mediação sistemática do professor, individualização do ensino, constância nos encontros e planejamento conjunto entre professor comum e especializado.

Outro aspecto que vem sendo investigado pela pesquisa educacional trata–se da avaliação do potencial de aprendizagem, da elaboração conceitual, dos processos de mediações e da contribuição da metodologia da avaliação assistida, no sentido de conhecer formas de processamento do EDI. Foi o objeto de estudo de Silva (2013), com dois EDI, de sete anos de idade e frequentes da escola regular e das salas de recursos multifuncionais (SRM), assim como seus familiares e professores como respondentes a uma entrevista. Para a coleta de dados utilizou os métodos de Avaliação Assistida e de Determinação e Formação de Conceitos Artificiais, provenientes da abordagem de Vygotsky e Luria. A autora aponta que pode ser observado um crescente entusiasmo e refinamento da aprendizagem dos escolares durante o processo de avaliação, no qual se destaca o papel

preponderante da mediação. A avaliação pode ser utilizada como um importante instrumento de ensino e aprendizagem, tanto para o professor da classe comum como o da SRM, para o desenvolvimento do planejamento e intervenção junto a esse público.

Oliveira, M. (2015) também se debruça na análise dos processos avaliativos e da elaboração conceitual, com o foco na deficiência intelectual. O trabalho, em processo de finalização, utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante, as entrevistas abertas e semiestruturadas, um questionário do tipo *survey* e a aplicação de provas[4] específicas para a avaliação de aspectos cognitivos, simbolismo e linguagem, tendo como referência a perspectiva histórico–cultural de Vygotski. Foram participantes quatro EDI do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal do Rio de Janeiro e seus respectivos professores. A análise, ainda em processo, nos permitirá avançar na discussão sobre a avaliação destes escolares e sua relação com a prática pedagógica para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tendo como ponto de partido o processo de elaboração conceitual, conforme prescrito por Vygotski (2000) e Luria (1986).

Também vale mencionar um estudo conduzido por Olher e Guilhoto (2013), profissionais do Serviço de Apoio à inclusão da APAE de São Paulo, foi o único que encontramos no Brasil, que fez uma análise comparativa do desempenho de EDI de instituições es-

[4] Estas provas foram utilizadas no desenvolvimento de pesquisa integrada tem como objeto de estudo a questão da apropriação da leitura e da escrita por escolares com deficiência intelectual e a busca de método de ensino que possibilite o alcance de resultados mais efetivos na sua aprendizagem, frente à lacuna existente na pesquisa e na prática escolar relacionada às necessidades provenientes desta condição específica (OLIVEIRA, 2013). Algumas das provas seguiram o proposto por Hurtado e Gómez (1996). O projeto, em fase de análise, foi realizado em parceria com a Universidade de Havana, Cuba, com a qual o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS, cadastrado no CNPq, firmou Acordo de Cooperação entre a UNESP e a Universidade de Havana. Também contou com a participação de pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo; Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com equipes de trabalho de cada localidade, sendo que Mariana Pitanga compõe o grupo do Rio de Janeiro.

pecializadas e aqueles inseridos em escolas regulares. As autoras analisaram a evolução daqueles que frequentavam a escola especial em 2007, de grau leve a moderado, encaminhados para a escola regular. Definiram como critério de composição da amostra a existência de dois relatórios de avaliação, com o intervalo de, no mínimo, um ano. Dos109 frequentes em 2007, foram selecionados 62 estudantes para o estudo, sendo 40 (64,5% da amostra) os que frequentavam as classes comuns do ensino regular (grupo 1) e 22 (35,5%) permanecerem em ambientes educacionais especializados – escola ou classe especial, por opção da família e compuseram o grupo 2 do estudo. Para a análise do desempenho a pedagoga realizou duas visitas ao ano, por três anos, nas escolas regulares, realizando registros escritos e utilizando instrumento de sondagem nas seguintes áreas: 1) identidade e autonomia; 2) socialização; 3) comunicação e expressão – linguagem receptiva e expressiva. Também foram consultados os relatórios constantes na APAE. A análise dos dados aponta que o grupo 1 – os da escola regular –, apresenta maior variabilidade na "pontuação entre a primeira e a segunda avaliação em todas as áreas quando comparados àqueles que frequentaram instituições especializadas" (p.8). Da mesma forma, o grupo 1 apresentou aumento nas pontuações das áreas analisadas, em duas avaliações com intervalo de 1 ano.

Outro extenso estudo cujo objetivo geral era analisar o processo de avaliação da aprendizagem escolar na área da deficiência intelectual foi o conduzido por Terra (2014). Foram participantes cinco EDI e seus respectivos professores da classe comum e quatro professores especializados, atuantes em SRM. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, observação e análise documental. Seus resultados são significativos e não há como sintetizá–los sem que algo fique descoberto, porém, vale mencionar que pode observar a inconsistência da avaliação, uma vez que não há formas sistematizadas de acompanhamento e registro, que a avaliação ainda está focada apenas no escolar, desconsiderando outros aspectos que interferem no processo de aprendizagem. Em relação aos conteúdos

e objetivos dirigidos aos EDI pode ser observada uma simplificação tanto de conteúdos quanto de expectativas em relação à aprendizagem deles. No contexto estudado evidencia–se a fragilidade da formação docente – inicial e continuada – para atuar com referenciais mais teóricos como aportes importantes para a definição do processo de avaliação e do planejamento do ensino. Vale ressaltar que a autora, com base no Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), construiu um instrumento de avaliação para poder analisar a condição da aprendizagem dos EDI e os resultados permitem afirmar os benefícios acadêmicos, de desenvolvimento e de autonomia adquiridos do processo inclusivo, embora não se possam desconsiderar os limites de algumas situações.

Bottura e Freitas (2014) realizaram um estudo sobre a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem de um EDI, com 9 anos de idade, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. Sua sala contava com dezessete alunos, uma professora regente e uma auxiliar. A coleta de dados se deu por meio de filmagem e foram analisadas a partir de dois eixos: 1) avaliação formal e 2) avaliação processual. As autoras apontam que o EDI é desfavorecido na avaliação formal por ser padronizada e realizada de forma individual. Nas atividades realizadas com ajuda da auxiliar ou da professora, ele responde melhor, procura realizar o que se pede, mas suas ações não são devidamente compreendidas pelas professoras, portanto, pode se perceber a ausência de mediação e significação para que ele pudesse avançar em seu conhecimento.

Como podemos observar alguns estudos já sinalizam as questões relacionadas à avaliação na área da deficiência intelectual e apontam a importância da avaliação como forma de acompanhamento da aprendizagem e do processamento destes escolares, demonstrando suas possibilidades num contexto inclusivo, apesar de ainda termos tantas lacunas e dificuldades no interior das escolas.

Estas pesquisas nos demonstram as dificuldades inerentes ao processo de inclusão escolar, especialmente ao nos dirigir aqueles

com deficiência intelectual, cujo processo de aprendizagem exige que as práticas pedagógicas sejam radicalmente revistas, pois para eles não bastará à introdução de recursos sem que os mesmos estejam absolutamente significados no contexto curricular daquilo que se ensina, portanto, no nosso entender, a área da deficiência intelectual desvenda a grave situação vivenciada pela escola brasileira relacionada, entre tantos outros fatores, também à avaliação e prática pedagógica.

Assim sendo, trataremos a seguir da construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem e apresentaremos um Referencial de Avaliação na Área da Deficiência Intelectual – RAADI – (SÃO PAULO, 2008), tendo como base a proposta curricular dos diferentes anos ou séries escolares e alguns dados de sua aplicação em 240 escolas do ciclo I do Ensino Fundamental do município de São Paulo e avaliação de 1280 escolares em Língua Portuguesa.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DADOS DA REALIDADE

O processo de avaliação da aprendizagem deve se caracterizar como um processo dinâmico que envolva a relação interpessoal que se estabelece entre professor e o escolar, que valorize o processo de ensino e de aprendizagem, busque conhecer as estratégias de aprendizagem e oferecer sugestões potencialmente significativas para o ensino, para que o professor possa estabelecer um plano pedagógico que impulsione a aprendizagem do EDI.

Numa perspectiva inclusiva, que inaugura uma nova proposta educacional, cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possam permitir também a avaliação da aprendizagem todos os escolares, inclusive aqueles com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que ele aprendeu e a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e de aprendizagem. As estratégias de avaliação também devem permitir avaliar as necessidades específicas e particulares dos EDI e quais os apoios

necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações.

Ao pensar nas dificuldades enfrentadas pelo professor comum devemos avançar na perspectiva de construir indicadores de avaliação que possam oferecer suporte para adequar as condições do ensino de tal forma que garanta a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento. Este movimento de construção de instrumentos de avaliação também deve se sustentar na base teórica que tem dirigido nossas concepções – os pressupostos da perspectiva Histórico–Cultural e nas dimensões do desenvolvimento propostas por Vygotski –, ou seja, avaliar o que o EDI é capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando realiza as ações com ajuda, com suporte, pensando nas compensações necessárias para o enfrentamento das dificuldades impostas pela condição da deficiência.

Da mesma forma, consideramos que a politica brasileira ao estabelecer o princípio de inclusão escolar abre novos espaços para a educação especial e para pensarmos a escolarização dos EDI que, certamente, deve enveredar por outros caminhos, diferentes daqueles trilhados em momentos anteriores da história. A deficiência intelectual *necessariamente* traz impactos visíveis para a organização da escola e da sala de aula e talvez nos aproxime de forma mais direta dos ideários da proposta educacional inclusiva – o de construir uma escola para todos.

No entanto, na prática educacional cotidiana, na qual se devem concretizar os fundamentos filosóficos do ideário de inclusão escolar para que eles não se tornem meros discursos, o distanciamento da escola da área da deficiência intelectual fez com que os professores e mesmo os sistemas de ensino ficassem paralisados diante de tal *novidade*[5]. Os professores, nos cursos de formação conti-

[5] Não estamos desconsiderando que a presença de alguns estudantes com deficiência intelectual já ocorria no sistema de ensino, mas não da forma como isto passa a ocorrer na contemporaneidade, ou seja, em classes comuns que devem assegurar sua escolarização. Particularmente, considero a ideia de escolarização na área da deficiên-

nuada, se apresentavam incertos, inseguros, sem saber como ou o quê fazer com os EDI em suas salas de aula e suas percepções sobre a aprendizagem deles era a de que eles não poderiam aprender junto com os outros, que não teriam como acessar o conteúdo curricular e, por consequência, não sabiam *nada.*

As reflexões teóricas, os fundamentos Vygotskiano e a própria angústia dos professores nos levaram a pensar na necessidade de construir um instrumento específico de avaliação na área da deficiência intelectual, pois nos era evidente a necessidade de se considerar algumas especificidades diferenciadas, mesmo entre os EDI. Assim, nos dedicamos à construção de um instrumento de avaliação, o qual deu origem ao *Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual* – o RAADI (SÃO PAULO, 2008).

No que se refere à construção de instrumentos de avaliação, Luckesi (2011) apresenta uma importante discussão e remete à questão dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, introduzindo de forma pertinente a avaliação num universo científico de levantamento de dados e de investigação docente do saber do escolar. Diz o autor:

> […] os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes [de] decisões prévias à ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos propiciam isso, são insatisfatórios (p.296).

O autor discorre também sobre a crítica no meio educacional sobre o uso de instrumentos, como se eles fossem responsáveis pela distorção da prática avaliativa. Ao contrário, Luckesi insistirá na capacidade de ampliação da observação da realidade proporcionada pelo uso de instrumentos adequados e elaborados "segundo as regras da metodologia científica" (2011, p.298) e, também, no entendi-

cia intelectual *inovadora,* embora isto estive previsto na organização das classes especiais, ao menos, até aproximadamente à 6ª série (Ferreira, 1993; Mazzotta, 1987), isso ocorreu de forma muito tímida, quase que inexpressiva, portanto, é uma *novidade*.

mento do instrumento de avaliação como recurso de observação do processo de aprendizagem. Aponta, da mesma forma, algumas variáveis que devem ser consideradas na construção de um instrumento de avaliação: a sua adequação e a "satisfatoriedade metodológica" (p.305). As regras metodológicas as quais se refere seriam: sistematicidade, coerência interna, consistência, comunicação (p.323–324).

Suas indicações também se aproximam do movimento que realizamos para a elaboração do RAADI quando aponta alguns elementos que devem estar presentes no processo avaliativo: o Projeto Político–Pedagógico da escola, o planejamento de ensino, o conteúdo e a metodologia utilizados no ensino (p.338), reafirmando fatores intervenientes no processo de aprendizagem que consideramos fundamentais e se caracterizam no RAADI como: avaliação da instituição escolar, da ação pedagógica e do desenvolvimento do escolar.

Assim, acreditamos que o objetivo de construção de um referencial de aprendizagem foi alcançado, considerando–se todos os passos científicos para elaboração de um documento que realmente pudesse estar adequado à avaliação curricular do potencial dos EDI, além de se manter fiel a alguns referenciais teóricos importantes, no que se refere à Teoria Histórico–Cultural; a ideia de uma avaliação integral que considera as condições da escola, da sala de aula e do escolar e; ainda, princípios do ideário de inclusão escolar, que preconiza a possibilidade real de aprendizagem curricular de todos, inclusive daqueles com deficiência intelectual. Após todo o detalhamento do processo e o longo período de elaboração, o RAADI I ficou composto de três áreas a serem avaliadas:

> *1–Instituição Escolar*: Análise da Necessidade de Adequações Específicas e do conhecimento prévio que a escola tem sobre o estudante;
>
> *2–A ação Pedagógica*: análise do contexto de aprendizagem;
>
> *3–O aluno com deficiência intelectual*: análise do desenvolvimento e da aprendizagem curricular.

Com o RAADI a expectativa era a de que a escola pudesse ter indicativos mais consistentes para avaliar e acompanhar o desempenho escolar na área da deficiência intelectual, enfatizando o potencial de aprendizagem *curricular*. De posse dos dados avaliativos, a escola pode traçar um planejamento mais pontual para cada um deles, fazendo registros da evolução de sua aprendizagem e acompanhando sua trajetória escolar.

Vale ressaltar que cada um é *único*, assim também os com deficiência intelectual apresentam diferenças intensas e importantes entre si, portanto, cabe ao professor e toda equipe da escola considerar as suas peculiaridades e avaliá–los buscando as competências curriculares em sua forma particular de apreensão. Assim, não é esperar que eles alcancem e realizem o processo educativo como os outros, ao contrário, trata–se exatamente de considerar suas especificidades, mas, ao mesmo tempo, observar que muito de seu conhecimento e desempenho estão diretamente ligados às expectativas de aprendizagem curricular.

SOBRE A CONDIÇÃO ESCOLAR EM LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação na área da deficiência intelectual, conforme apontamos, ainda é tema pouco investigado pelas pesquisas científicas, e, muitas delas, de acordo com Calderón e Protonieri (2013), que realizaram um estudo cobrindo 28 anos de pesquisa sobre o assunto, tratam mais de aspectos conceituais ou da avaliação inicial do que do desempenho escolar propriamente dito do EDI na perspectiva inclusiva.

Alguns estudos se dedicaram a esta análise do desempenho escolar, como o de Capellini (2001) que englobou 89 estudantes de escolas públicas, sendo que dentre estes, 42 eram da área da deficiência intelectual e matriculados da 2ª à 4ª série, mas apenas 31% deles estavam em classes comuns, embora os resultados não tenham apontado diferenças significativas entre a escolarização especializada e a que ocorria na classe comum. Este é um dos estudos que mais

se aproximam da nossa intenção, ou seja, a de analisar o desempenho escolar dos EDI. O de Rubin (2003) também mantém relação importante com nosso objetivo, muito embora ela tenha se debruçado na análise do desempenho de sete jovens com DI, matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, se concentra no currículo e também constrói e propõe um instrumento de avaliação, assim como o estudo de Schütz (2006), que por meio do instrumento construído busca realizar o registro dos dados de aprendizagem considerando aspectos curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Gerais entre outras habilidades. Souza (2005) ao realizar um estudo sobre a progressão escolar de estudantes com deficiência inclui o EDI e aponta alguns dados sobre sua aprendizagem.

O de Valentim (2011) é um dos primeiros estudos que utiliza o RAADI para avaliação de seis EDI por meio da formação de professores para utilização do referencial e posterior análise dos dados de aprendizagem dos estudantes participantes do estudo. Terra (2014) realizou um estudo sobre o desempenho acadêmico de cinco EDI, também utilizando o RAADI para a construção de seu instrumento de coleta de dados e trouxe alguns indicadores sobre a aprendizagem deles. Entretanto, nenhum dos estudos analisou dados de toda uma rede de ensino, sendo o de Capellini (2001) o que mais avançou nesta direção.

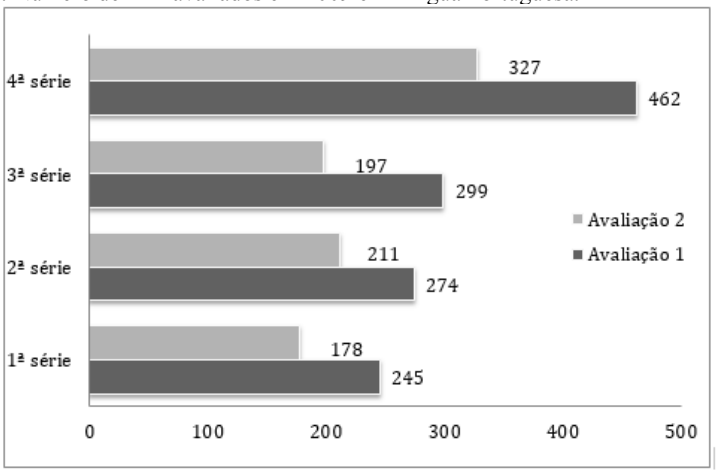
Com o objetivo de avançar um pouco mais na análise das condições de aprendizagem do EDI numa perspectiva inclusiva, apresentaremos dados de pesquisa relativa à aprendizagem deles na área da Língua Portuguesa, nos componentes de leitura, produção oral, produção escrita e sistema de escrita, de acordo com os indicadores estabelecidos pelo RAADI o qual foi construído com base nas Expectativas Curriculares do Município (SÃO PAULO, 2007).

A pesquisa foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2008 a 2010, vinculada à Diretoria de Orientações Técnicas – Educação Especial (DOT–EE), sendo que em 2008 nos dedicamos à construção do instrumento de avaliação e

em 2009, acompanhamos todo o processo de avaliação na RME. O estudo contou com a participação direta de 220 profissionais, da área de educação especial, atuantes no município, sendo 08 profissionais do DOT–EE, 13 coordenadores do Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI), 26 Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e 173 professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Também foram envolvidas, em 2009, 240 (45%) escolas do ciclo I do Ensino Fundamental, num universo de 537 escolas. Em relação aos EDI foram avaliados 1280 (57%) em Língua Portuguesa.

Foram realizadas duas avaliações em 2009, na primeira avaliação foram avaliados 1280 EDI, representando 57% dos EDI da RME e na segunda avaliação 913 (40%) em Língua Portuguesa, do 2º ao 5º ano escolar (da 1ª à 4ª série) do Ensino Fundamental, como demonstrado no gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1: Número de EDI avaliados em 2009 em Língua Portuguesa.



Fonte: Elaboração própria

A análise dos dados foi realizada por meio do Programa Epi-Info[6], mas o professor foi orientado para utilizar como forma de re-

[6] "Epi info é um software de domínio público criado pelo CDC (Centers for Disease Control and Prevention, em português Centro para o controle e prevenção de doen-

gistro da avaliação de cada um dos EDI uma Planilha Síntese de Dados no Programa Excel, assim, o conjunto de dados foi proveniente das avaliações realizadas pelos professores por meio do RAADI e sintetizadas na Planilha Síntese de Dados.

Apresentaremos aqui os dados de forma geral relacionados ao mapeamento da aprendizagem dos EDI da RME do município de São Paulo, considerando–se, então, a análise de toda a rede, portanto, não são dados de caráter individual o que nos exige ir *além das aparências*, pois o geral não nos permite perceber as sutilidades e diferenças de dados específicos, que mesmo pequenos, em nosso estudo, são importantes, ou seja, há aqueles que se diferem bastante da média geral.

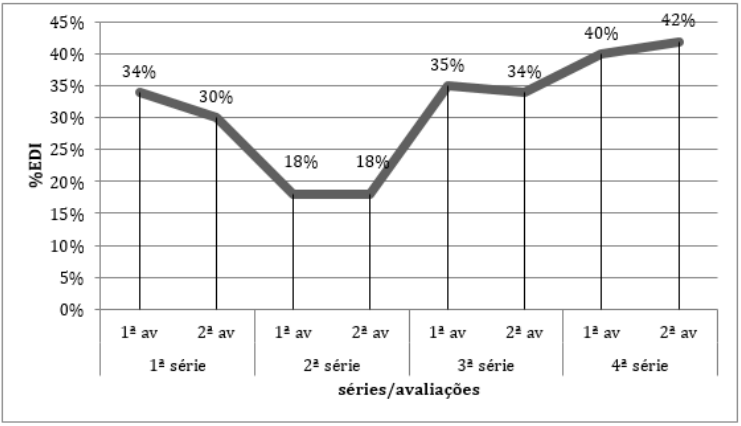
Outro ponto que não pode ser desconsiderado é que a aprendizagem do EDI não depende exclusivamente dele e, certamente, as condições nas quais se apresentavam em 2009 estão diretamente relacionadas com a recente experiência de aprendizagem em ambientes comuns do ensino regular, da atuação dos professores numa outra perspectiva, da estrutura da escola, dos serviços de apoio pedagógico e da área da saúde e, logicamente, das condições vivenciadas pelas famílias, no que se refere aos aspectos socioeconômicos da sociedade brasileira e de uma metrópole como o município de São Paulo.

Para a análise de Língua Portuguesa, da primeira e segunda avaliação, dos EDI, agrupamos os dados de leitura, escrita e análise da língua, de realização satisfatória (RS). A organização dos dados dessa forma nos permitiu reunir indicadores gerais da condição dos EDI no componente de Língua Portuguesa. Verificamos que na 1ª e

ças) voltado a área da saúde na parte de epidemiologia. Ele visa a atender a necessidade de gerenciamento e a análise de bancos de informações individualizados." Possui um conjunto de subprogramas que permitem incluir, alterar e excluir registros, realizar análise estatística dos registros e realizar cruzamento de dados. É um pacote gratuito, pode ser usado em qualquer programa de computador e não exige conhecimento avançado do usuário. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Epi_info)

3ª séries (2º e 4º ano) houve uma pequena queda no número de EDI que apresentavam condições satisfatórias (de 34 para 30% na 1ª série e de 35 para 34% na 3ª série), e apenas na 4ª série observamos uma melhora dos EDI entre a primeira e segunda avaliação, de 40 para 42% deles. Assim, em Língua Portuguesa, exceto na 2ª série, observamos de 30 a 40% dos EDI em condição satisfatória, considerando–se, logicamente, as diferenças que foram apontadas em cada subcomponente de Língua Portuguesa, ou seja, essa condição é geral, portanto não nos permite perceber as nuances de sua aprendizagem.

Gráfico 2: Condições satisfatórias (RS) dos EDI em Língua Portuguesa (%)



Fonte: Elaboração própria

Tendo como referência a Prova Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2009), mesmo com as devidas reservas por ter utilizado formas diferentes para avaliar as competências dos escolares, por meio de uma prova padronizada, mas com base nas Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2007) e nas Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar (SÃO PAULO, 2007a), os dados gerais apontam que 73% dos escolares da 1ª série (2º ano) apresentaram um rendimento adequado e 72% da 3ª série (4º ano) e no 4º ano PIC (3ª série)[7] 66% deles apresentaram um rendimento adequado, então

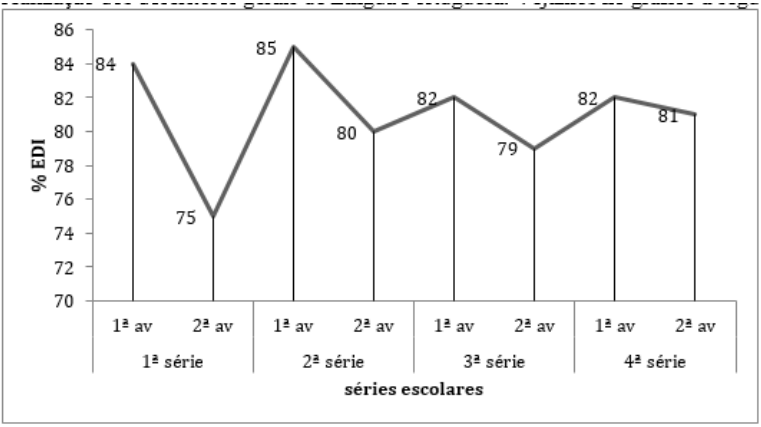
[7] Em nossos dados não diferenciamos os escolares do PIC.

os EDI estariam mais próximos do que foi considerado como rendimento *inadequado* na Rede Municipal de Ensino pela Prova Cidade. No entanto, ao analisar o relatório como um todo e observar os dados específicos, algumas dificuldades apresentadas se aproximam daquelas apresentadas pelos EDI, como, por exemplo, a questão da análise da língua, considerado um ponto frágil na Prova Cidade, classificados como médios e difíceis, principalmente a partir da 3ª série.

Os dados da Prova Cidade também apontam uma consolidação dos descritores relacionados à alfabetização – o que não podemos afirmar que tenha ocorrido na área da deficiência intelectual –, mas dificuldades na articulação textual e no trabalho com gêneros linguísticos e em relação à análise da língua os indicadores apontam uma variação entre 70 a 40% no desempenho dos estudantes da 1ª série (2º ano), uma média de 40% nos de 3ª série (4º ano) e nos do PIC uma inconsistência nas respostas dos estudantes e aproximadamente 10% de acertos.

Da mesma forma avaliamos as condições nas quais os EDI apresentam maiores dificuldades na Língua Portuguesa e, apesar das indicações dos professores que apontaram uma porcentagem expressiva de escolares que não realizaram os indicadores da área em análise, um fator positivo foi perceber que em todas as séries, comparando a 1ª e 2ª avaliação, há queda no número daqueles que apresentam dificuldades, sendo que na 1ª série observamos uma diminuição de 84 para 75%, na 2ª de 85 para 80%, na 3ª de 82 para 79% e na 4ª série de 82 para 81% de EDI. Apenas na 4ª série temos uma diminuição pouco expressiva de escolares indicados como com dificuldades na realização dos descritores gerais de Língua Portuguesa. Vejamos no gráfico a seguir.

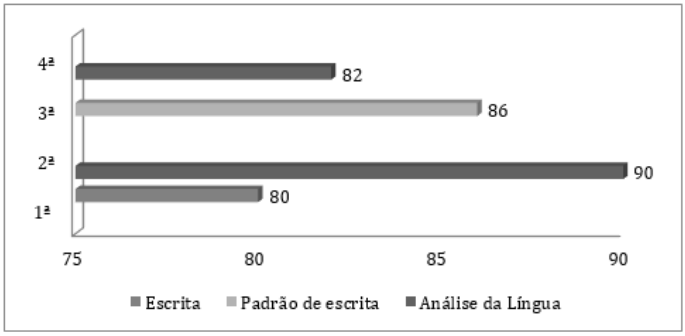
Gráfico 3: Dificuldades (NR) dos EDI em Língua Portuguesa (%)



Fonte: Elaboração própria

Também organizamos os dados de forma que pudessem nos permitir perceber as dificuldades mais expressivas por série escolar, com base na avaliação do professor ao apontarem os descritores que os EDI não conseguem realizar (NR), pois isto poderia significar para o professor, indicativos fundamentais para a elaboração de sua proposta pedagógica e estabelecimento de estratégias e metodologia de ensino para possibilitar o avanço do conhecimento, então, vejamos.

Gráfico 4: Maiores dificuldades (NR) dos EDI em Língua Portuguesa (%) por série escolar



Fonte: Elaboração Própria

As maiores dificuldades na 1ª série refere–se à escrita, na 2ª e 4ª série a análise da língua e na 3ª séria ocorre, mesmo, maior exigência na execução dos padrões de escrita, componentes nos quais apresentaram maiores dificuldades. Os dados são críticos, mas, por outro lado, oferecem aos professores indicativos fortíssimos para que repensem suas estratégias de ensino da escrita, uma vez que podemos inferir, pelos resultados, que estas foram as maiores dificuldades de desempenho dos EDI.

Assim, considerando–se os múltiplos fatores relacionados à avaliação dos EDI, podemos inferir que encontramos uma situação difícil, certamente, mas, ao mesmo tempo, pudemos observar que os professores os avaliaram com base nos referentes curriculares dispostos no RAADI, caracterizando–se como uma forma nova e diferenciada de avaliação e também podemos apontar que foi um instrumento que exigiu dos professores *olhar* para o EDI e identificar suas condições de aprendizagem. Da mesma forma, podemos afirmar ressalvadas as exceções e diferenças, que encontramos uma situação em que os EDI foram avaliados a partir do referencial curricular da série em que está matriculado e mesmo com as dificuldades que não podemos desconsiderar a segunda avaliação ocorrida em 2009, com os mesmos escolares da primeira avaliação, ou a grande parte deles, pudemos observar avanços ou estabilidade na aprendizagem, embora em alguns subcomponentes ocorressem também quedas, as quais podem, inclusive, estarem relacionadas com novos conteúdos a serem aprendidos no decorrer dos diferentes bimestres do ano escolar e também há de se destacar e valorizar que 42% dos EDI chegam à 4ª série (5º ano) com realizações satisfatórias em Língua Portuguesa, como apresentado no gráfico 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar o papel da escola frente ao desenvolvimento humano e a tarefa do professor, ou seja, sua ação didática, que incorpora dialeticamente o fazer e o pensar, portanto, o profes-

sor não é meramente um transmissor do conhecimento curricular, cabe a ele a indubitável tarefa de transformar conteúdo em conhecimento e constituir no escolar o pensamento teórico ou científico. A escola precisa *tomar para si* a tarefa do educar, uma vez que a simples transmissão do conteúdo não garante aprendizagem ou conhecimento para o estudante. "A educação numa perspectiva histórico–cultural consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural" (LONGAREZI e FRANCO, 2013, p. 94). Ou como assevera Scalcon "a educação escolarizada, ao ter como finalidade a promoção do homem, sua formação e instrução, tem no processo ensino–aprendizagem sua principal preocupação" (2002, p.133). Tudo isso faz sentido também na área da deficiência intelectual, mas não podemos desconsiderar as particularidades de aprendizagem nessa área, pois ao negar suas especificidades negamos os instrumentos necessários para seu desenvolvimento.

Os dados da pesquisa aqui apresentados sugerem que ainda temos muito a melhorar no trabalho com os EDI, pois os resultados da avaliação apontam que são capazes de aprendizagem curricular num contexto inclusivo, mas também apresentam dificuldades expressivas para as quais precisamos olhar e, consequentemente, ao conhecer suas dificuldades, melhorar as práticas pedagógicas e formas de intervenção.

Sem dúvida que avaliar de forma processual ainda é um grande desafio para escola brasileira e o mesmo se pôde observar em relação ao EDI, entretanto temos que considerar que o processo de inclusão traz implicações para a constituição do espaço escolar, exigindo modificações significativas nos processos de ensino em todos os seus âmbitos, do político ao pedagógico.

Nesse texto tentamos demonstrar a complexidade e, ao mesmo tempo, a favorabilidade da presença do EDI no contorno escolar, mas os dados demonstram que não podemos minimizar suas dificuldades ou desconsiderar suas particularidades, pois, indiscutivelmente diferentes ações precisam ser empreendidas para análise e reconhecimento de seu potencial de aprendizagem que vão desde as

providências políticas e administrativas, na construção de materiais e referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de seus professores; às providências pedagógicas e cotidianas da escola, na qual o professor especialista exerce um significativo papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na classe comum, permitindo ao EDI que, da mesma forma que os outros, possa ter o acompanhamento de seu processo de aprendizagem e que a escola possa exercer uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecê–las, ofereça–lhes o apoio necessário para que também, assim como os outros, possa ter sucesso em sua trajetória escolar, mesmo que siga passos diferentes dos outros estudantes.

Consideramos que oferecer um documento como o RAADI para os professores foi uma ação importante e que obteve significado na vida das escolas, propiciando um olhar pedagógico na presença e na aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual com base em referentes curriculares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A.M.B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental.** 2003. 112 f. (Mestrado). Programa de Pós– Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.2003.

BOTTURA, N. V. Z. & FREITAS, A. P. *Avaliação processual do ensino–aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino.* In: MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO (orgs.). Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 41–68. 2014.

BRAUN, P. **Prática pedagógica e o aluno com deficiência intelectual:** uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico–cultural. Rio de Janeiro (RJ).

2012. 315f. (Tese). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. 2012.

CALDERÓN, A.I.; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980–2007). **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873–893, set./dez. 2013.

CAPELLINI, V.L.F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. 237 f. (Mestrado em Educação Especial).Programa de Pós–Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2001.

FERREIRA, J.R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993. 94 p.

GONÇALVES, M.C.M.S.R. **Avaliação das competências para a aprendizagem acadêmica numa criança com Tríssomia 21:** um estudo de caso. 2012. 128 f. (Dissertação). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga. Braga, 2012.

GONZALEZ, R.K. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual nas pré–escolas de Osasco**.2006. 258 f. (Mestrado em educação) Programa de Pós–Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. USP. 2006.

HURTADO, J.L.; GÓMEZ, A.M.S. **El diagnóstico**: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1996. 42p.

KOSTIKJ–IVANOVIKJ, V. Evaluation of educational Abilities in children with mild Intellectual disabilities, first Grade students, from special Primary schools. **Journal of Special Education and Rehabilitation.** 2009; 10(3–4): 89–102.

LONGAREZI, A.M.; FRANCO, P.L.J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V.

(orgs). **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU.2013. P.76–110.

LUKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 448p.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251p.

MAIA, C.R.M. **A leitura e a escrita em crianças com trissomia 21**. Porto. 2010. 133 f. (Dissertação). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Ciências da Educação– Especialização em Educação Especial, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987. 124p.

OLHER, R.; GUILHOTO, L.M.F.F. Educação Inclusiva e a escola especial. **Revista Deficiência Intelectual.** São Paulo: Instituto APAE. Ano 3, nº 4–5, p.6–12, janeiro–dezembro 2013

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. OLIVEIRA, A.A.S. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, E.J. (org.) **Educação Especial e Inclusão:** temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.

_____. **Estudos na área da deficiência intelectual***:* avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358f. Tese. (Livre–docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". UNESP, campus de Marília. 2015.

_____. **A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual à luz da teoria histórico–cultural.** 2015. 87 f. (Qualificação) Mestrado em Educação. Programa de Pós–Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

PINO, A. **As marcas do humano** – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303p.

PINHO, R.M.F.A.M. **O contributo do processo de leitura e escrita no desenvolvimento linguístico da criança com trissomia** *21*. 2010.161 f. (Dissertação) Mestrado em Ciências da Educação–Especialização em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2010.

RUBIN, M.H. **Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental:** análise evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. 2003. 183 fls. (Mestrado em Educação Especial) Programa de Pós–Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos. 2003.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. SME / DOT, 2007. 208p

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes de referência para avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SME, 2007a. 228p.

_____.. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectua***l*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SCALCON, S. ***À procura da unidade psicopedagógica***: articulando a psicologia histórico–cultural com a pedagogia histórico–crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2002. 151p.

SCHUTZ, M. R. R.S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva:** desafios no cotidiano escolar. 2006. 132 f. (Mestrado em Educação). Minas Gerais: Itajaí. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Vale o Itajaí. UNIVALE. 2006.

SOUZA, A. A. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns:** a experiência de Santo André. 2005. 111 f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós–Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica– PUC/SP. São Paulo, 2005.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. 2012. 99 f. (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. UNISAL: SP. 2012.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.** 2014. 229 f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós–graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. 2014

VALENTIM. F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique** – Obras Completas – tomo três. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000a. 383 p.

A PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Fabiane Romano de Souza Bridi
Betina Weber de Souza

IDENTIFICAÇÃO, DIAGNOSTICO E DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL[1]

Os processos de identificação e diagnóstico são elementos constitutivos do campo da educação especial. Historicamente a ação clínica de diagnosticar (produzida principalmente pelo campo médico ou psicológico) ofereceu um lugar ao sujeito: definindo–o como aluno da educação especial. E, e determinou possibilidades de percursos escolares: instituindo os espaços (escolas e classes especiais) e metodologias específicas de ensino.

No campo específico da deficiência mental/intelectual, o que parece perpassar ao longo do tempo, é o significativo número de alunos inseridos nesta categoria e seu aumento sistemático, o que convoca ou justifica nossa atenção para esta área específica e para a busca de fatores que configuram tal cenário nacional.

[1] No presente texto usaremos a terminologia deficiência mental/intelectual para se referir a um conjunto de sujeitos que apresentam comprometimento no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo. Apesar dos termos – mental e intelectual – referirem o mesmo grupo de sujeitos, entendemos ser esta definição de pouco domínio público. Além disso, no campo específico da produção do conhecimento em educação especial, entendemos ser ainda pouco discutido os efeitos desta mudança – de deficiência mental para intelectual. Desta forma, justificamos a utilização terminológica.

A complexidade do fenômeno em questão, envolve diferentes elementos que confluem para os atuais e elevados índices de alunos com deficiência mental/intelectual. Podemos citar, num contexto mais amplo: os pressupostos científicos pautados numa suposta simplicidade, estabilidade e objetividade dos fenômenos sociais e humanos; e os efeitos dos manuais diagnósticos na vida humana e suas relações entre saúde e doença. Num contexto mais específico, vinculado ao campo educacional, ressalta–se: a ampliação do acesso à escolarização e sua obrigatoriedade a todos os sujeitos; os documentos orientadores e normativos quanto à definição e identificação dos alunos público–alvo da educação especial; as práticas pedagógicas e avaliativas subjacentes aos processos de escolarização; a compreensão e definição do sujeito com deficiência mental/intelectual, bem como, as manifestações desta categoria no contexto escolar, em especial no que tange às aprendizagens escolares; as mudanças terminológicas de deficiência mental para deficiência intelectual e seus efeitos na ação de identificar os alunos frentes suas aprendizagens escolares.

Longe de esgotar os fatores intervenientes e realizar uma análise aprofundada de cada um, o que se intenciona é oferecer visibilidade aos diferentes elementos construtivos e conectivos do referido fenômeno demonstrando a sua já referida complexidade.

Em relação à presença e influência dos manuais diagnósticos na vida humana, temos acompanhado o fortalecimento das ações diagnósticas manifestado no aumento das categorias de adoecimento que compõe os sistemas classificatórios, redimensionando os conceitos de saúde e doença, e representando um processo de medicalização da vida[2].

Para fins de exemplificação, no campo dos transtornos mentais, o DSM–III, publicado em 1980, determinava 265 categorias di-

[2] Sobre esta temática, Freitas (2011) problematiza os processos de medicalização no contexto escolar, a partir da proliferação dos diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças pequenas.

agnósticas; no ano de 2013, por meio do DSM–5[3], anuncia a existência de 543 categorias diagnósticas, correspondendo a mais do que o dobro em relação ao DSM–III. Isto significa que hoje temos 278 possibilidades a mais de adoecimento, num período de três décadas. E estas, com certeza, geram efeitos nos fenômenos humanos, sociais e culturais.

O campo da deficiência mental/intelectual não está a margem deste processo. Pelo contrário, constitui–se em categoria diagnóstica representada nestes manuais. Em estudo anterior, Bridi e Baptista (2014), a partir dos pressupostos do pensamento sistêmico, realizaram uma análise dos diferentes manuais diagnósticos – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM–IV–TR (2002); a *Classificação Internacional das Doenças* – CID–10, (OMS, 1993); a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* – CIF, (OMS, 2003); e com *Retardo mental*: definição, classificação e sistemas de apoio (AAMR, 2002) – principalmente no que se refere ao conceito de deficiência mental, aos critérios de diagnóstico e classificação. Foi possível observar uma estreita ligação entre a proposição teórica dos diferentes manuais. Apesar da existência de algumas diferenças, essas mudanças não chegam a produzir uma ruptura epistemológica nas formas de se conceber e identificar o fenômeno em questão, apresentando–se filiada aos pressupostos tradicionais do pensamento científico.

No que se refere especificamente ao manual *Retardo mental*: definição, classificação e sistemas de apoio, da Associação Americana de Retardo Mental (2002), cabe destacar que sua a décima edição passou por uma revisão conceitual que foi apresentada a partir de nova publicação nos Estados Unidos, no ano de 2010, ainda sem tradução para o português: "*Intellectual Disability: Definition, classification, and Systems of Supports*" (11th edition, 2010). Neste manual, a definição de retardo mental permanece a mesma apresentada em 2002

[3] A publicação americana do Manual foi feita no ano de 2013. No Brasil, o manual em português, é publicado no ano de 2014: DSM–5. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.* 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2014

apesar da troca de terminologia para *Intellectual Disabilities* (Deficiência Intelectual). Segundo as orientações da própria Associação, o termo refere o mesmo grupo de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de retardo mental, devendo ser tratado como sinônimos. E ainda, merece destaque a alteração do nome da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) que passou a se chamar *American Association on Intellectual Developmental Disabilities* (AAIDD).

A mudança de terminologia de deficiência mental para deficiência intelectual também está presente no DSM–5 – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (2014)[4]. Neste manual, a deficiência mental/intelectual é compreendida como um Transtorno do Neurodesenvolvimento acompanhado de outros transtornos da infância tais como, o Transtorno do Espectro Autista e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para a categoria de deficiência mental/intelectual foram mantidos os mesmos critérios diagnósticos presentes na edição anterior – déficits nas funções intelectuais e adaptativas, com início no período de desenvolvimento. A principal mudança refere–se à classificação dos graus de deficiência que anteriormente era feita com base nos escores de quociente de inteligência, e a partir das proposições da AAIDD[5] passa a ser classificada com base nos diferentes graus de prejuízo que o sujeito apresenta nos domínios conceitual, social e prático indicando o nível de apoio necessário à sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, é o comportamento adaptativo que rege a classificação e não mais exclusivamente o funcionamento intelectual por meio dos testes psicométricos. As categorias referentes ao nível de gravidade manifestam–se em leve, moderada, grave e profunda. Apesar desta classificação focar nas redes de apoio necessárias à autonomia e independência do sujeito, a pergunta sobre quais as condições de produção

[4] No referido manual a terminologia utilizada é Deficiência Intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

[5] Cabe destacar que a classificação da deficiência com base no comportamento adaptativo a partir dos domínios conceitual, social e prático é, originalmente, uma proposição da AAIDD que foi incorporada pelo DSM–5.

de determinado comportamento (com prejuízo) aparece muito timidamente. E ainda, o manual apresenta prognósticos restritos ao se referir as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens dos sujeitos, como por exemplo,

> Nos adultos, pensamento abstrato, função executiva (i.e., planejamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, controle do dinheiro), estão prejudicados" (p.34)

Neste sentido, mantém algumas características de previsibilidade bastante reduzidas, tal como as que estão apresentadas no DSM–IV–TR.

Considerando os elementos acima referendados, com frequência, os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados e associados a uma concepção da deficiência que coloca o foco no sujeito como referência fundamental para a compreensão de suas "faltas", caracterizando a ausência de contextualização e o precário lugar destinado às relações como produtoras deste sujeito (BRIDI, 2011).

Estas formas de compreensão dos sujeitos produzem possibilidades interacionais e relacionais no contexto escolar, configuram e delimitam práticas pedagógicas. De longa data vivenciamos os efeitos desses processos nos percursos de escolarização.

> […] os critérios e procedimentos usados no processo de classificação determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizados (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade, etc.), mas principalmente as atitudes e práticas educativas com relação a ele. (NUNES; FERREIRA, 1993, p. 39).

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tivemos a (re)definição do público–alvo de alunos da educação especial. Em sintonia com tal definição, no período de 2008 a 2010, vinha sendo feita a exigência de um diagnóstico clínico para a identificação do aluno

com deficiência mental/intelectual no contexto escolar e sua frequência no atendimento educacional especializado. Esta necessidade de um diagnóstico clínico para informar sobre um aluno com deficiência esteve presente, no ano de 2010, nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica/MEC/INEP (EDUCACENSO, 2010).

No ano de 2011, vivenciamos o abandono deste critério. Os alunos com deficiência mental/intelectual[6] sem diagnóstico clínico puderam ser incluídos no Censo Escolar (MEC/INEP), conforme as orientações para o seu preenchimento. Uma avaliação e um parecer pedagógico do professor do atendimento educacional especializado tornaram–se suficientes para garantir o acesso e a frequência do aluno a esse serviço e seu lugar de pertencimento ao grupo de alunos da educação especial:

> […] é necessário que o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE elabore o plano de AEE para, a partir de então, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público–alvo da educação especial. Logo elaborará pareceres que terão validade. […] É importante notar que o Censo escolar é a base de dados da educação. (EDUCACENSO, 2011, p. 6–7).

Em consonância com tal orientação do Censo Escolar, no ano de 2014, a publicação da Nota Técnica nº 4 MEC/SECADI/DPEE, vem reforçar e esclarecer quanto ao uso dos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Tal documento especifica o lugar e a dimensão do diagnóstico clínico nas decisões de ordem pedagógica tornando–o complementar ao plano de atendimento educacional especializado, e não obrigatório. Entende–

[6] A partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, deixaram de ser nomeados como alunos com Deficiência Mental e passaram a ser designados como alunos com Deficiência Intelectual.

se que o atendimento educacional especializado tem um caráter pedagógico e não clínico, não podendo ser definido por este último.

> Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza–se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular–se com profissionais da área da saúde, tornando–se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p. 3)

Nesta orientação, dois elementos merecem destaque. O primeiro deles refere a possibilidade de frequentar um serviço a partir da avaliação pedagógica produzida pelo professor do atendimento educacional especializado sem a necessidade do diagnóstico clínico. Esta possibilidade configura–se como importante elemento no que diz respeito a autonomia pedagógica do professor e da escola frente ao processo de escolarização dos alunos. O ponto nevrálgico aqui diz da necessidade deste professor (do atendimento educacional especializado) inserir este aluno em uma das categorias do Censo Escolar e produzir um diagnóstico clínico a partir da sua ação pedagógica no campo escolar. Cabe destacar que os documentos acima citados, referem o Censo Escolar como a base de dados da educação. Porém, o seu instrumento, no que diz respeito as categorias da educação especial, caracteriza–se por ser eminentemente clínico, haja vista que estas categorias são as mesmas contidas nos manuais de diagnóstico clínico. Desta forma, produzimos um impasse ao orientar e

exigir do professor uma avaliação pedagógica, e com base nesta avaliação, uma categorização a partir dos preceitos do campo clínico[7].

O segundo ponto merecedor de problematização, refere a elaboração, por parte do professor, de um plano de atendimento educacional especializado para o aluno, capaz de sustentar seu ingresso no atendimento e sua inserção no Censo Escolar. Tal plano constitui a documentação pedagógica do aluno na escola, neste sentido, nos perguntamos sobre a existência de tal documentação no ambiente escolar, bem como, destacamos a necessidade de análise e conhecimento desta, para situarmos quais critérios têm sido adotados nos processos de identificação dos alunos no contexto escolar.

INCURSÕES METODOLÓGICAS

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS vem se constituindo como foco de nossa atenção investigativa ao longo dos anos. Em trabalhos anteriores vinculados à temática em voga, discutimos os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado (BRIDI, 2011); os efeitos da mudança terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos professores da educação especial e suas implicações nos processos de identificação e diagnóstico (SILVA, 2013). Atualmente, encontram–se em investigação, os processos avaliativos e de inserção no Censo Escolar dos alunos identificados com deficiência mental/intelectual no contexto de duas escolas municipais (uma rural e outra urbana) que apresentam os maiores índices deste grupo de alunos na rede.[8]

[7] Entendemos ser este um ponto merecedor de análise e aprofundamento, porém não cabe na proposta de escrita do presente artigo. Apesar disso, optamos em apresentar a problematização (mesmo que inicial) entre os campos clínico e pedagógico, e os dilemas no preenchimento do Censo Escolar.

[8] Referimo–nos à pesquisa (em andamento) de dissertação de mestrado sobre a produção diagnóstica de alunos com deficiência mental/intelectual em uma escola do campo, de autoria de Ernane Kuhn; e do Trabalho Final de Curso: "Censo escolar e

A produção de tais movimentos investigativos permite o avançar num conhecimento possível sobre a rede, especialmente em relação a organização e oferta dos serviços em educação especial; a configuração das práticas pedagógicas e seus efeitos nos percursos de escolarização dos alunos, incluindo os processos de identificação e diagnóstico.

A presente escrita é fruto de uma pesquisa que se insere numa abordagem qualitativa de investigação. A produção dos dados de pesquisa envolveu dois tempos/dimensões de aproximação com a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

No primeiro deles, por meio do banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP), produzimos dados quantitativos referentes aos diferentes aspectos da rede: número escolas na modalidade regular, total de matrículas, matrículas dos alunos público–alvo da educação especial, matrícula dos alunos com deficiência mental/intelectual nas diferentes escolas. Para tal utilizamos dois bancos de dados – o Data Escola Brasil e o Microdados – ambos pertencentes a base de dados do INEP. A visão mais ampla e geral da rede referente à sua organização e estrutura é feita pelo Data escola Brasil; já o Microdados permite o conhecimento mais específico da escola e do aluno. No trabalho com o Microdados, para o cruzamento das variáveis, é necessário a utilização de um programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS)[9], o qual possibilita um detalhamento maior dos dados desejados.

Num segundo tempo, olhamos para a documentação pedagógica, produzida pela ação do professor da educação especial, que tem justificado o ingresso dos alunos no atendimento educacional especializado e a inserção destes no Censo Escolar (MEC/INEP). Para tal, elencamos uma das escolas regulares com maior percentual de alunos com deficiência mental/intelectual e nos debruçamos sobre o material pedagógico produzido pela escola, na busca de indi-

deficiência intelectual: critérios para a inserção de alunos sem diagnóstico clínico" (2015), de autoria de Betina Weber de Souza.

[9] No presente estudo a versão do programa utilizada foi 22.0

cadores/critérios que justifiquem a produção diagnóstica dos alunos e sua inserção no Censo Escolar (MEC/INEP).

PRODUÇÃO ANALÍTICA DOS DADOS: OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA METAL/INTELECTUAL

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, caracteriza–se por um histórico vinculado às ações de inclusão escolar de forma muito consonante com as políticas de inclusão escolar em âmbito nacional (BRIDI; MEIRELLES, 2014). A tabela 1 apresenta um panorama geral da rede, a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, no que se refere ao total de escolas; escolas que ofertam o atendimento educacional especializado; matrículas gerais; e matrículas dos alunos da educação especial na modalidade regular, nas diferentes etapas de ensino.

Tabela 1: Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria
Etapa de Ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental

Etapa Ensino	Escolas	Escolas que ofertam o AEE	Matrículas Gerais	Alunos da Educ. Especial
Infantil	19 urbanas 01 rural	05 urbanas	3.957	50
Fundamental (9 anos)	43 urbanas 9 rurais	05 rurais 32 urbanas	12.959	594

TOTAL	72	42	16.916	644

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA COM BASE NOS BANCOS DATA ESCOLA BRASIL (2013) E MICRODADOS (2013) DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA. (MEC/INEP, 2013).

De acordo com os dados, a Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria/RS é composta por 72 escolas de ensino regular: 62 escolas urbanas e 10 escolas rurais, sendo 20 instituições de educação infantil (01 rural) e 52 de ensino fundamental (09 rurais).

Em relação aos dados de matrículas dos alunos, a rede conta com um total de 16.916 alunos; destes, 3.965 matrículas na etapa da educação infantil e 12.996 matrículas na etapa do ensino fundamental. Na área de educação especial, a rede apresenta 644 sujeitos identificados como alunos da educação especial; destes, 50 encontram–se matriculados na educação infantil e 594 no ensino fundamental.

Merece destaque, a oferta do atendimento educacional especializado, que vem sendo progressivamente ampliado, por meio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Atualmente, a rede conta com a oferta deste serviço em 42 escolas: cinco (5) de educação infantil e 37 de ensino fundamental.[10]

A tabela 2 apresenta o número de alunos público–alvo da educação especial nas diferentes categorias do Censo Escolar.

[10] Apesar da progressiva ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, esta não é sinônimo de garantia para a efetivação dos processos de inclusão escolar. Neste contexto, merece consideração as condições de produção da prática pedagógica que referem a diferentes fatores, dentre eles: a carga horária dos professores e o número de instituições onde atuam. Em trabalhos anteriores, Bridi e Meirelles (2013; 2014) demonstraram que, em muitos casos, as condições do trabalho pedagógico fragilizam a constituição de práticas em educação especial, de forma articulada, cooperativa e colaborativa com o ensino comum.

Tabela 2: Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria. Modalidade Regular.
Etapa de Ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Divisão por categorias dos alunos público–alvo da educação especial

	Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria. Modalidade Regular. Etapa de Ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental. divisão por categorias dos alunos público-alvo da educação especial											
	Ed. Infantil Creche	Ed. Infantil Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
NEE	14	36	56	80	125	108	78	60	36	30	21	644
Baixa visão	2	2	2	4	9	11	6	3	0	1	3	43
Def. múltipla	3	1	4	8	9	8	8	2	1	1	0	45
Cegueira	0	0	0	1	1	0	1	1	1	3	0	8
Surdez	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4
Def. auditiva	1	1	0	0	3	2	1	1	0	0	1	10
Def. física	7	3	4	11	8	10	9	5	5	6	1	69
Def. mental/ intelectual	6	22	44	59	108	84	67	51	31	19	16	507
Autismo	2	5	9	7	1	1	1	0	0	0	0	26
S. Ásperger	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
TDI	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Surdo-cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rett	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Superdotação	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3
TOTAL	21	36	64	94	140	120	93	63	38	60	21	757

Fonte: elaboração própria com base no banco dos microdados (2013) do censo escolar da educação básica. (MEC/INEP, 2013).

Com base na tabela acima podemos perceber que a categoria que mais concentra os alunos da educação especial é a de deficiência mental/intelectual, apresentando o total de 507 alunos. Tal dado, apresenta consonância com o estudo realizado por Meletti e Bueno (2013) em nível nacional, no período de 1998 a 2010. Os autores apontam que as matrículas dos alunos com deficiência mental/intelectual representam, no período analisado, em média, 52% do total de alunos da educação especial. No caso desta rede municipal de ensino, este percentual representa um valor aproximado a 67%, indicando um alto índice de alunos pertencentes a esta categoria.[11]

Observa–se ainda, que esta categoria envolve o maior número de alunos nos diferentes anos escolares, mas a maior concentração centra–se no terceiro ano do ensino fundamental com cento e

[11] Merece consideração a diferença entre o número de alunos com necessidades educacionais especiais (644) e o total de alunos, ao somarmos os valores das diferentes categorias do Censo Escolar (757). Observamos que tal diferença indica, em geral, uma tríplice marcação referente aos alunos com deficiência múltipla. Para saber mais sobre este processo de marcação ver Bridi e Meirelles (2013).

oito (108) alunos, permitindo–nos algumas inferências sobre os percursos de escolarização dos alunos e suas aprendizagens escolares.

Bridi (2011), em pesquisa produzida no âmbito desta rede com as professoras da educação especial, apontou que as mesmas começam a suspeitar da existência da deficiência mental/intelectual quando os alunos não constroem aprendizagens vinculadas principalmente à escrita, leitura e ao cálculo. Ao considerarmos a necessária construção destas aprendizagens ao final do terceiro ano, é esperado que nesta etapa concentre–se o maior número de sujeitos identificados por meio de encaminhamentos aos serviços de educação especial, principalmente ao atendimento educacional especializado. Além disso, desde agosto de 2012, temos vivenciado o processo de implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal pacto vem produzindo efeitos nos encaminhamentos de alunos aos serviços de educação especial, na medida em que estes apresentam fragilidades ao longo do processo de alfabetização, não podem reprovar e acabam por não concluírem satisfatoriamente este processo ao final do terceiro ano. Weber (2015) dedicou–se a problematizar as relações entre fracasso escolar e a produção diagnóstica de alunos com deficiência mental/intelectual. Em seu estudo, a autora aponta para o alto índice de reprovação de alunos ao final do terceiro ano, demonstrando suas correlações com os processos de não aprendizagem, a produção diagnóstica e com o PNAIC.

A tabela 3 apresenta as 10 escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS com o maior percentual de alunos com deficiência mental/intelectual.

Tabela 3: Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria
Escolas do Ensino Regular com maior índice de Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual/Mental

Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria Escolas do Ensino Regular com maior índice de Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual/Mental				
Escolas Municipais	Matrículas de alunos sem Deficiência Intelectual	Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual	Total de Matrículas	Percentual (%) de matrículas de alunos com Deficiência Mental/ Intelectual
Escola A[1]	93	15	108	13,9%
Escola B	164	25	189	13,2%
Escola C	142	14	156	9,0%
Escola D	200	19	219	8,7%
Escola E	197	15	212	7,1%
Escola F	262	17	279	6,1%
Escola G	146	9	155	5,8%
Escola H	706	43	459	5,7%
Escola I	565	33	598	5,5%
Escola J	156	9	165	5,5%

Fonte: Elaboração própria com base no banco dos Microdados (2013) do Censo Escolar da Educação Básica. (MEC/INEP, 2013).

Observa–se que dentre as 10 escolas, duas apresentam um alto índice em comparação às demais, em média, 13% de seus alunos nesta categoria, enquanto as outras atingem, no máximo, a 9% (o que já seria um número elevado). O alto índice permite o questionamento frente aos processos de identificação e diagnóstico, bem como, a adoção de critérios para a inserção dos alunos no Censo Escolar.

A instituição elencada para esta pesquisa, foi a Escola B[12] que apresenta um percentual de 13,2% de seus alunos inseridos na categoria de deficiência mental/intelectual. Merece visibilidade o aumento progressivo dos alunos indicados no período de 2008 a 2013, como demonstra a tabela 4.

[12] Considerando que a Escola A é uma escola do campo e que, no âmbito do grupo de pesquisa, já temos uma investigação em andamento neste contexto escolar.

Tabela 4: Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria
Índice de Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual/Mental na Escola B, no período de 2008 a 2013.

Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria Índice de Matrículas de alunos com Deficiência intelectual/Mental na Escola B, no período de 2008 a 2013.						
Ano Escolar	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual/Mental na Escola B	1	4	8	13	21	25

Fonte: Elaboração própria com base no banco dos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. (MEC/INEP, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

Além do progressivo aumento ano após ano, ressalta–se o significativo salto quantitativo nos anos de 2011 e 2012. Merece destaque a mudança terminológica no Censo escolar de deficiência mental para deficiência intelectual, ocorrida no ano de 2011. Sobre as constantes mudanças de nomenclaturas no Censo Escolar, Meletti e Bueno (2013), apontam a dificuldade de se reunir em série histórica os dados numéricos, na medida em que determinadas categorias, em determinados momentos, foram desdobradas em subcategorias, ou receberam nova denominação, conforme análise produzida pelos autores no período de 1998 a 2010.

> […] de 1998 a 2004 a categoria era *deficiência mental*; de 2005 a 2008 foi dividida entre deficiência mental e Síndrome de Down; nos anos de 2009 e 2010 volta a ser categorizado como deficiência mental. Verifica–se uma alternância que impacta o modo como as escolas podem ou não declarar seus alunos (MELETTI; BUENO, 2013, p. 78)

No ano de 2011 temos nova denominação – Deficiência intelectual e efeitos desta nova nomenclatura nas práticas pedagógicas e encaminhamentos aos serviços de educação especial.

Sobre o termo deficiência intelectual, Veltrone e Mendes (2012) apontam a necessidade de esclarecimento referente à mudança terminológica situando historicamente e considerando o contexto específico, para se compreender o conceito e o uso do termo em questão

> No caso da Deficiência Intelectual, foi e continua sendo necessário pensar e (re)pensar a maneira como definimos esta população, considerando, especialmente, que a nomenclatura, hoje conhecida como Deficiência Intelectual, variou ao longo dos tempos e parece sempre existir uma busca do que seja de fato a sua melhor definição (VELTRONE; MENDES, 2012, p. 362).

Silva (2013) dedicou–se ao estudo sobre os efeitos desta mudança no contexto específico da rede, demonstrando que as professoras da educação especial, atuantes no atendimento educacional especializado, compreendiam de forma diferenciada os termos deficiência mental e deficiência intelectual atribuindo ao primeiro grupo um comprometimento mais grave vinculado, em geral, as causas orgânicas; e ao segundo um quadro mais leve referente às dificuldades cognitivas específicas e as aprendizagens escolares.

Compreender a deficiência intelectual como um quadro mais "ameno", traz impactos nos processos de identificação, diagnóstico e inserção no Censo Escolar, ao ser suficiente uma dificuldade acentuada em determinada habilidade – como leitura ou escrita – para a categorização deste aluno. É possível inferir ser este, um dos motivos, que tem levado ao aumento de alunos pertencentes à esta categoria de deficiência mental/intelectual.

Referente a Escola B, os dados do Censo Escolar de 2013, apontam 25 alunos identificados com deficiência intelectual, num total de 189 matrículas. O organograma abaixo apresenta a situação dos alunos no contexto escolar. É importante destacar que o serviço da educação especial, ocorre por meio do atendimento educacional

especializado, de responsabilidade de uma professora com formação específica e carga horária de 20 horas.

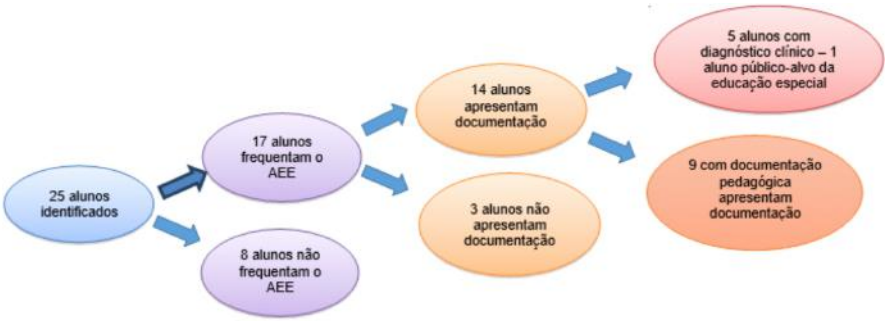


Figura 1: Organograma referente a situação dos alunos com deficiência mental/intelectual na Escola B

Segundo dados coletados na escola, destes 25 alunos identificados, 17 frequentam o atendimento educacional especializado e 14 alunos apresentam documentação (clínica e/ou pedagógica). Dos 14 alunos que tivemos acesso à documentação, 5 apresentam diagnóstico clínico, liberados por médicos ou psicólogos, porém somente um aluno caracteriza–se como aluno da educação especial inserindo–se na categoria de deficiência mental/intelectual[13]. Os demais, apesar de não pertencerem a esta categoria, para fins de preenchimento do Censo Escolar, acabam sendo inseridos neste grupo o que nos leva a outro possível fator frente ao elevado número de alunos com deficiência mental/intelectual.

Os outros 9 alunos apresentam documentação exclusivamente pedagógica. Ao analisarmos esta documentação dos alunos não encontramos o plano de atendimento educacional especializado tal como previsto nas orientações do Censo Escolar (2011) e da Nota Técnica nº 4 de 2014. O que a escola apresenta é a elaboração do parecer pedagógico dos alunos organizados a partir de diferentes áreas do desenvolvimento, que neste caso são: atenção e concentração, so-

[13] Os outros 4 alunos apresentam: transtorno de déficit de atenção\hiperatividade (2); transtorno depressivo recorrente (1) e déficit neurológico (1).

cioafetiva, linguagem, leitura e escrita, raciocínio lógico–matemático e os aspectos psicomotores.

Em análise a esta documentação, observa–se que na área socioafetiva as características mais presentes nos alunos são a instabilidade emocional, *"dependendo do momento pode ser meigo e amável, e em outro mais agitado"* (parecer da professora da educação especial) ou *"em momentos fazia as atividades com entusiasmo e prazer sem reclamar e concluindo todas as propostas, em outros momentos apresentava–se agitado, agressivo (verbalmente), reagindo negativamente a todo trabalho que lhe era proposto"* (parecer da professora da educação especial). Esta característica (de instabilidade emocional) é seguida da falta de iniciativa e de comportamento agressivo, *"não toma iniciativa de realizar as tarefas" (*parecer da professora da educação especial) ou quando não aceita a determinação de regras o aluno *"aflora certas agressividades tanto verbais quanto físicas" (*parecer da professora da educação especial).

Na área da linguagem o que predomina entre os alunos são trocas e omissões na fala, principalmente com palavras complexas, *"apresenta muitas trocas na verbalização de alguns fonemas, faz trocas e omissões ao falar"* (parecer da professora da educação especial), justificadas pela dificuldade quanto à articulação de algumas sílabas e trocas e omissões ao falar palavras mais complexas *"tem dificuldades quanto à articulação de algumas sílabas, fazendo trocas e omissões ao falar palavras mais complexas"* (parecer da professora da educação especial).

Na área psicomotora referência é feita ao atraso na cópia do aluno, "*não se percebeu comprometimentos ao copiar, pintar ou recortar, embora seja um pouco mais lento que os demais colegas*"; ou a algumas trocas no momento de copiar "troca o *"p" por "t" e o "d" por "b""*. (Parecer da professora da educação especial).

As dificuldades de atenção e concentração prevalecem em muitos pareceres, *"mantém a atenção e concentração não por muito tempo, se dispersa bastante"* (parecer da professora da educação especial), sendo observado também a agitação e a dificuldade de memoriza-

ção. Destaca–se a atenção voltada aos acontecimentos do ambiente e/ou o pouco tempo de concentração nas atividades escolares propostas *"presta atenção a tudo ao seu redor […] e isso vem dificultar o tempo de realização das suas tarefas e a assimilação dos conteúdos"* (parecer da professora da educação especial).

No que se refere à área de raciocínio lógico–matemático a necessidade do uso de material concreto na resolução de multiplicações e divisões é uma característica presente na maioria dos casos, onde o aluno "*tem dificuldade em operações de multiplicação e divisão, porém com mediação do professor(a), consegue realizar essas operações*" (parecer da professora da educação especial).

Nas questões vinculadas a leitura e escrita a complexidade de algumas palavras e frases é o problema mais recorrente entre os alunos. Alguns apresentam dificuldades na associação entre grafema e fonema "*possui dificuldades em discriminar alguns grafemas com seus respectivos fonemas*" e ainda "*faz trocas, ao ler e escrever, entre J e G; C, S e Ç*" (parecer da professora da educação especial). E outros fazem a correspondência grafema e fonema, e o reconhecimento de palavras, mas não apresentam fluência na leitura *"na leitura, tem dificuldade de fazer de forma fluente, lê pausadamente"* (parecer da professora da educação especial), o que compromete a compreensão textual.

Outro aspecto relevante de análise nesse grupo é a reincidência de algumas características nos pareceres. A característica que mais prevalece está relacionada à área da leitura e escrita e refere–se principalmente às palavras e frases complexas. Também são observadas questões comportamentais, especialmente de desatenção e instabilidade emocional.

Percebe–se, que a maioria dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado e não possuem diagnóstico clínico possuem encaminhamento ao neurologista e, ainda, em alguns casos, para a fonoaudióloga. Estes possuem anexados a seus pareceres a cópia dos encaminhamentos e o eletroencefalograma (EEG) – exame que analisa a atividade elétrica cerebral e atesta possíveis problemas neurológicos. Ainda, constata–se que grande parte dos

alunos também possuem acompanhamento psicológico, o que denota uma preocupação da escola com os aspectos que podem influenciar na aprendizagem desses sujeitos. Porém, a escola adota como prática o encaminhamento dos alunos a outros serviços e profissionais. Neste sentido, questionamos quais são as medidas tomadas pela escola, a partir da identificação de tantos alunos com dificuldades em seu processo de aprendizagem? Quais são as reflexões acerca da sua responsabilização na produção dessas dificuldades? Quais as ações em termos de (re)significação das práticas pedagógicas?

Vasques (2009) defende o diagnóstico não como um "*desvelamento ou classificação, mas como um gesto de leitura"* (p. 23), uma leitura que desvie a atenção das características e comportamentos e que foque no professor ou nos profissionais capazes de interpretar e construir práticas que facilitem o processo de aprendizagem destes sujeitos e não os banem dessas possiblidades diante das características que apresentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo discutir a produção diagnóstica da deficiência mental/intelectual no contexto escolar. Para tal, apresentamos elementos iniciais de análise vinculados aos parâmetros diagnósticos atuais por meio dos manuais classificatórios, bem como, às orientações oficiais que tem delineado os processos de identificação, diagnóstico e inserção no Censo Escolar, a partir da ação do professor do atendimento educacional especializado.

O contexto de análise, envolveu a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, em especial, no que se refere a matrícula de alunos com deficiência mental/intelectual. Foi possível observar o alto índice de alunos se comparado às demais categorias de alunos da educação especial. No contexto mais específico de análise, elencamos uma das escolas com o maior percentual de matrículas de alunos deste grupo – 13,2%.

Do total de 25 alunos, tivemos acesso à documentação de 14. Desses, cinco (5) apresentavam diagnóstico clínico sendo somente um (1) pertencente à categoria de deficiência mental/intelectual, o que nos leva a outro fator vinculado ao alto índice: inserir alunos não pertencentes a esta categoria.

Referente aos alunos sem diagnóstico clínico, realizamos uma análise da documentação pedagógica desses nove (9) alunos numa tentativa de delimitar critérios para a identificação e inserção no Censo Escolar. Foram observadas as seis (6) áreas em que os pareceres estão organizados: a área da atenção e concentração, área socioafetiva, linguagem, leitura e escrita, raciocínio lógico–matemático e aspectos psicomotores. Foi possível observar que os alunos apresentam características variáveis dentro dessas áreas, mas as características relacionadas à área da leitura e escrita são as que mais reincidem entre eles. Percebe–se que a própria organização dos pareceres nas seis áreas configura–se como um dos critérios adotados pela escola para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, na medida em que se elenca determinadas áreas e habilidades específicas, em detrimento de outras que não são contempladas nos pareceres. A dificuldade em uma ou mais dessas áreas se configura como um critério para o encaminhamento ao atendimento educacional especializado.

O nosso olhar, no presente trabalho, refere–se a um contexto escolar específico. Desta forma, destacamos a necessidade de produzirmos novos movimentos investigativos que nos ajudem a conhecer melhor e com mais propriedade como temos produzido os processos avaliativos decisórios para a frequência do aluno no atendimento educacional especializado e sua inserção no Censo Escolar. Podemos inferir que a mudança terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual, bem como, a responsabilização do professor do atendimento educacional especializado neste processo de avaliar tem incidido sobre os processos de identificação, diagnóstico e inserção dos alunos no Censo Escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Censo Escolar 2009. Brasília: MEC/INEP Educacenso 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 31/03/2010.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** 2011. 210 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. ; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial.** v.27, nº49, maio/agosto 2014. p.499–512.

_____.; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. A educação especial nas redes municipais de ensino de Porto Alegre e Santa Maria: uma análise preliminar. **Anais**. AnpedSul: Florianópolis, 2014.

_____.; _____. Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade.** v.39, n.3, jul./set.2014. p.745–768.

DSM–IV–TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 4ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DSM–5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. A Escola de Alunos com Deficiência Intelectual: Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros. In: MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. (Org). **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

NUNES, Leila; FERREIRA, Julio. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. **Revista em aberto**. Ano 13. n°60. Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID–10** – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Classificação detalhada com definições. Todas as categorias com suas definições, inclusões e exclusões. OMS, 2003.

SILVA, Carla Maciel dá. **Deficiência Intelectual:** do que estamos falando. (Trabalho Final de Curso) – Curso de Educação Especial – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2013.

SOUZA, Betina Weber de. **Censo escolar e deficiência intelectual:** critérios para a inserção de alunos sem diagnóstico clínico. (Trabalho Final de Curso) – Curso de Educação Especial – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Construções em torno de um vazio:** uma leitura sobre o diagnóstico e seus "modos de usar" na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). Conhecimento e

margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. (p. 11–26)

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. jul./ dez. 2012.

WEBER, Renata de Oliveira. **Fracasso escolar e processos de não–aprendizagem:** efeitos na produção diagnóstica. (Trabalho Final de Curso) – Curso de Educação Especial – Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS: 2015.

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA CONTEMPORANEIDADE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Márcia Denise Pletsch
Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

> […] estudar o desenvolvimento é estudar o movimento. Mais ainda, quando se trata de um projeto de atuação nas escolas, junto com professores e alunos, o trabalho de investigação, conceituação e teorização vai sendo feito na dinâmica das relações, nas negociações cotidianas, nas avaliações do processo, nas constantes retomadas e ponderações. E a realização da pesquisa "por um fio", num desdobrar–se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia a dia. Problemas, conceitos, concepções vão se (re)configurando e vão sendo (re)colocadas em foco. Esse modo de realização da pesquisa é consistente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans) formam, nos níveis individuais e sociais, a partir das condições concretas de vida (SMOLKA et al, 2008).

A ampliação dos direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiência em termos legais fica evidente com a instalação das políticas de educação inclusiva a partir dos anos de 1990. Desde então, os princípios da escola inclusiva tem sido incorporados nas diretrizes educacionais brasileiras, mas a sua extensão desde a educação infantil até o ensino superior foi reconhecida somente em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Esse documento, en-

tre outras indicações, propõe o atendimento educacional especializado (AEE)[1], que deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, entendido como um serviço complementar e suplementar ao ensino comum e não como espaço substitutivo de escolarização, conforme ocorria — e ainda ocorre — em escolas especiais e nas classes especiais.

Como tais políticas têm transformado as práticas curriculares historicamente destinadas para pessoas com deficiência, em particular com deficiência intelectual[2]? Que mudanças na cultura e na forma escolares tais diretrizes têm fomentado? Como a pesquisa científica tem contribuído para avançar na produção do conhecimento, de forma a ampliar as possibilidades de escolarização dessa parcela da população?

Diante dessas questões, temos como objetivo analisar como esses documentos têm influenciado a operacionalização das práticas educativas dirigidas para alunos com deficiência intelectual. Igualmente, pretendemos discutir como o constructo da deficiência intelectual continua sendo (re)produzido no interior das escolas sob novas formas de avaliação e identificação da deficiência, e como essas avaliações têm repercutido nas práticas curriculares oferecidas para esses sujeitos. Para tal, propomos um diálogo entre os dados obtidos pelo projeto Observatório de Educação "A escolarização de pessoas com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem"[3] e os referenciais da perspectiva histórico–cultural, em particular de autores contemporâneos que discutem o desenvolvimento humano e a sociologia escolar.

[1] O AEE e seu funcionamento estão descritas nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

[2] Neste capítulo, usaremos termo deficiência intelectual conforme indicado pela *Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento* (AADID, 2010).

[3] Pesquisa desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores dos Programas de Pós–Graduação em Educação da UFRRJ, da UDESC e da Univali, com apoio financeiro do programa Observatório da Educação da CAPES e do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

O projeto de pesquisa acima vem sendo desenvolvido em 10 redes municipais de ensino e em uma instituição federal (sete localizadas no Rio de Janeiro e quatro em Santa Catarina). Metodologicamente, empregamos as indicações da pesquisa qualitativa, usando diferentes instrumentos e procedimentos e coleta de dados. Para este capítulo, discutiremos apenas dados coletados em redes de ensino localizadas no Rio de Janeiro a partir de observações das práticas em sala de aula e em salas de recursos multifuncionais registradas em diário de campo, entrevistas com os professores de alunos com deficiência intelectual e dados sobre a elaboração conceitual dos alunos Pedro (8 anos de idade, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental) e João (14 anos de idade, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental)[4]. A avaliação da elaboração conceitual se deu com base na aplicação das provas de Lúria (1987) no que diz respeito a determinação, comparação, diferenciação, classificação e formação de conceitos. As provas de Lúria foram realizadas no segundo semestre de 2014. Uma descrição detalhada sobre as indicações desse processo pode ser encontrada em Mendes, Hoepers e Amaral (2015) e Oliveira et al (2015).

Para nossa discussão organizamos o texto de forma a dialogar entre os aspectos e dados sobre as práticas pedagógicas dirigidas para alunos com deficiência intelectual e, a elaboração e apropriação de conceitos científicos por parte desses sujeitos a partir das práticas pedagógicas mediadas pelas professoras.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Após as considerações metodológicas iniciamos sinalizando ao leitor que na perspectiva histórico–cultural, os seres humanos se constituem na sua interação com a sociedade e a cultura. Para tal, o processo educacional como prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (a sociedade) é fundamental. Assim,

[4] Nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

podemos dizer que o entendimento da deficiência intelectual está relacionado às práticas sociais, à cultura e à história. Ou seja, não é mais possível como outrora compreender e analisar a deficiência tomando como referência parâmetros biológicos como marcas específicas do sujeito.

Segundo Pino (2005) a partir dos referenciais da perspectiva histórico–cultural o ser humano nasce com recursos biológicos, mas só com a inserção cultural esses recursos concretizam o desenvolvimento humano, possível por meio do processo de ensino e aprendizagem. A relação entre ambos possibilita o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento historicamente produzido (PLETSCH, 2015). Para esta perspectiva, é a cultura que nos diferencia de outras espécies e permite o desenvolvimento potencial das funções psicológicas superiores.

Os processos psicológicos superiores são entendidos como aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, sendo construídos e (re)construídos com base no uso de instrumentos e de signos ao longo da vida do sujeito (LÚRIA, 1987). São as ações, entre outras, que envolvem a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a abstração e o pensamento generalizado, as quais, para Vigostki (2003), desenvolvem–se por meio da elaboração de conceitos pelos sujeitos a partir da intervenção educacional.

Levando em consideração a extensão deste capítulo, não será possível aprofundar todas as categorias abordadas pela perspectiva histórico–cultural e sua relação com o desenvolvimento humano a partir do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, é fundamental para nossa discussão apresentar algumas reflexões sobre as relações e especificidades presentes na elaboração dos conceitos cotidianos e científicos[5].

A partir de Vigostki temos compreendido que os conceitos cotidianos se constituem nas experiências diárias e nas relações com

[5] Uma discussão interessante com análise de dados de campo sobre a apropriação conceitual pode ser encontrada em Fontana (1993).

os outros, sem intervenção educacional sistematizada. É o que definimos como "generalizações de objetos e coisas" que levam em consideração as vivências imediatas dos sujeitos (VAN DER VEER E VILSINER, 2009). Já, os conceitos científicos se constituem a partir da aprendizagem formal e são "generalizações do pensamento", que permitem refletir sobre o que não está ao alcance da experiência cotidiana. Os conceitos cotidianos e os conceitos científicos se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento intelectual (ABREU, 2006; PLETSCH, 2015; BRAUN E NUNES, 2015). A formação de conceitos científicos e cotidianos se dá na e pela inserção social. Ou seja, "não são respostas biológicas a determinados estímulos, mas construções complexas possibilitadas pela apreensão de signos, da cultura circundante" (KASSAR, 2013, p. 165). É importante considerar, concordando com Kassar (2013), que a formação de conceitos cotidianos envolve processos psicológicos, pois mesmo ações ou indícios destas, considerados elementares, mobilizam processos complexos desenvolvidos a partir da intervenção educacional e na interação com o outro, em especial em pessoas com deficiências intelectuais severas. Sobre esse tema carecemos de pesquisas envolvendo a observação longitudinal de sujeitos com deficiência intelectual.

Para ilustrar o processo e os caminhos da elaboração e apropriação de conceitos científicos em alunos com deficiência intelectual, cabem alguns comentários sobre o fazer pedagógico. De acordo com Ferri e Hostins (2008), tradicionalmente, as práticas pedagógicas ou curriculares destinados a esses alunos "organizavam–se a partir de pressupostos inatistas ou comportamentais centrados nas atividades percepto–motoras e funcionais, e negligenciavam, com exceções, as capacidades cognitivas e, consequentemente, os processos de elaboração conceitual desses alunos" (p. 233). Já na pesquisa recente de Santos e Martins (2015) verificou–se que as práticas pedagógicas dirigidas para alunos com deficiência intelectual, em grande medida, continuam priorizando a homogeneidade dos sujeitos, sem

levar em consideração as suas especificidades. Em outras palavras, as autoras verificaram que as práticas eram tradicionais, com pouca inovação no que diz respeito ao manejo de um conjunto de recursos pedagógicos diversificados presentes nas linguagens (artística, teatral, textos escritos, pinturas, ilustrações, jogos, blocos lógicos, entre outras linguagens) para possibilitar a promoção e apropriação dos conhecimentos.

Sobre tal aspecto, temos defendido que além do desenvolvimento de práticas diversificadas e currículos mais flexíveis, faz–se necessário ampliar o conceito tradicional de aprendizagem para além dos processos formais de escolarização (presentes nos conceitos denominados científicos), possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e agir. Certamente, o processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas flexíveis, uma vez que exige práticas pedagógicas diversificadas e articuladas com referenciais teóricos e metodologias de ensino desenvolvidas a partir do currículo escolar, pois, como já afirmamos em outro momento, o ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser (PLETSCH, 2015, 2015a).

Em relação às práticas curriculares dirigidas para a escolarização de alunos com deficiência intelectual, nossos dados de pesquisa indicam, assim como os estudos realizados por Ferri e Hostins (2008), Cathcart (2011), Braun (2012), Redig (2012), Lago (2014), Vianna (2015), Santos e Martins (2015) e Almeida (2015), que uma das maiores barreiras vivenciadas nas escolas se refere à falta de acesso ao currículo. Ao analisarmos as dimensões que envolvem o currículo escolar a partir das premissas conceituais (conteúdos e conceitos ensinados na escola), procedimentais (processos, recursos e mediações realizadas para o ensino dos conhecimentos escolares) e atitudinais (crenças e concepções sobre as possibilidades dos alunos), podemos inferir que as concepções dos professores acabam influenciando na trajetória escolar dos alunos.

A este respeito, nossa pesquisa mostrou que, assim como em outras épocas, as concepções docentes continuam fortemente marcadas pela crença na (im) possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Igualmente, evidenciou que o laudo clínico continua sendo usado como referência para planejar ações e intervenções pedagógicas junto a esses alunos.

Sobre o laudo, apesar das indicações da Nota Técnica 4 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), as professoras entrevistadas relataram que na dúvida é melhor registrar o aluno no Educacenso como tendo deficiência intelectual para garantir o suporte pedagógico no AEE. Cabe mencionar que essa nota orienta as redes de ensino sobre os procedimentos a serem adotados na avaliação e no encaminhamento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades/superdotação para o AEE. Ainda, segundo essa nota, a avaliação do aluno deve ocorrer por meio do plano de AEE, a ser elaborado com base em um estudo de caso. Já, o diagnóstico clínico deve ser usado como documento complementar ao estudo de caso (BRASIL, 2014). Para Mendes (2015), a solução apresentada pela nota é simplista e equivocada e não resolve a questão do uso ou não do laudo. De acordo com essa autora, não há diretrizes claras para identificar os alunos da Educação Especial, em particular com deficiência intelectual. Igualmente, segundo sua avaliação, o processo de identificação se torna subjetivo e cheio de variáveis que acabam impactando na avaliação dos sujeitos. Disso ressalta que, como outrora, meninos pobres e negros são muito mais rotulados e identificados como tendo deficiência intelectual[6]. Já para Oliveira et al (2015), apesar das contradições colocadas pela Nota Técnica 4, espera–se que ela contribua para transformar a cultura do uso do laudo ainda tão presente em nossas instituições de ensino para avaliar as pessoas com deficiência intelectual, de forma a provocar reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

[6] No Brasil uma reflexão sobre esse tema pode ser encontrada em Ferreira (1989) e nos Estados Unidos em Artiles et al (2011).

Nossa investigação mostrou, ainda, que o número de alunos com deficiências intelectuais registradas no sistema acaba sendo inflacionada e não condiz com a realidade das escolas. Em grande medida, esses alunos são apenas sujeitos com especificidades em seu desenvolvimento escolar em decorrência das condições sociais e/ou emocionais. Ou seja, assim como nos anos setenta e oitenta, as escolas continuam fomentando as estatísticas sobre as pessoas com deficiência. Nesse sentido, o uso recorrente do verbo "laudar" é revelador das práticas cotidianas de construção da deficiência intelectual dentro e fora das escolas. Em outras palavras, a cultura de que o aluno não sabe ou não faz ainda é muito presente nas práticas pedagógicas, as quais são pensadas para turmas homogêneas, sem levar em consideração as diferenças e especificidades que constituem e formam a escola contemporânea.

Assim como constatado por Ferri e Hostins (2008), nossa pesquisa mostrou por meio de entrevistas que, frequentemente, os professores questionam o que e como ensinar. Por outro lado, relataram também que reconhecem a inclusão como aspecto positivo para a vida dos sujeitos com deficiência intelectual e sinalizaram para a importância da intervenção mediada junto a esses alunos. Os trechos abaixo coligidos ilustram o entendimento de duas professoras de classes regulares sobre o papel da mediação no processo escolar de alunos com deficiência intelectual:

> A mediação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que possibilita ações planejadas previamente e adaptadas às especificidades dos alunos. Ela pode ser direta com auxílio de recursos pedagógicos e/ou auxílio do adulto (professor ou outro colega) (Dado coletado em abril de 2015).
>
> Mediação é o que o professor faz para que o aluno alcance o conhecimento, ou desenvolva–se. Por exemplo: Se um aluno tiver dificuldades de entender um determinado conceito, o professor fará a mediação entre o conhecimento e o aluno com

> o objetivo de que ele compreenda o conceito em questão (Dado coletado em abril de 2015).

No que diz respeito à mediação pedagógica, compreendemos que as possibilidades de apreensão da cultura por pessoas com deficiência intelectual – especialmente de conhecimentos que envolvem operações simbólicas – dependem das interações dialógicas estabelecidas entre professor e aluno e/ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dessas práticas e das condições concretas de vida dos sujeitos (materiais, orgânicas e psicológicas). Para tal, Souza (2013) sustenta que o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência passa pelo oferecimento de um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado e que possibilitem aos mesmos a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva e linguística.

Ou seja, a acessibilidade ao currículo e as próprias adequações ou adaptações curriculares são aspectos importantes na promoção da aprendizagem desses alunos. Certamente a ideia de flexibilização do currículo sem o reconhecimento da individualidade humana e da complexidade do processo de ensino e aprendizagem é um aspecto negativo. Todavia, a nosso ver, o debate sobre a flexibilização e a individualização do currículo para alunos com deficiência intelectual passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar/apropriar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Aliás, como já sinalizou Pletsch (2014) o reconhecimento da individualidade deveria ser a diretriz prioritária das práticas curriculares para qualquer aluno, pois uma educação que se quer humanista não pode ser realizada a partir de pressupostos curriculares homogêneos ou "fordistas".

Do mesmo modo, sinalizamos para a necessidade urgente de revisão das concepções de currículo e das diferentes dimensões que o constituem, a fim de responder de forma adequada a todos os alunos, garantindo–lhes acesso ao conhecimento escolar. Tal postura da instituição escolar requer necessariamente mudanças na prática pedagógica, o que, por sua vez, está relacionada à concepção curricular

e suas possíveis adaptações ou adequações. Igualmente, depende dos recursos pedagógicos disponibilizados aos professores para planejar e operacionalizar o ensino.

Entendemos que adequações ou adaptações curriculares dizem respeito a modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas de alunos com especificidades no processo de aprendizagem. No entanto, tais adaptações não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e recursos tecnológicos (ou não) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possam participar das propostas educacionais.

Para ilustrar como uma das professoras participantes organizou a sua prática pedagógica junto a seus alunos com deficiência intelectual, trouxemos os registros do diário de campo sobre as atividades realizadas para João e Pedro. A primeira se refere ao conceito matemático de "Perímetro", na qual o aluno precisava calcular qual era o perímetro de determinadas figuras geométricas. Após a explicação e a exposição das figuras no livro didático, o aluno demonstrava não ter compreendido o conceito desejado. A partir disso, a professora usou recursos diversificados que em sua concepção eram adaptados para o aluno, como, por exemplo, caixas de diferentes formas e tamanhos (sapatos, sabonetes, creme dental, brinquedos) e pedaços de papel colorido para representar os diferentes polígonos (triângulo, retângulo, quadrado). Vejamos como ocorreu a intervenção pedagógica:

> A partir do manuseio das diferentes caixas, João começou a fazer perguntas sobre tamanho, pediu para desmontar uma para ver como ficava e logo em seguida a montou. Logo, o aluno conseguiu identificar o conceito referente a lado, fundamental para a compreensão do conceito principal de perímetro. A professora começou a questioná–lo para que apontasse, marcasse e nomeasse com tintas quais eram os lados das caixas. Ele rapidamente fez. Depois perguntou como poderíamos medir

> cada um dos lados. Ele respondeu que viu seu tio que era pedreiro usando um metro (associação). A docente pergunta se não teria outro material na escola. Ele imediatamente respondeu: a régua. A partir daí, João mediu e anotou os números das medidas encontradas. Em seguida, a professora perguntou se ele sabia como fazer a conta para achar o perímetro. Ele respondeu que poderia ser de "mais" (adição), explicando que "teria que juntar todas as partes". E assim João anotou as medidas dos quatro lados da caixa e perguntou a professora se era de "mais". Ela respondeu que sim e o auxiliou a montar a conta. João fez palitinhos para contar e também usou os dedos e conseguiu chegar ao resultado correto. Depois, a professora utilizou pedaços de papel colorido representando diferentes polígonos equiláteros (lados iguais) – triângulo, retângulo, quadrado – para que a atividade fosse realizada de outra forma: nomear o polígono e calcular o perímetro. O aluno também conseguiu fazer. Ao terminar a atividade, João disse que contaria para seus amigos que agora sabe o que é perímetro (Registro em diário de campo coletado em agosto de 2015).

No trecho acima fica evidente a importância da intervenção pedagógica, bem como da valorização das experiências cotidianas dos alunos para a apreensão do conceito científico. A partir da proposta trazida pela professora, a atividade ficou mais atrativa para o aluno e os colegas, mas também evidenciou o olhar atento da professora sobre o processo de elaboração conceitual que foi sendo elucidado durante a atividade. Assim que João mencionou o instrumento de trabalho do tio, a docente perguntou se na escola também não teria um objeto com a função similar ao destacado por ele. Essa atitude estimulou João e contribuiu para que ele compreendesse a relação entre os conceitos, apreendendo o sentido e o significado do conhecimento científico (operação matemática) corretamente. Dessa maneira, a intervenção que, inicialmente, poderia ser julgada como simples, revelou que a crença positiva e a mediação da professora focando nas possibilidades do aluno foram essenciais para a aprendizagem e apropriação dos conceitos desejados. A atividade também

proporcionou uma mudança atitudinal do aluno, visto que ao notar que aprendeu quis logo contar para os seus amigos, ciente e orgulhoso da sua capacidade. Podemos dizer a partir do exposto que a professora promoveu uma prática envolvendo, como sinalizado por Ferre e Hostins (2006):

> Conhecimentos didáticos – para propor estratégias pedagógicas que configurem apoio aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagens –, como de diversas áreas do conhecimento, que lhe permitirão estabelecer uma relação crítica firmemente apoiada na compreensão de que é no contexto das interações sociais, do jogo dialógico e da intersubjetividade que a aprendizagem adquire sentido (p. 240).

Em outra atividade, essa realizada com Pedro, o conteúdo curricular trabalhado foi a numeração e sequência lógica, entrelaçando o conteúdo de Matemática e Português, conforme o registro a seguir:

> A atividade de matemática escolhida para trabalhar com este aluno consistiu em imagens contextualizadas de pipas coloridas, trabalhando a quantidade. Como suporte além da mediação, foi utilizada uma tabela numérica. O recurso contribuiu para a apreensão de números já conhecidos pelo aluno, porém ainda não apreendidos totalmente. A mediação da pesquisadora durante a atividade fez com que o aluno contasse as pipas e depois contasse na tabela numérica, até encontrar o número que deveria escrever no local indicado. Em seguida, a partir da apreensão do conceito numérico, foi contada uma história para o aluno baseada em imagens e na ordem correta que estas apareciam (sequência lógica). Depois a professora propôs questões, cujo aluno deveria escrever o acontecimento seguinte da história. Por fim, ele deveria anotar o número correspondente à sequência. Ele não fez o trabalho concreto da escrita, entretanto apontou a sequência correta quando perguntado demonstrando ter compreendido a atividade. O aluno não costumava participar de nenhuma atividade da aula (Re-

gistro em diário de campo, dado coletado em setembro de 2015).

Igualmente, o registro dessas atividades demonstra que ambos os recursos contribuíram para a organização da rede conceitual do aluno quanto à ordem numérica e acontecimentos, além de estimular a memorização. Apesar de o aluno ainda apresentar dificuldades na escrita, ele participou de ambas as atividades, pois a proposta planejada pela professora estimulou a sua participação na aula, que anteriormente não ocorria.

Mais uma vez, destacam–se pequenos ajustes no fazer pedagógico que fazem com que a atividade possibilite a promoção de novas formas de funcionamento intelectual, valorizando, assim, as especificidades e potencialidades de todos os alunos, dentre eles Pedro e João. Portanto, os dados nos permitem inferir que o que vem sendo chamado de adaptações e ou pequenos ajustes nas práticas curriculares (que em nossa concepção deverem ser constitutivas das práticas para contemplar a diversidade dos alunos presentes em sala de aula), não contemplam apenas os alunos com deficiência intelectual, mas a todos da turma. Além disso, contribuem para possibilitar uma efetiva inserção por meio da inclusão escolar, a qual em nossa visão deve promover a interação, participação e aprendizagem de todos os alunos.

Não podemos deixar de ressaltar também, a importância do papel da mediação pedagógica, sobretudo ao resgatar as significações internalizadas pelos sujeitos a partir das vivências culturais, articulando–as com estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores. Em outras palavras, nota–se que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que estão interligados. Assim, ao oferecer condições educacionais para que os sujeitos com deficiência intelectual apreendam conceitos científicos em uma dinâmica mediada, o professor auxilia no desenvolvimento desses sujeitos.

A partir dessas considerações, entendemos que o conceito de acessibilidade curricular representa um avanço no processo de esco-

larização de pessoas com deficiências, na medida em que possibilita ajustes ou modificações no *currículo em geral* para que todos tenham acesso, diferentemente de épocas anteriores em que o currículo para alunos com deficiência era distinto daquele oferecido aos demais alunos. Essa possibilidade de personalizar o ensino[7], respeitando as dificuldades e os talentos dos alunos, a partir do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, pode ampliar consideravelmente a inclusão com desenvolvimento acadêmico e social do sujeito com deficiência intelectual. Contudo, alertamos que individualizar o ensino:

> Não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí–lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que a sua participação seja efetiva. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento (VIANNA E BRAUN, 2013, p. 56).

Portanto, a partir dos dados de pesquisa aqui apresentados, compreendemos que oferecer aos educandos um conjunto de estratégias, técnicas e materiais flexíveis para garantir a sua participação nos processos educativos favorece a sua participação nos processos de escolarização, pois cada sujeito é único e responde de forma única a estímulos e oportunidades pedagógicos. Em outros termos, compreendemos que o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os sujeitos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos favorece a todos os alunos. Algumas dessas possibilidades constituem–se em rever a organização do espaço de sala de aula, na qual os alunos poderiam ter "voz" e participar da construção do seu conhecimento, interagindo mais uns com os outros.

[7] A proposta do ensino personalizado é uma tendência internacional e vem sendo empregada para favorecer práticas pedagógicas junto à diversidade de alunos presentes em sala de aula, de forma a possibilitar o desenvolvimento das habilidades e talentos individuais (PORVIR, 2015). Disponível em: http://www.porvir.org/especiais/personalizacao/. Acesso em: outubro de 2015.

Também poderiam ser oferecidas atividades mais coletivas ou desenvolvidas por meio da "tutoria por pares", sob a forma de aprendizagem cooperativa ou colaborativa. Essa prática sugere, também, que os colegas "mais adiantados" auxiliem o aluno que ainda está construindo seus conhecimentos sobre o assunto e/ou conceito abordado pelo professor (FONTES, PLETSCH, BRAUN & GLAT, 2009; GLAT & BLANCO, 2009; PLETSCH & BRAUN, 2008; BRAUN, 2012; VIANNA, 2015). Outros exemplos de estratégias pedagógicas dizem respeito a questões materiais e vivências que criam oportunidades de reconhecimento do conceito trabalhado pelo professor, assim como a confecção de recursos didáticos — como mapas conceituais e esquemas explicativos com ilustrações e palavras–chave sobre o assunto abordado, reorganização do tempo e dos critérios a serem exigidos nesse tempo e espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões aqui apresentadas, não pretendemos esgotar o debate sobre os impactos das atuais diretrizes políticas de inclusão escolar na organização e direcionamento das ações pedagógicas dirigidas para alunos com deficiência intelectual. Pelo contrário, discutimos dados de uma pesquisa ainda em andamento. Contudo, acreditamos que os apontamentos e as reflexões apresentadas indicam que, para além dos estigmas e crenças ainda presentes nas concepções docentes sobre as impossibilidades desses sujeitos, a partir da disseminação das diretrizes sobre a inclusão escolar, novas possibilidades no processo de escolarizações focadas na mediação dialógica entre professores e alunos que vem sendo construídas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, é possível que muito lentamente esteja em curso uma mudança da cultura escolar no que diz respeito aos sujeitos com deficiência intelectual e seus direitos educacionais e sociais. Os dados sobre a prática da professora de Pedro e João na apropriação dos conceitos científicos ensinados na escola sinalizam

para essa direção. As evidências positivas sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual também foram sinalizadas por Hostins e Jordão (2015). Igualmente, faz–se importante registrar a postura assumida pela professora na escolha das estratégias e mediações promovidas aos alunos, as quais acabam afetando de forma positiva a apropriação dos conhecimentos pelos mesmos.

Em síntese, entendemos que "desconstruir práticas focadas na cultura da impossibilidade é um grande desafio" (PLETSCH & OLIVEIRA, 2014, p.130). No entanto, apresentamos neste capítulo algumas práticas pedagógicas que revelam possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual para além das contradições ainda presentes na cultura escolar quando tratamos de sua escolarização. São indícios de que estão sendo construídos novos caminhos para o desenvolvimento desses sujeitos. Nessa direção, esperamos que outras pesquisas com essa temática sejam realizadas, ampliando o debate contemporâneo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual frente as diretizes presentes nas políticas de educação inclusiva, a partir das condições concretas de vida, como indicado na epígrafe que inicia este capítulo. Afinal, sempre há outros caminhos a serem trilhados.

REFERÊNCIAS

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; GONZALES, T. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico–cultural In: **Revista Teias**, v. 12, nº 24, 2011.

ALMEIDA, R. V. de M. **A construção do conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual.** Exame de qualificação (Mestrando em Educação – Campus Catalão) – Universidade Federal de Goiás, 2015.

AADID. **Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo). Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo.** Undécima Edición, Alianza Editorail, Espanha, 2010.

ABREU, M. C. B. F. de. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental.** 113f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2006.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____ & NUNES, L. R. d'o. de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência itelectual: o caso de Ian. In: **Revista Brasileiro de Educação Especial,** v. 21, nº. 1, p. 75–92, janeiro/maio de 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução n° 4. Brasília, 2009.

_____. **Nota Técnica 4 de janeiro de 2014.** Brasília, 2014.

CATHCART, K. D. P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender.** 141f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

FERRI, C. & HOSTINS, R. C. L. **Práticas de seleção e organização do conhecimento nas escolas regulares e especiais.** Revista Educação e Realidade, jul./dez. 2008.

FERREIRA, J.R. (1989). **A construção escolar da deficiência mental.** 168f. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 1989.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.; GOÉS, M. C. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

FONTES, R.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2009, p. 15–35.

GLAT, R.. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15–35, Rio de Janeiro, 2009.

HOSTINS, R. C. L. & JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público–alvo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015.

KASSAR, M. C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Estudos na perspectiva de Vygotski: gênese e emergência das funções psicológicas.** Mercado das Letras. Pgs 151–172. Campinas, SP, 2013.

LAGO, D. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois municípios.** 270f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MENDES, E. G. Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade. **Palestra proferida II Seminário Integrado de Observatórios da Educação da UFRRJ, UDESC e Univali,** realizado na UNIVALI, 2015.

MENDES, R. da S.; HOEPERS, I. da S. HOSTINS, R. C. L. Elaboração conceitual de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. In: PLETSCH, M. D; MENDES, G. M. L; HOSTINS, R. C. L. (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos.** Editora M& M/ABPEE, São Carlos, 2015, p. 71–88.

PINO, A. **As marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. Vigotsky.** Editora Cortez, São Paulo, 2005.

PLETSCH, M. D. & OLIVEIRA, M. C. P. de. **Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.10, nº 2, p. 125–137, 2014.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973–2013). In: **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.** Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acessado em agosto de 2014.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino–aprendizagem. In: **Revista Cadernos de pesquisa**, v.45, nº 154, 2015.

_____. Dimensões da formação de professores no contexto de políticas de inclusão escolar à luz da perspectiva histórico–cultural. 2015a (no prelo).

PORVIR. **Tecnologia na Educação.** Disponível em: <http://www.porvir.org/especiais/personalizacao/>. Acesso em: outubro de 2015.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas.** 184f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, M. C. P. de; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F.C.; PLETSCH, M. D. Elaboração e apropriação conceitual na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: PLETSCH, M. D; MENDES, G. M. L; HOSTINS, R. C. L. (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos.** Editora M& M/ABPEE, São Carlos, 2015, p. 55–70.

SANTOS. T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. In: **Revista Brasileira de Educação Especia**l, v. 21, nº 3, julho–set. de 2015, p. 395–408.

SMOLKA, M. L. B. et al. Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco. **Projeto de Pesquisa FAPESP**, Campis, 2008.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 297p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** Edições Loyola, São Paulo, 2009.

VIANNA, M. M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Editora Eduerj, Rio de Janeiro, 2013, p. 49–64.

_____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em**

um espaço de excelência acadêmica. 209f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

PRÁTICA PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

INTRODUÇÃO

A política de educação inclusiva estabelece para uma melhor aprendizagem dos educandos com deficiência a convivência com a diversidade de sujeitos e culturas em espaço escolar inclusivo, ou seja, na sala do ensino regular convivendo com os alunos *com* e *sem* deficiência.

Oliveira (2005) explica que a educação inclusiva, entre seus princípios, "pressupõe que as crianças se desenvolvem melhor em um ambiente diverso e complexo, com múltiplas experiências de vida e de relações" (p. 78).

Ao deslocar a prioridade do ensino para as escolas em classes comuns, a política de educação inclusiva problematiza tanto as escolas especializadas, quanto as classes especiais em que os educandos em situação de deficiência estão segregados e separados do convívio social.

> O aluno da classe especial acaba ficando de 'escanteio' no processo de escolarização, numa situação periférica dos grandes objetivos da escola. É um peso que a escola tem que carregar, até que ele seja encaminhado para cursos profissionalizantes ou evada. Melhor dizendo: sem a criança que é capaz, sem um motivo significativo para permanecer na escola, ele é expulso (AMARAL, 1998, p.4–5).

Entretanto, esta questão é polemizada por educadores que apontam ser necessária, para algumas situações de deficiência, a per-

manência da escola especializada, por já ter uma experiência adquirida no trato pedagógico com as deficiências.

Com a implantação da política de educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras as pesquisas apontam para várias dificuldades dos docentes para a prática pedagógica com alunos com deficiência em turmas inclusivas. Entre as quais: falta de recursos materiais pedagógicos específicos; pouco investimento na formação docente, os professores aprendem mais com a prática cotidiana; falta de adaptações arquitetônicas e de acessibilidade nas escolas; ausência de conhecimento teórico–metodológico sobre a prática pedagógica com determinadas deficiências, entre outras. (OLIVEIRA, 2011; 2014).

Todavia, quando nos defrontamos com o contexto da escola especializada, identificamos existir limites e desafios vivenciados por educadores para desenvolverem sua prática pedagógica, tal como os educadores das salas comuns de escolas públicas enfrentam. Isto significa que os problemas de aprendizagem de educandos com deficiência são vivenciados pelos professores tanto nas escolas inclusivas quanto nas especializadas. E os limites e desafios são mais evidenciados quando analisamos, em especial, a prática pedagógica com alunos jovens e adultos que apresentam deficiência intelectual. A situação desse alunado no âmbito escolar é complexo e difícil, porque faz parte de duas modalidades de ensino, que tradicionalmente não são prioridades no sistema público de ensino: a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

Só muito recentemente, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA (BRASIL, 2009, p. 46), que foi realizada na cidade de Belém do Pará, no Brasil, em 2009, recomenda às políticas públicas: "reafirmar o direito ao acesso e permanência de educandos com necessidades educativas especiais com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades". E o **Documento Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2010) destaca a necessidade de se reduzir os ní-**

veis de analfabetismo, de segmentos sociais vulneráveis, entre os quais os educandos com necessidades educacionais especiais.

Acrescenta–se o fato de que o censo escolar (2009) registra no país 714.800 matrículas de alunos com deficiência e, destes, 299.533 com deficiência intelectual. De 2007 a 2011, houve redução da EJA em classes especiais e Escolas Especializadas, denominadas no censo de "exclusivas", de 12.909 matrículas. No entanto, de 2011 a 2013 o aumento foi de 21.178 matrículas de alunos da EJA em escolas exclusivas no país. Em 2013, haviam 57.537 matrículas de alunos da EJA nestas escolas. Este número expressivo de alunos com deficiência intelectual matriculado nas redes de ensino pode estar associado à dificuldade de identificação diagnóstica por parte dos docentes aliadas à dificuldade da escola em avaliar os alunos (OLIVEIRA; ALENCAR, 2013).

Veltrone (2011) destaca que as dificuldades percebidas pelos profissionais no processo de avaliação diagnóstica se referem: a dificuldade de se fechar o diagnóstico, a falta de participação dos pais, a dificuldade de diferenciar deficiência intelectual e problemas de aprendizagem, e as consequências negativas da rotulação envolvida no uso errôneo do diagnóstico.

A dificuldade de identificação diagnóstica não é recente, ao contrário. A história da Educação Especial é permeada por discursos e práticas médicas e psicológicas desde o início da República com as construções e manutenção dos hospitais psiquiátricos, e teste de Coeficiência Intelectual (QI). Era público–alvo destes hospitais psiquiátricos e dos testes de QI, alunos que reprovavam na escola, pessoas com atratividade física facial fora dos padrões estipulados (MENDES, 2010; OLIVEIRA, MENDES, 2014).

A educação especial vivida no período integracionista acolheu os alunos com deficiência em classes e escolas especiais. E mesmo em anos de educação inclusiva ainda não se conseguiu um instrumento avaliativo conclusivo que atenda às necessidades dos professores que realizam a avaliação diagnóstica (VELTRONE, 2011; OLIVEIRA, ALENCAR, 2013).

Destaca–se que há a garantia de direitos registrados em documentos oficiais tanto na perspectiva da EJA como da Educação Especial, e juntos se entrelaçam e solidificam a responsabilidade educacional das partes. Assim, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos destaca:

> Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras[1] de necessidades especiais. Cabe–lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios, onde as tecnologias adequadas de aprendizado sejam compatíveis com as especificidades que demandam. (1999, p. 26)

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece:

> […] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (2008, p.16).

Neste contexto em que os educandos jovens e adultos com deficiência intelectual estão diretamente afetados pelas atuais políticas educacionais no Brasil, consideramos pertinente analisar os limites, os desafios e as possibilidades da prática pedagógica com esse alunado, considerando termos encontrados, em pesquisas realizadas em diferentes escolas de Belém, as seguintes situações: (a) a permanência de alunos com deficiência em turmas da EJA há muitos anos, sem progressão escolar e (b) parte significativa dos professores não acreditarem que os alunos com deficiência da EJA tenham capacidade de aprender os conteúdos escolares, afirmando que "eles não aprendem".

[1] Terminologia original da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997)

A não progressão escolar deste alunado está relacionada com a descrença na sua capacidade de aprender? Por que o aluno da EJA não avança no processo de escolarização?

Destaca–se que o discurso da incapacidade de aprender dos alunos com deficiência está presente tanto nas classes comuns quanto nas escolas especializadas. Este fato nos chamou atenção, porque no cenário da política de educação inclusiva, a não crença do educando com deficiência ser capaz de aprender está significativamente presente no imaginário dos professores das salas comuns.

Oliveira (2005, p. 169) destaca que as pessoas com deficiência, entre as quais, as com deficiência intelectual, são referidas no âmbito social e escolar como pessoas: "inválidas", "defeituosas", "anormal", "excepcionais", entre outras denominações. E que o olhar para essas pessoas " é o de seres "diferentes" e , "incapazes", por isso, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade".

Nas escolas especializadas esperava–se encontrar, pelo menos a superação deste imaginário da incapacidade do aluno com deficiência em aprender o conteúdo escolar, o que não aconteceu.

Mantoan (2008, p. 37) critica o ensino especializado:

> Especializar o ensino escolar para alguns, em ambientes escolares à parte, não é compatível com o que se espera da escola [,,,] pois nesses espaços não conseguimos preparar cidadãos aptos a enfrentar o dia–a–dia, tal como se apresenta para todos. O ensino assim concebido baseia–se em propósitos e procedimentos que decidem "o que falta" ao aluno e sua adaptação a essa "falta" funciona como um processo regulador externo da aprendizagem.

A autora ainda ressalta que os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos educandos. É preciso considerar que "todo aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagem e traçam diferentes caminhos para aprender" (MANTOAN, 2008, p. 70). Isto significa

que a prática pedagógica não pode ser homogeneizadora devendo levar em conta a multiplicidade de sujeitos e os diferentes tempos de aprendizagem.

Por termos identificado essa situação no campo da deficiência intelectual, consideramos, então, importante refletir sobre quais os limites, os desafios e as possibilidades da prática pedagógica com os alunos da EJA com deficiência intelectual em escola especializada?

As reflexões críticas apresentadas neste texto têm por bases reflexões sobre alguns resultados parciais de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, cujos sujeitos são quatro professoras de uma escola especializada da cidade de Belém–Pará, que oferta turmas a jovens e adultos com deficiência intelectual.

Além do levantamento bibliográfico e documental foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, que assinaram Termo de Consentimento Livre, acordando participar da pesquisa.

Apresentamos, inicialmente, os limites e os desafios e, posteriormente as possibilidades de serem efetivadas práticas pedagógicas com jovens e adultos com deficiência intelectual, com base nos discursos das docentes entrevistadas.

OS LIMITES E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Identificamos nos discursos das professoras alguns limites e desafios da prática pedagógica desenvolvida com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

> a) Os professores desenvolvem a prática pedagógica com alunos que apresentam deficiência intelectual, e também com alunos com DI associada ao autismo, déficit físico/motor, baixa visão, surdez, entre outros.

Esta situação é destacada como um limite pelo fato de as professoras precisarem ter informações pedagógicas tanto da deficiência intelectual quanto de outras deficiências, inclusive de pessoas com transtornos de desenvolvimento global. Fato que evidencia existir um descompasso entre a formação e a atuação docente. Como os professores da EJA estão vivenciando esta situação em sala de aula? Como prover o equilíbrio das práxis para atender as necessidades das professoras da escola especializada? (FERNANDES; GONÇALVES, 2013).

Além disso, há necessidade de atendimento individualizado, principalmente para o aluno autista. O trabalho com jovens e adultos com autismo tem sido um desafio pedagógico para as professoras, na medida que consideram ser difícil o trabalho pedagógico com este alunado e que necessitam de mais informações sobre o trato educacional com as especificidades do aluno autista.

> b) Os alunos são oriundos de segmentos sociais da classe economicamente baixa, a faixa etária varia de 16 a 60 anos de idade, sendo a maioria do sexo masculino, cuja característica é estarem há muito tempo na instituição, cerca de 15 anos ou mais.

As professoras destacam que os educandos não avançam no processo de aprendizagem porque apresentam dificuldades de coordenação, memória e atenção. Consideram que a aprendizagem dos educandos é muito lenta e que eles apresentam dificuldades em memorizar os conteúdos, por isso, o planejamento e as atividades acabam por se tornarem repetitivas, isto é, constituem em fator de não desenvolverem atividades mais criativas e inovadoras.

As dificuldades de atenção, memória e a aprendizagem lenta dos educandos se configura para algumas professoras como um descrédito na possibilidade de os educandos aprender os conteúdos escolares e de avançar nos estudos. Já outras professoras não problematizam a possibilidade de o educando prosseguir nos estudos, mas a não progressão escolar dessa população adulta é realidade na Instituição.

Outra dificuldade apontada pelas professoras é que os educandos conseguem copiar do quadro, mas não conseguem realizar a leitura. Copiam as palavras, mas não sabem ler. Desta forma, conseguir alfabetizar o educando com deficiência intelectual é desafio constante das professoras no espaço escolar.

Oliveira e Alencar (2013) discutem das práticas de letramento à alfabetização de alunos da EJA com DI e apontam caminhos possíveis para a alfabetização partindo de suas práticas sociais, e destacam:

> O desenvolvimento de atividades para a alfabetização requer o conhecimento dos interesses e das incursões sociais dos alunos a fim de lhes oferecer uma proposta de uso reais da linguagem escrita dentro de suas funções sociais, ou seja, a partir do próprio nível de letramento dos sujeitos, pois só assim será possível a construção dos sentidos e significados da linguagem escrita na vida dos indivíduos (OLIVEIRA; ALENCAR, 2013, p.89).

A prática pedagógica tradicional da memorização de conteúdos e da cópia mecânica do quadro, precisa ser superada e desenvolvida práticas educacionais em que haja atividades que desenvolvam aspectos lógicos, intuitivos, sensoriais, sociais e afetivos dos educandos, bem como as estratégias metodológicas sejam de criação, descoberta, experimentação e de coautoria do conhecimento, destacando–se o que os alunos são capazes de aprender (MANTOAN, 2008).

> c) Não há na escola um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos. Nas turmas da EJA as professoras seguem o projeto da escola direcionado para uma pedagogia funcional, ou seja, para aprendizagens de atividades cotidianas do alunado, uma formação para a vida prática.

Esse é um dos limites das ações pedagógicas com os educandos da educação de jovens e adultos. Não há um projeto construído para trabalhar com jovens e adultos com deficiência intelectual. As professoras trabalham as disciplinas da base comum nacional da Educação de Jovens e Adultos, mas buscam estabelecer uma relação

funcional ao conteúdo (Matemática, Português, História, Geografia e Ciências), isto é, visam articular a pedagogia funcional no desenvolvimento das funções intelectuais e hábitos de rotina, proposta pela escola com o letramento desenvolvido na EJA.

A pedagogia funcional consiste em desenvolver o conteúdo escolar para a vida prática e cotidiana do aluno, como escovar dente, tomar banho, deslocar–se para a escola, pegar ônibus, etc. e ter autonomia em sua mobilidade. Significa dizer que visam dar praticidade aos conteúdos na vida dos alunos.

Ao centrar o olhar para o processo de socialização do educando, para saber se comportar e conviver com os grupos sociais, a aquisição de conhecimentos escolares fica secundarizada. Não se criam estratégias pedagógicas direcionadas para as especificidades etárias e socioculturais da população da Educação de Jovens e Adultos.

Há o risco, também, da infantilização no processo de ensino com os jovens e adultos com deficiência intelectual, na medida em que, as atividades seguem a pedagogia funcional proposta para a educação com as crianças.

As professoras utilizam os mesmos recursos e estratégias educacionais realizadas com as crianças, por meio da construção de materiais, da observação da realidade, com o uso de blocos lógicos, entre outros; utilizando o visual, a arte, a música, a pintura e atividades de coordenação motora na escrita, não debatendo questões referentes ao contexto sociocultural dos jovens e adultos.

Para Freire (1982, p. 31) "temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade". Isto significa possibilitá–los expressar a sua leitura de mundo, dizer a sua palavra.

É preciso considerar nas ações educacionais que a população da EJA apresenta especificidades etárias. Entre os jovens uma questão apontada é a sexualidade. Os adolescentes deficientes intelectuais vivenciam as mesmas mudanças corporais que resulta na busca de significados para estas alterações e que resulta da denominada crise da adolescência, bem como têm necessidade de expressar seus

sentimentos. Entretanto, a manifestação da sexualidade nesta população vem acompanhada de tabus e preconceitos e por práticas repressivas (DENARI, 2006).

É preciso levar em conta que os adolescentes com deficiência intelectual têm "o direito de ter prazer e levar uma vida saudável, dentro de suas possibilidades e limites reais", considerando que "a vivência sexual do deficiente, quando bem conduzida, implementa o desenvolvimento afetivo, a capacidade de estabelecer contatos interpessoais, fortalecendo a autoestima, o bem–estar–próprio, e a inclusão na comunidade" (DI GIROLAMO, 2002, p.01).

Na fase adulta homens e mulheres com deficiência intelectual encontram restrições para ingressar no mercado de trabalho. A inserção ao mundo do trabalho está vinculada ao processo de escolarização, que não pode ser tratada na escola com alunos com deficiência mental, como menor e com uma visão assistencialista. Há necessidade de se considerar o trabalho como "um requisito essencial para uma completa integração; todos mudam quando há trabalho não somente pela garantia de "ganhar a vida", mas pela sensação de ser útil e sentir–se um cidadão com direitos e deveres na sociedade" (DENARI, 2006, p. 219).

Dessa forma, a infantilização, entre outras situações mencionadas pelas professoras entrevistadas, interfere no ensino com este alunado. Por isso, o desafio é construir um projeto pedagógico específico para a EJA, que direcione as estratégias metodológicas para o processo de conhecer dos educandos.

Para Veltrone (2011, p.62) o atendimento do aluno com DI "deve dispor de um sistema de suportes para fins de aumento e/ou desenvolvimento de funções, prover os resultados esperados, ajudar o indivíduo a fazer suas próprias escolhas, e garantir os direitos humanos".

> d) As professoras destacam na prática pedagógica a carência de recursos didáticos, como jogos e materiais especializados.

A Lei 13.146/2015 estabelece no Art. 28 que "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar", e sobre o projeto pedagógico o inciso III desta Lei institucionaliza:

> […] o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Embora a lei apresente que é de responsabilidade do poder público assegurar, dentre outros, os serviços e adaptações razoáveis para garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, nem todas as escolas cumprem a legislação. As professoras dispõem de alguns materiais alternativos e poucos industrializados, mas o que predomina é o material produzido com os educandos por meio da sucata. Elas sentem falta de recursos pedagógicos apropriados bem como de materiais para produzirem os próprios materiais.

Essa falta de material didático é vista como limite para as professoras inovarem em suas ações educativas. O desafio, então, é conseguir que as escolas públicas tenham acesso satisfatórios de recursos didáticos especializados, para terem a oportunidade em desenvolver um ensino de boa qualidade.

> e) A formação na Educação de Jovens e Adultos foi apontada pelas professoras como um limite no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

As professoras possuem formação na área da educação especial, entretanto, na formação da EJA, uma professora não teve nenhuma formação, outra, apenas por meio de palestras e estágios e duas não tiveram acesso no seu curso de formação, mas tiveram experiência em projeto de extensão universitária. Entretanto, mesmo as professoras que tiveram alguma formação na EJA a considera incipiente, necessitando de mais informações sobre o trabalho com a população jovem e adulta. O desafio, então, é não apenas ter forma-

ção no campo da educação de jovens e adultos, mas também associar à formação da educação especial e, especificamente, à deficiência intelectual.

A formação de professores para alunos com deficiência intelectual da Educação de Jovens e Adultos precisa superar o paradigma conteudista e focar na resolução de problemas cotidianos da escola, nas estratégias de ministrar o ensino para a diversidade e na reflexão sobre a prática, que implica em compreender–se o professor como um ser aprendente.

"Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2007, p.39).

Acrescenta Mantoan (2008, p. 144) "é importante ter uma escuta da prática pedagógica destes profissionais, criar situações para que possam refletir sobre o que significa aquela forma de atuar em sala de aula".

A questão da formação além de complexa, por envolver a necessidade de duas formações específicas, também é pouco estudada existindo pouco interesse pelo tema. Fernandes e Gonçalves (2013) em levantamento bibliográfico realizado sobre formação de professores para alunos com deficiência na EJA identificaram apenas um trabalho com esta temática.

AS POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Apesar das dificuldades e limites apresentados, identificamos que há possibilidades na prática pedagógica com jovens e adultos com deficiência intelectual, na medida em que as professoras apresentam comprometimento com a aprendizagem dos educandos e têm interesse em buscar novas informações.

Por estarem abertas a mudanças as professoras viabilizaram a elaboração de um projeto pedagógico direcionado para a Educação

de Jovens e Adultos, adotando uma filosofia educacional diferenciada da estabelecida na instituição, a freireana, o que viabiliza na prática, a possibilidade de criação de novas estratégias pedagógicas, visando a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Na falta de recursos pedagógicos especializados, as professoras utilizam materiais alternativos, de sucatas, produzindo os materiais necessários, usando a criatividade e os recursos disponíveis. Com isso, possibilitam aos educandos terem acesso a materiais pedagógicos que auxiliem na aprendizagem dos educandos.

Acrescenta–se o fato de que as professoras vêm buscando, de forma coletiva, promoverem estudos sobre a educação de jovens e adultos e elaborarem seus planos de atividades, assumindo a proposta pedagógica, desenvolvendo dinâmicas e ações educacionais que possibilitem aos jovens e adultos com deficiência intelectual superar suas dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou debater os limites, os desafios e as possibilidades da prática pedagógica com jovens e adultos com deficiência intelectual em escola especializada, na medida em que se identificou nesta escola tanto processo de retenção escolar quanto atitudes de não crença na possibilidade do aluno aprender.

A pesquisa revela como principais limites para o desenvolvimento da prática pedagógica com alunos jovens e adultos com deficiência intelectual: o trabalho pedagógico com diversos tipos de deficiências; a ausência de projeto pedagógico específico para a população da EJA; a falta de formação continuada sobre a EJA; a falta de recursos materiais especializados.

A Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos se cruzam em torno de uma população jovem e adulta e que apresentam em situação de deficiência intelectual. Isto significa considerar as especificidades destas duas modalidades de ensino, que perpassam por questões da sexualidade, do trabalho, entre outras.

O estudo também aponta para possibilidades de mudanças de práticas que favoreçam ao processo de escolarização desse alunado, principalmente pelo comprometimento político dos docentes com a educação especial, assim como os desafios se constituem em motivações para que os educadores avancem em sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tatiana. **Recuperando a história oficial de quem já foi aluno 'especial'.** Caxambu–MG: ANPED, 1998.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.mec.gov.br Acesso em: 12 set. 2015.

_____. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

_____. **Lei 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015–2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 17 set 2015.

DENARI, Fátima Elisabeth. A adolescência & deficiência mental: desvelando aspectos de afetividade e sexualidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.) **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis–RJ: Vozes, 2006.

_____ Universo e destinação de adultos com deficiência mental: respostas institucionais a seus direitos de cidadania. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.) **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis–RJ: Vozes, 2006.

DI GIROLAMO, Fabiano Puhlmann. **A sexualidade do deficiente mental.** 2002. Disponível em: <http://www.artsbrasil.org.br/fase2/materia.asp?p=131>. Acesso em 11/10/2015.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: e a formação para os professores? IN: COSTA, Maria da Piedade Resende da (Org.). **Educação Especial**: sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007

_____ **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

INEP. **Censo escolar**. Visualizado em: <http://portal.inep.gov.br/basica–censo>. Acesso em:15 de setembro de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis–RJ: Vozes, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v.22, n.57, mayo–agosto, p.93–110, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041> . Acesso em: 05 dez. 2012.

OLIVEIRA, Everton Luiz de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções Sobre Pessoas com Deficiências e o Prognóstico para o Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 20, n. 1, p. 21–36, Jan.–Mar., 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais:** dizeres de professores e alunos. Belém–PA: EDUEPA, 2014.

_____ (Org.) **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular**: políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia Paraense. Belém–PA: EDUEPA, 2011.

_____**Saberes, imaginários e representações na Educação Especial**: a problemática ética da 'diferença' e da exclusão social. 2e. Petrópolis–RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Patrícia; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. A Alfabetização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual através de práticas de Letramento. IN: COSTA, Maria da Piedade Resende da (Org.). **Educação Especial**: sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém.** Brasília: UNESCO, 2010.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo:** identificação e caracterização. 193 f. Tese (Doutorado) no Programa de Pós–Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2011.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM OLHAR PARA ALÉM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Alexandro Braga Vieira
Carline Santos Borges

Buscamos neste texto pensar as contribuições do atendimento educacional especializado para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, organizamos as reflexões em dois momentos: no primeiro, apresentamos um debate crítico–reflexivo sobre o atendimento educacional especializado para pensá–lo como uma ação que se entrelaça às ações planejadas e desenvolvidas pela escola; no segundo, trazemos o caso do aluno Jordan, constituído no momento de produção de dados da dissertação de mestrado de um dos autores do texto.

A busca por compreender o atendimento educacional especializado como uma ação que pode potencializar as práticas pedagógicas é um movimento que temos tentado entender por meio da pesquisa acadêmica e da vivência como professores da Educação Básica, isso porque temos tido a oportunidade de vivenciar processos de ensino–aprendizagem com os estudantes público–alvo da Educação Especial tanto na sala de aula comum, como no atendimento educacional especializado, situação que nos coloca a tarefa de pensar intervenções pedagógicas que façam dialogar o currículo comum com o atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial.

Como professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado, temos participado de vários momentos de formação continuada. Nos últimos anos, nesses processos formati-

vos, dúvidas, questões e encaminhamentos sobre o atendimento educacional especializado[1] passaram a compor as temáticas abordadas, tendo em vista os desafios encontrados pela escola em articular o currículo comum e o referido atendimento. Esse conjunto de inquietações nos faz perceber que, embora a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011) aponte uma definição e um lócus para a oferta do atendimento educacional especializado, temos acompanhado a produção de estudos (BAPTISTA, 2013; KASSAR; REBELO, 2013; JESUS, 2013), bem como os movimentos constituídos pela escola que sinalizam outras possibilidades de significação e direcionamento para sua oferta.

> No que se refere ao conceito AEE, […] defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva de AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço, que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita (BAPTISTA, 2013, p. 57–58).

[1] Segundo a normatização brasileira (BRASIL, 2008, 2009, 2011), o atendimento educacional especializado é ofertado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno de matrícula do ensino regular. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Também comungamos a ideia de atendimento educacional especializado apresentada por Baptista (2013). Diante disso, defendemos o pressuposto de que a mesma especificidade que leva o estudante ao atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais, também aparece na sala de aula comum e nos diferentes espaços–tempos da escola, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado, portanto há de se buscar um sentido plural para o atendimento educacional especializado de forma que ele se presentifique nas atividades desenvolvidas com os alunos sempre em interface com a proposição curricular da escola. Para tanto, é importante valorizar o entrecruzamento das ações, dos saberes e dos recursos existentes na escola para que as necessidades coletivas e específicas de aprendizagem dos alunos sejam contempladas, sem hierarquias, mas de forma dialógica (VIEIRA, 2012).

A busca por significações e sentidos mais amplos para o atendimento educacional especializado é um movimento que acompanha os avanços e a produção de conhecimentos que tomam a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como um compromisso do Estado, portanto um direito social.

Se, por muito tempo, a Educação Especial foi significada como uma ação substitutiva à escolarização dos alunos na escola regular, atualmente, a legislação educacional brasileira a assume como uma área de Educação Escolar que transversaliza todas as etapas e demais modalidades de ensino. Assim sendo, a Educação Especial faz parte da Educação regular para, colaborativamente com a escola de ensino comum, constituir novas lógicas de ensino, de aprendizagem e de formação humana.

Dessa forma, se a Educação Especial passa a ser assumida como uma área de conhecimento e um conjunto de práticas e saberes fazeres direcionados a atender a especificidades de aprendizagem de um determinado grupo social de alunos, sempre em permanente diálogo com as bases da Educação escolar, o trabalho com o atendimento educacional especializado, como uma ação ligada à

Educação Especial, jamais cumprirá sua função, se subjetivado a partir de um caráter restritivo e corretivo e ficar subjugado às intervenções realizadas nas salas de recursos multifuncionais.

A oferta do atendimento educacional especializado, nessa perspectiva, pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença. Na escola, os alunos apresentam necessidades similares, mas, também, singularidades que necessitam ser reconhecidas. O acesso ao conhecimento sistematizado é um movimento similar (comum) que interliga os alunos entre si e gera entre eles os pressupostos da igualdade. O reconhecimento de que cada sujeito é singular e produz caminhos diversos para se apropriar desse conhecimento eleva os princípios da diferença, pois, nesse processo, compreendemos a necessidade de constituir um vasto elenco de estratégias, recursos, formas alternativas de exposição do assunto estudado, maneiras de conduzir uma explicação para que os alunos possam praticar o ato educativo na escola.

> A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem […] (SANTOMÉ, 2009, p. 176–177).

O pressuposto de constituir uma leitura mais ampla sobre o atendimento educacional especializado reforça a necessidade de buscarmos outros sentidos para várias ações da escola. Um deles se reporta à maneira como concebemos e praticamos os currículos escolares. Temos nos debruçado a entender os currículos escolares como redes de significações que se estabelecem por meio do diálogo entre os conhecimentos que pretendemos ensinar, as diferentes experiências produzidas por alunos e professores nos cotidianos sociais em que habitam, a criação de diferentes estratégias de ensino

para fazer o conhecimento significativo para o outro, a reflexão crítica sobre os desafios presentes na sociedade contemporânea e a maneira como o conhecimento, as informações e as tecnologias se processam.

Outra questão se refere às práticas pedagógicas. Há de se pensar que, se não atribuirmos sentidos ao que é ensinado ao aluno, a partir do currículo da turma, fica complicado pensar no que será complementado/suplementado. Apostamos em práticas pedagógicas que rompam com perspectivas que valorizam um único modo de apresentar os conteúdos programáticos para os alunos. Muitas vezes, os docentes colocam as aulas expositivas, o uso do livro didático, a cópia e a resolução de atividades passadas no quadro como as alternativas mais frequentes para mediar o ato educativo na sala de aula.

Com isso, os professores se afastam de outras estratégias que podem enriquecer as aulas e fazer os conteúdos se mostrarem mais atrativos e com maior sentido para os alunos. Temos percebido que o desenvolvimento de projetos pedagógicos, a realização de pesquisas, a promoção de atividades extraclasse e o uso das tecnologias educacionais e da informação são algumas das estratégias que o professor pode incorporar às suas aulas, criando contextos de aprendizagem mais significativos para todos os alunos.

Uma terceira questão se reporta à constituição de uma leitura mais ampla sobre as trajetórias de aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, damos destaque às especificidades e nos esquecemos de buscar meios para envolver esse sujeito em repertórios de aprendizagem para além delas (das especificidades). Enfatiza–se o ensino de códigos para cegos, da língua de sinais para surdos, de determinadas estratégias de estimulação para pessoas com deficiência intelectual, mas não se coaduna esse movimento com a apropriação de outros conhecimentos explorados nos currículos escolares.

Portanto, é importante buscar certa conexão entre os elementos culturais que reconhecemos ser de fundamental importância para o desenvolvimento do humano e as especificidades de aprendi-

zagem trazidas pelos estudantes com indicativos à Educação Especial para o cotidiano escolar. Essa conexão cria pontes entre esses conhecimentos comuns e os específicos, de forma que um complementa o outro e dá conta de responder ao repertório de necessidades que precisam ser supridas no processo de formação humana desses indivíduos.

As questões até então explicitadas evidenciam que a integração da Educação Especial na proposta pedagógica da escola faz emergir algumas inquietações para se promover o diálogo entre o currículo e o atendimento educacional especializado: qual é o projeto de ensino que norteará o trabalho educativo para que todos possam aprender? Que apoios serão necessários? Que compromissos precisarão ser assumidos pelos profissionais da Educação? Que metas e objetivos serão traçados para a escola e para os alunos? Que canais de acompanhamento/avaliação serão constituídos? Como subsidiar a aprendizagem dos alunos, as mediações dos professores e o desenvolvimento da escola? Como articular o atendimento educacional especializado com as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores no turno regular? Como pensar essa ação no contraturno? Como fazer o currículo escolar e o atendimento educacional especializado se complementarem/suplementarem?

Analisando as reflexões aqui apontadas, percebemos que já acumulamos um repertório de elementos que evidenciam avanços nas questões que envolvem a escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial na escola regular, pois, se, por certo tempo, as produções teóricas se dirigiam à inserção desses alunos em espaços segregados, atualmente, temos nos desafiado a pensar em como envolvê–los nas ações desenvolvidas e praticadas pela escola de ensino regular.

Os desafios emergem cotidianamente, pois ainda temos que trabalhar para que esses sujeitos tenham ampliadas suas possibilidades de aprendizagem, situação que ainda desafia as práticas pedagógicas, a formação docente e as políticas educacionais. Encontramos avanços significativos quanto à matrícula desses sujeitos, entretanto

temos que avançar quando pensamos nas condições de permanência, já que ainda é frágil a constituição de redes de apoio necessárias à escolarização dessas pessoas. Entre avanços e desafios, a Educação Especial vai se movendo na escola.

O CASO JORDAN: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO TURNO REGULAR

Nesta parte do texto, abordaremos o caso de um aluno com deficiência intelectual (o caso Jordan), pois por meio dele teremos a oportunidade de apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas com a turma em que ele se encontrava inserido e as contribuições do atendimento educacional especializado nesse processo.

Jordan estava matriculado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Estudava no vespertino e sua classe contava com 26 alunos. Ele apresentava um laudo de deficiência intelectual não especificada e dificuldade de aprendizagem. A professora da turma faz o seguinte relato sobre o comportamento da criança: *"No primeiro semestre, ele era muito agressivo, batia nos colegas… e em um dia quase quebrou a porta"* (PROFESSORA).

Jordan não era subjetivado como aluno, pois não lidava com o cotidiano escolar como os demais: entrava e saía da sala de aula quando desejava e, além disso, as atividades direcionadas a ele eram diferenciadas das trabalhadas com os demais discentes (muito descontextualizadas do currículo). Acreditamos que isso ocorria devido ao uso que a escola fazia do laudo que "paralisava" as ações inclusivas e o acesso ao conhecimento. Dentre as várias situações vividas com o aluno em sala de aula, deparamo–nos com o desafio de envolvê–lo nas atividades planejadas e desenvolvidas com a turma, por exemplo, os conhecimentos mediados nas aulas de Matemática.

Considerando o currículo direcionado para essa disciplina, tivemos a oportunidade de observar o trabalho com as quatro operações matemáticas. Notamos que Jordan gostava muito da disciplina

e tinha certa facilidade em efetuar as operações (subtração e adição). Isso evidenciava as potencialidades do aluno em aprender, mas, devido ao laudo médico, seus conhecimentos e seus interesses eram invisibilizados. O modo como a escola subjetivava o laudo fez com que a criança fosse responsabilizada e culpabilizada pelo seu não aprendizado, acarretando, assim, o "seu fracasso escolar", cenário esse problematizado por Rossato e Leonardo (2012, p. 117) quando afirmam que:

> […] vão se criando categorias e modalidades de ensino que preenchem as lacunas do insucesso escolar. Assim, passa a ser aceitável e recomendável que uma criança que não está indo bem na escola frequente uma classe ou escola especial, ou mesmo que passe a ser denominado de deficiente, hiperativo, dislexo etc. E que, a partir destas categorizações e segregações educativas, as expectativas de aprendizagem passem a ser muito pequenas, de tal modo que não aprender é comum, natural (ROSSATO; LEONARDO, 2012, p. 117).

Para criar contextos de aprendizagem que atendessem ao aluno e evidenciassem as potências que ele tinha em aprender, passamos a acompanhar as ações de colaboração entre a professora do atendimento educacional especializado e a da sala de aula regular. Uma primeira tarefa era manter Jordan em sala de aula. Para isso, era preciso criar no aluno o hábito de realizar as atividades, como os demais estudantes faziam.

No decorrer do processo, foi importante que os professores subjetivassem Jordan como um sujeito que aprende. Para tanto, passamos a conversar mais com o aluno, no sentido de dizer de suas capacidades, além de problematizar o próprio funcionamento da escola, já que ele entrava e saía da sala de aula quando desejava. Passamos também a acompanhá–lo na realização das atividades e valorizar as suas capacidades. Diante disso, fomos obtendo resultados positivos em seu comportamento, pois ele passou a se desentender menos com os colegas e permanecer em sala cumprindo as tarefas.

Na parceria com a professora regente, fomos percebendo que a turma, em relação à leitura e à escrita, também precisava de um olhar e um fazer mais pontual, visto que estavam no 3º ano, caminhando para o 4º ano e alguns alunos ainda tinham certa dificuldade na leitura, na compreensão e na escrita de textos. Buscando atender às necessidades de Jordan e dos demais alunos, passamos a planejar estratégias para o acesso ao conhecimento curricular para todos.

Nesse sentido, tivemos a iniciativa de realizar uma avaliação diagnóstica para conhecer com mais profundidade os percursos de aprendizagem dos alunos no âmbito da alfabetização. Planejamos o trabalho com uma avaliação diagnóstica, por meio de uma produção de texto. Elegemos a história "A Cigarra e a Formiga" em forma de desenho e com linhas abaixo para os alunos reescreverem a fábula. Logo após, entregamos a atividade e explicamos o que era para ser feito. No processo de produção de texto, alguns alunos terminaram logo, outros foram mais devagar.

Ficamos à disposição dos alunos para quaisquer dúvidas. Procuramos ajudar Jordan na realização da atividade, mas não muito, pois queríamos saber como estava o seu processo de alfabetização. Concluída a atividade e chegado o momento de planejamento, conversamos sobre os percursos de aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à escrita e planejamos uma sequência didática para explorar de forma interdisciplinar os conteúdos relacionados com Alfabetização, Ciências, Geografia e Matemática.

Com a avaliação diagnóstica, organizamos três grupos que traziam as seguintes trajetórias na alfabetização: em processo inicial de alfabetização: quatro alunos; alunos alfabetizados e que apresentam dificuldades de escrita: doze alunos; alunos alfabetizados: dez alunos. Cabe salientar que alguns grupos foram redivididos para darmos maior atenção aos alunos. Assim, tínhamos cinco grupos. Destacamos que o critério para a divisão dos grupos não se resumiu, somente, à produção do texto, mas também consideramos o próprio acompanhamento da turma.

A partir da avaliação diagnóstica, voltamos a planejar. Optamos por trabalhar com a turma a partir do ensino em multiníveis, que, segundo Porter (1997, p. 45), "[…] é uma boa prática pedagógica e apropriada a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm seu aspecto forte e estilos de aprendizagem individual".

Nesse movimento, "[…] partimos de um objetivo, definimos estratégias, elegemos materiais de ensino adequados, estabelecemos formas de desenvolver os conteúdos em sala de aula e realizamos avaliação", como nos sugere Moura (2013, p.88). Na opinião desse autor, "[…] o trabalho do professor, nessa perspectiva, tem a dimensão de práxis, que, como trabalhador, se forma no processo de formar o outro, se apresenta no ato educativo na sua integralidade, como pessoa […]" (MOURA, 2013, p.88).

Para iniciar a sequência didática, começamos por trabalhar com os alunos na biblioteca a leitura do livro "O maluco do céu", de Anna Göbel, que retrata, de forma mitológica, o surgimento dos continentes. Então, com a história do livro abordamos os conteúdos relativos à Geografia, Ciências, Matemática e trabalharíamos a Língua Portuguesa também.

Cabe destacar que, para essa atividade, precisamos colocar em prática a compreensão de atendimento educacional especializado que fizemos na primeira parte deste texto, visto que ele se colocava para além da sala de recurso multifuncional e se estendia até a sala de aula comum por meio de uma ação colaborativa entre a professora regente e a docente em atuação na modalidade de Educação Especial.

As imagens da história foram projetadas na parede da biblioteca com o auxílio do *datashow* e a leitura foi feita pela professora. Depois da história contada, a professora teceu comentários sobre o conteúdo e sobre a história. Os alunos se expressaram sobre o que acharam interessante. Além disso, levamos o globo terrestre, o que facilitou a localização e informações sobre o planeta Terra, aos continentes e países. Os alunos ficaram muito animados e engajados com a nova proposta de trabalho.

Logo após, ainda na biblioteca, combinamos que todos registrariam o que tinham aprendido sobre a história do surgimento da Terra. Para tanto, distribuímos os alunos nos grupos que havíamos organizado, levando em conta o processo de alfabetização de cada um. O primeiro grupo, como estava em processo inicial de alfabetização, foi desafiado a escrever as palavras–chave do assunto explorado. Recebeu apoio constante dos professores, pois os alunos necessitavam de ajuda. Já o segundo, que lia e escrevia com alguma dificuldade, foi orientado a fazer a releitura do livro "O maluco do céu", no entanto contando também com o apoio mais sistemático de uma das professoras. O terceiro grupo recebeu a mesma orientação do segundo, mas, como apresentava autonomia por já ter consolidado os processos de alfabetização, realizou a atividade sem grandes apoios dos profissionais que estavam na sala de aula.

Jordan pertencia ao primeiro grupo. Ora era assistido pela professora regente, ora pela docente do atendimento educacional especializado. Percebemos que ele se mostrava mais motivado a aprender com o coletivo, porque teve a oportunidade de realizar uma atividade dentro das suas possibilidades e ver que outros alunos também apresentavam percursos de aprendizagem iguais a ele. Além disso, pôde acompanhar a professora especializada atuando com toda a turma, retirando dele uma centralidade que trazia uma carga de fragilidade.

Concluídas as produções de texto, tivemos a iniciativa de pedir que os alunos trocassem as produções com os colegas do próprio grupo. Tínhamos o intuito de que eles reescrevessem o texto do outro, pontuando e reescrevendo a ortografia correta das palavras que tivessem sido escritas de maneira equivocada. No grupo em que Jordan estava inserido, recontamos a história "O maluco do céu", e assim fomos trabalhando as palavras–chave da história à medida que íamos contando o enredo. Desse modo, acreditamos que contemplamos a especificidade do grupo, pois trabalhamos palavras na forma escrita e íamos construindo a história oral, ou seja, a produção do grupo teve significado.

Nesse sentido, a prática de escrever para o colega ler produz nos alunos o significado do ler e escrever e, além disso, cria neles o hábito de ter cuidado com o texto para que o outro possa entender o que está escrito. Dando continuidade à sequência didática, em outro dia, trabalhamos questões relativas ao município. A professora regente iniciou a aula relembrando a história, para fazer uma ligação da noção de planeta com os continentes, países, estados e municípios. Logo após, entregamos um pequeno texto que explicava o que é o município. Nesse mesmo texto havia uma figura do planeta Terra e, em destaque, o Estado do Espírito Santo. Pedimos para que os alunos colorissem o município de Serra, já que nele residiam e estava localizada a escola. Percebemos que alguns alunos tiveram dificuldade em identificar o Estado no mapa, bem como o município. Diante dessa necessidade, a professora ministrou uma aula expositiva sobre o município com o auxílio do livro didático.

Para tanto, foi feita outra parceria com a professora do atendimento educacional especializado que entrava nos diálogos e também retirava muitas dúvidas dos alunos. Prestava grande atenção em Jordan, incentivando–o a participar da aula, procedendo dessa mesma forma com os demais alunos. Tínhamos ali uma compreensão muito interessante do atendimento educacional especializado na perspectiva de atender às especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência, mas também de outros que demandavam apoio. Configurava–se assim em uma possibilidade de formação em contexto para as docentes, porque havia o encontro de diferentes saberes–fazeres e de experiências em prol de um objetivo comum: a aprendizagem dos alunos.

A partir de uma perspectiva de atendimento educacional especializado construído pela via da colaboração, a professora especializada passou a relatar a importância de os apoios da Educação Especial não se restringirem às salas de recursos multifuncionais, bem como ressaltava as experiências construídas para a continuidade da sequência didática. A partir dos debates sobre o município, os alunos foram motivados a escrever uma carta ao prefeito sinalizando as

necessidades do bairro. A condução desse trabalho foi realizada pela professora do atendimento educacional especializado e a professora regente ficou com a tarefa de atender à mãe de um aluno de sua turma.

Quanto ao envolvimento de Jordan na atividade, a professora pôde fazer uma análise crítico–reflexiva sobre o seu desenvolvimento, observando como ele se mostrava mais participativo nas atividades propostas. Na fala que segue, ela relembra como Jordan fez uma atividade em dupla com outro aluno de sua classe.

> Isso foi uma coisa, os dois cheios de ideias. Eles fizeram bem! Conseguiram! Eu comecei a fazer a correção. Eu chamava, eles liam, eu mostrava em relação à grafia das palavras, eles voltavam e faziam e foi tranquilo. Eles gostavam de fazer. Não teve nenhum contratempo. Depois começou a ficar mais difícil, sempre acontecia alguma coisa e não conseguia dar continuidade e foi quando você voltou e eu continuei (PROFESSORA ANA PAULA).

Esse movimento nos faz recordar o debate feito por Baptista (2013), quando evidenciou a necessidade de imprimir uma atitude mais plural ao atendimento educacional especializado, visando a estendê–lo ao aluno, aos profissionais da escola e às famílias. Diante na experiência retratada, pudemos ver que a responsabilização do atendimento educacional especializado pode ser mais móvel, pois o atendimento à família foi realizado pela professora do ensino comum, e a sala de aula recebeu apoio de maneira mais ampla pela docente da modalidade de Educação Especial, isso porque a colaboração permitia essa atuação profissional mais plural.

Observamos que Jordan, com a nova proposta de trabalho em que todos recebiam o mesmo conteúdo e em sala, apresentou mudanças. Percebemos o seu envolvimento nas atividades, e seu hábito de sair de sala fora dos horários foi se encerrando. Sobre esse comportamento do aluno, o laudo ainda se colocava com uma tensão para a escola, pois nele era depositada a explicação de algumas atitudes produzidas pelo estudante, no entanto a professora começa-

va a olhar para a aprendizagem do discente e nela encontrava crescimento.

> […] você que veio e colaborou bastante nessa questão do Jordan. Nossa! Melhorou muito. Pode dizer 100%! Ele tem os seus momentos ainda, por causa do… [laudo]. […] A questão até do foco da aula, no aprendizado: o avanço foi bom! (PROFESSORA ESPECIALIZADA).

Diante desse contexto, pudemos observar como o planejamento e a troca de ideias são elementos fundamentais no processo de escolarização dos alunos, pois permitiram que as professoras buscassem alternativas para lidar com os desafios que encontraram em sala de aula. O trabalho em multiníveis se colocou como uma nova proposta de ensino e um recurso potencializador para as aprendizagens discentes, porque permitia que todos os alunos participassem do que era mediado em sala de aula, considerando, para tanto, seus percursos de aprendizagem. Havia também uma nova organização para a sala de aula, pois, em substituição do trabalho pedagógico solitário, as professoras (do ensino comum e de Educação Especial) optaram por uma ação solidária.

Percebemos que o envolvimento da professora especializada nas ações realizadas pela docente do núcleo comum trazia um novo cenário para o cotidiano em que Jordan estudava. Por meio dos pressupostos da colaboração, a Educação Especial se colocava como um apoio que trazia subsídios teórico–práticos para envolver o aluno no currículo escolar e promover a religação dos saberes–fazeres dos profissionais envolvidos na turma. Além disso, possibilitava que a professora especializada tivesse seu saber–fazer reconhecido; que os alunos vivenciassem um novo contexto de aprendizagem, ou seja, uma experiência em que todos podiam participar do que era planejado/ensinado; e, finalmente, permitia ao grupo atribuir um sentido mais plural ao atendimento educacional especializado que caminhava próximo a uma perspectiva de bidocência, ou seja, a atuação de duas profissionais juntas em função de um objetivo comum: a busca por mediações pedagógicas sem negar os pressupostos da igualdade

e da diferença. Esse cenário dava maiores subsídios sobre o que fazer com o aluno no contraturno, situação sobre a qual passaremos a discorrer.

PENSANDO AÇÕES COMPLEMENTARES NO CONTRATURNO A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO TURNO REGULAR

Além das atividades desenvolvidas no turno regular, o aluno Jordan participava do atendimento educacional especializado realizado no contraturno na sala de recursos multifuncionais. Os atendimentos aconteciam às terças e quintas–feiras, com duração de uma hora cada dia, das 7 h às 8 h. Ressaltamos que Jordan não era um aluno que costumava faltar.

Na sala de recursos, o atendimento educacional especializado era realizado por outra professora, e ela buscava potencializar o que aluno precisava para obter um bom desempenho em sala de aula. Para tanto, era organizado um plano de trabalho que continha os conhecimentos complementares a serem mediados com o aluno.

Nesse sentido, para chegar ao que seria o complementar para o aluno Jordan, partimos do trabalho sistematizado em sala de aula, pois ali encontrávamos pistas do que era necessário ser complementado para ele se envolver e compreender o que era ensinado para a turma. Levamos em consideração, também, as conversas com a professora regente e com as professoras especializadas do turno regular.

Mediante a realidade do aluno, no que se refere ao seu desempenho em sala de aula, concluímos, naquele momento, que o complementar do caso Jordan era potencializar a leitura e a escrita, bem como a compreensão de texto, haja vista que, como mencionado no item anterior, o referido aluno não apresentava maiores dificuldades em compreender o conteúdo trabalhado em sala de aula.

No entanto, para explorar a alfabetização, era preciso fugir de algumas perspectivas teóricas convencionalmente utilizadas com os alunos que têm deficiência, ou seja, abordagens que sintetizam a

alfabetização no reconhecimento de letras e formação de palavras. Buscava–se potencializar a leitura e a escrita a partir da apropriação de conhecimentos explorados nas várias disciplinas que ele estudava e de fatos ocorridos na contemporaneidade.

Dessa maneira, foi definida a utilização de revistas, livros de histórias, rótulos e jogos, por exemplo, o jogo da sequência da vida diária, os jogos da memória, dentre outros. O trabalho teria como ponto de partida o texto e, com isso, trabalharíamos as sílabas e a construção de um novo texto, pois objetivávamos que o aluno pudesse relacionar sons e letras e letras e sons, como também aprender a função da leitura e da escrita socialmente, visto que tentaríamos trabalhar essa questão a partir de textos com sentido.

Notamos que a utilização dos rótulos para nos auxiliar, como também a leitura de uma história ao final do atendimento produziam um estímulo no aluno, pois ele se mostrava animado com essa nova dinâmica e interessado pela leitura de livros.

Fomos percebendo mudanças não só em Jordan, que a cada dia mostrava o seu potencial como aluno, como também na professora do atendimento educacional especializado do contraturno que via um sentido mais concreto sobre o que deveria ser complementado na formação do aluno, conforme podemos constatar no relato que segue:

> Como tenho conversado com a professora Eliana para trabalharmos a partir do texto, a professora tem procurado fazer isso.
>
> Nesta quinta, trabalhou o texto na linha de 'Ivo viu a uva'. Trata–se de um texto muito infantil para um menino de 11 anos: Milene e Mário.
>
> A professora verificou que o aluno troca o M pelo N e, então, trabalhou a leitura do texto e depois propôs ao aluno circular as palavras que apresentavam as letras M e N e depois copiá–las no caderno.

> Depois que o aluno fez a tarefa, trabalhei com ele a relação sons e letras. Ao ler as palavras com a letra M o aluno escrevia com N e daí o fiz perceber que, quando trocamos de letra, o som da palavra muda. Penso que consegui dar uma nova roupagem para o trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 17–10–2013).

Verificamos que a professora procurava selecionar textos para trabalhar as especificidades do aluno. O incentivo à leitura e à escrita no atendimento educacional especializado influenciava os modos como Jordan vivenciava a sala de aula e vice–versa, pois o estudante, em sala de aula, lia as tarefas e respondia ao que lhe era solicitado. Já no atendimento educacional especializado, tinha acesso a intervenções pedagógicas que atendiam às suas especificidades de aprendizagem, portanto necessárias para seu envolvimento no currículo escolar. Era possível perceber que as atividades eram mais bem acolhidas pelo aluno que mostrava compreensão sobre a importância de ler e escrever. Nesse sentido, fomos percebendo que Jordan foi criando autoestima, na medida em que se via como um aluno capaz de aprender.

Outra intervenção que merece destaque no atendimento educacional especializado do contraturno realizado com Jordan foi o trabalho com o livro "As princesas soltam pum", de Lian Brenman. Trabalhamos a narrativa com o objetivo de ele compreender o uso do M e do N, já que era uma dificuldade que ele acenava ter. Além de trabalharmos com livros, utilizamos também jogos para diversificar o atendimento, porque víamos que eles eram um elemento para potencializar o complementar, conforme o episódio que segue:

> A professora Eliana trabalhava com o jogo 'sequência lógica do dia a dia'. Pedia que o aluno colocasse em ordem as atividades dos jogos que, por sua vez, possuíam atividades da vida diária e brincadeiras.
>
> O aluno acertou a sequência da maioria, pois errou apenas um. Logo após a professora Eliana perguntou: 'Qual que você mais gostou?'. O aluno respondeu: 'O da pipa!'. Ela: 'Então, vamos narrar de forma escrita!' Ele faz um olhar de espanto e

> pega o caderno. A professora começa, perguntando sobre o título e ele responde: 'A pipa'. Ela: 'Então escreve a pipa'. Assim o aluno fez e, em cada etapa da sequência, observávamos a dificuldade do aluno de discernir entre M e N e a dificuldade de escrever palavras com nh, pr, dr etc.
>
> Fora isso, o aluno foi muito bem, produziu o seu próprio texto e se sentiu autor da produção.
>
> Logo após essa atividade, a professora lhe entregou outra atividade xerocada de relação palavra e imagem (DIÁRIO DE CAMPO, 12–11–2013).

A atividade acima expressa a primeira vez em que o aluno produziu o seu próprio texto, tomando como ponto de partida o jogo "sequência lógica". No relato a seguir, podemos observar a sua primeira leitura sem o auxílio de um adulto:

> […] depois passamos para o texto 'Pepeu, o gato mimado'. O aluno iniciava a leitura. Leu duas frases sozinho, o que nos deixou felizes. A professora Eliana relatou que Jordan estava mais animado e com boa autoestima, o que o ajudava a ler e a se desenvolver (DIÁRIO DE CAMPO, 14–11–2013).

Percebemos que, com o trabalho em multiníveis em sala de aula e com uma melhor compreensão do que seria complementar à formação do aluno no atendimento educacional especializado do contraturno, ele apresentou avanços em seu desempenho escolar. Primeiro, observamos uma significativa mudança comportamental devido ao empenho coletivo em termos de um novo olhar em relação ao aluno e, ao longo do processo, fomos percebendo o seu gosto pela leitura e, consequentemente, ele nos alegrou ao produzir um texto oral e escrito, e, posteriormente, ao ler duas frases de um pequeno texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste texto, pensar o quanto o atendimento educacional especializado pode ganhar uma conotação de ser potencializador das práticas pedagógicas em escolas com matrícula de alunos público–alvo da Educação Especial. Nossas reflexões caminharam no sentido de evidenciar que é possível articular esse tipo de apoio ao aluno na sala de aula comum para, a partir daí, encontrar maiores subsídios para as ações desenvolvidas no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais.

No transcorrer de nossas reflexões, apontamos o quanto as práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos criam possibilidades para que todos possam aprender. Isso exige o compartilhamento de ações e de ideias de professores do ensino comum e de Educação Especial. O caso Jordan evidencia que é preciso buscar estratégias pedagógicas para que as diferenças humanas não se transformem em sustentáculos para os processos de desigualdade de apropriação do conhecimento.

As discussões caminham no intuito de nos ajudar a compreender que a relação entre o atendimento educacional especializado, assumido para além das salas de recursos multifuncionais, se configura como uma rica estratégia para os alunos receberem os apoios que necessitam em todas as ações planejadas e desenvolvidas pela escola, e também de formação para os professores que podem, por essa via, compartilhar e articular saberes–fazeres e experiências em favor da constituição de uma escola em que todos possam se beneficiar com boas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Clau-

dio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 43–61.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de set. de 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de nov. de 2011. Seção 1.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2 de outubro de 2009. Seção 1.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O "Especial na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira Marin, 2013. p. 21–42.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Educação escolar: uma atividade? In: SOUSA, Neusa Maria Marques de. **Formação continuada e as dimensões do currículo**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34–48.

ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Queixa escolar e Educação Especial: indagações necessárias. In: BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tes-

saro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico–Cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 159–177.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012, 326 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós–Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

III

POLÍTICA EDUCACIONAIS

DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE DECISÕES DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Renata Flores Tibyriçá

INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina em seu artigo 24 que os Estados Partes signatários assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida para as pessoas com deficiência.

A referida Convenção foi aprovada em julho de 2008 pelo Congresso Nacional de acordo com o procedimento previsto no parágrafo 3.º do artigo 5.º da Constituição Federal[1] e, portanto, tem "status" de emenda constitucional, o que significa dizer que todas as normas inferiores, ou seja, leis e decretos, devem estar de acordo com ela sob pena de inconstitucionalidade.

Deste modo, existe uma obrigação do Brasil a nível internacional de garantir a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares públicas e privadas.

O Estado brasileiro, antes mesmo da ratificação da Convenção pelo Congresso Nacional, já havia elaborado, em janeiro de 2008,

[1] Art. 5.º, parágrafo 3.º da Constituição Federal, com redação dada pela Emenda Constitucional 45/2004, "os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais

por meio de seu Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por esta política, que acabou definida no Decreto 6.571/2008 e depois no Decreto 7611/2011, a pessoa com deficiência deve estar matriculada em escolas de educação básica em salas não segregadas e no contraturno receber atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRMs), este que pode acontecer em escolas especiais ou escolas.

Entretanto, apesar de haver um aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns de escolas públicas, conforme dados do Censo Escolar[2], as reclamações que chegam a Defensoria Pública do Estado de São Paulo é de que as escolas públicas não tem estrutura necessária para garantir o atendimento escolar adequado das pessoas com deficiência.

As reclamações abrangem a falta de profissionais de apoio, como cuidadores e auxiliares na sala de aula, a falta de materiais adaptados até a completa inaptidão da escola pública em atender as pessoas com a deficiência, colocando–as inclusive em situação de risco para sua integridade física e psíquica. Nesta última situação, pais e mães acabam por solicitar vaga em escola especial.

Isto ficou evidente quando da elaboração de consulta pública para ser respondida por meio de formulário *on line* por pais e mães de pessoas com transtorno do espectro autismo (TEA) para subsidiar manifestação do Núcleo Especializado dos Direitos do Idoso e da Pessoa com Deficiência da Defensoria Pública do Estado de São Paulo em processo de ação civil pública que condenou o Estado de São Paulo a prestar atendimento adequado nas áreas da saúde, educação e assistência das pessoas com TEA.

A consulta foi respondida por mais de 600 familiares de pessoas com TEA de todo o Brasil. Destes excluiu–se os que não residiam no Estado de São Paulo e também aqueles que não indicaram o CID F84 e suas variações no formulário de resposta.

2<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados–do–censo–escolar–indicam–aumento–de–matriculas–de–alunos–com–deficiencia>

Assim, restaram 539 formulários considerados válidos. Dividiu–se as respostas em 3 (três) grupos etários: crianças de 0 a 5 anos, totalizando 115 formulários, crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, totalizando 337 formulários e adultos com mais de 18 anos, totalizando 87 formulários.

Em relação aos menores de 5 anos, 81% declararam estudar em escola regular, sendo que a maioria está matriculada em escolas públicas municipais. Outros 9% não estão estudando, por esperar a vaga, por considerar que não teriam idade ainda ou que necessitam de uma escola especial e apenas 10% estavam em escolas especiais.

Os dados indicam que a despeito de haver convênios do Estado de São Paulo com escolas especiais particulares, as crianças desta faixa etária estão sendo incluídas em escolas regulares.

Porém, cerca de 40% dos pais e mães já manifestam o descontentamento com os apoios dados pelas escolas e a falta de profissionais capacitados e manifestam o desejo de colocarem o filho numa escola especial, onde acreditam que o atendimento especializado será dado

Em razão de haver vagas por conta dos convênios firmados para execução da sentença da ação civil pública que condenou o Estado de São Paulo a prestar o atendimento adequado para as pessoas com TEA, na medida em que a idade da criança vai aumentando a proporção de crianças em escolas especiais também vai aumentando.

Aos 6 anos a maioria ainda está em escolas regulares, mas com 9 anos, isto se inverte, e a maioria está em escolas especiais, que como esclarecido é um atendimento educacional especializado de forma substitutiva, já que não há frequência a escolas regulares

Além disso, após colocarem os filhos nas escolas especiais, a grande maioria dos pais cujos filhos estão nestas escolas (mais de 90%), não desejam colocá–los em outra, já em relação aqueles que estão em escolas regulares, metade dos pais e mães demonstram descontentamento, afirmando desejarem mudar seus filhos de escolas.

Assim, considerando estas reclamações que tem chegado a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, o que se pretende com o presente trabalho é analisar pedidos judiciais do Estado de São Paulo relacionados à efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência intelectual, deficiência mental e transtorno do espectro do autismo a fim de se identificar quais as principais reclamações submetidas ao Judiciário e a solução dada judicialmente ao problema.

Importante esclarecer que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência conceitua que pessoas com deficiência "são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas".

Dessa forma, explica Lopes (2013) que a base conceitual da Convenção é o paradigma que passa da perspectiva médica e assistencial para a visão social de deficiência baseada nos direitos humanos.

A deficiência é a resultante de uma função em que o valor final depende de duas outras variáveis independentes, quais sejam: as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras físicas, econômicas (Lopes, 2013).

Portanto, a deficiência não está na pessoa, mas na relação da pessoa com o meio em que está inserida. O que significa que a deficiência está na sociedade (Fonseca, 2012)

Outra questão é que a Convenção não usa intelectual como sinônimo de mental, o que nos permite dizer que impedimento intelectual está relacionado a um déficit cognitivo e o impedimento mental, a um transtorno psicossocial.

Segundo Lopes (2013) a inclusão do termo mental decorreu de reivindicação da sociedade civil que desejava a inclusão do termo psicossocial no conceito de pessoa com deficiência.

Por esta razão, a distinção feita no objetivo deste trabalho entre deficiência mental e intelectual.

Quanto à pessoa com transtorno do espectro do autismo é importante um destaque.

Com a sanção pela Presidente da República da Lei 12.764/12, o Brasil passou a ter uma Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e o principal avanço da lei é o parágrafo único do art. 1.º que dispõe que "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais".

Este dispositivo põe fim a qualquer discussão se as pessoas com TEA podem ser consideradas pessoas com deficiência. Elas, para todos efeitos legais, são pessoas com deficiência. Não se precisa mais recorrer a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para chegar esta conclusão.

Assim, as pessoas com TEA hoje no Brasil tem expressamente reconhecidos os direitos que todas as pessoas têm todos os direitos que todas as pessoas com deficiência também têm, que estão previstos na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA).

METODOLOGIA

Foi realizada uma busca no item "consulta de jurisprudência" (https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1) do site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (www.tjsp.jus.br) utilizando–se dos termos "educação" e "pessoa com deficiência".

A jurisprudência de acordo com LISBOA (2003) é o conjunto das decisões judiciais finais proferidas pelo Poder Judiciário, sobre os temas que lhe são propostos, engloba sentença (decisão de juiz de 1.º grau) e acórdão (decisão de órgão colegiado de instância superior).

A busca retornou 350 (trezentos e cinquenta) acórdãos, no período de 11 (onze) anos, isto é, de 31 de janeiro de 2005 a 08 de janeiro de 2016.

As ementas de julgamento foram analisadas a fim de se realizar a separação dos assuntos tratados em cada um dos acórdãos e excluir aqueles que não se referiam ao atendimento educacional da pessoa com deficiência.

Depois foi realizada nova filtragem a fim de se identificar aqueles acórdãos que se referiam a deficiência intelectual, deficiência mental e transtorno do espectro do autismo, conforme conceito acima explicado.

Cabe ressaltar que o acesso ao referido site do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo é público e os acórdãos resultantes da busca realizada não se encontram em acesso privado.

RESULTADOS

Dos 350 acórdãos, verificou–se que a grande maioria não se referiam a educação da pessoa com deficiência, conforme quadro abaixo:

Ação Direta de Inconstitucionalidade por vício de iniciativa legislativa	10
Acessibilidade de edificações para pessoas com deficiência	16
Acessibilidade em escolas públicas para alunos com deficiência	19
Ações de indenização (acidente em escola/discriminação e furto em escola)	5
Atendimento educacional da pessoa com deficiência	**34**
Autorização para execução de transporte especializado	1
Auxilio acidente / Acidente de trabalho / Direito ao trabalho de pessoa com deficiência	4
Bolsas de estudo	1
Concurso público	20
Convênio – escola especial	3
Direito à moradia	6

Continua

Conclusão

Direito do idoso (ILPI e transporte interestadual)	3
Energia elétrica	2
Fiscalização entidade de atendimento PCD	1
Improbidade administrativa	1
Impugnação de ato administrativo	1
Imunidade tributária de entidade beneficiente	9
Interdição	1
Isenção IPVA e/ou ICMS de pessoa com deficiência não condutor	53
Isenção tarifária em transporte coletivo público	41
Licitação	1
Nulidade de auto de infração	1
Permissão de uso – banca de jornal	1
Questões processuais	19
Questões relacionadas ao servidor público	7
Questões educacionais não relacionada a pessoas com deficiência	3
Transporte especializado	66
Tratamento médico / medicamentos / insumos	20
Violência doméstica	1
TOTAL	**350**

Apenas 34 (trinta e quatro) acórdãos se relacionam diretamente ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, ou seja, 10% do total. E destes nem todos estão diretamente ligados a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência em escolas públicas. Além disso, nem todos se relacionam a deficiência intelectual ou autismo.

Dos 34 (trinta e quatro) acórdãos, 15 (quinze) tratam diretamente de questões de educação de pessoas com deficiência intelectual, deficiência mental ou transtorno do espectro do autismo.

Importante ressaltar que deste grupo de 15 (quinze) acórdãos que tratam da educação de pessoas com deficiência intelectual, deficiência mental e autismo, 9 (nove) se referem a pedidos de matrícula em escolas especiais conveniadas ou matrícula em escolas especiais

particulares a serem custeadas pelo Poder Público e 6 (seis) se relacionam a garantia dos apoios para inclusão nas escolas regulares.

Em relação aos outros 19 (dezenove) acórdãos restantes que não se referiam a deficiência intelectual, mental ou autismo: 3 (três) tratam de pedidos de atendimento educacional para pessoas com deficiência física, 4 (quatro) referem–se a pedidos relacionados a inclusão de alunos de todas as deficiências, 10 (dez) tratam de pedidos de atendimento educacional de pessoas com deficiência auditiva e 2 (dois), de pessoas com deficiência visual.

Deficiência intelectual, deficiência mental e transtorno do espectro do autismo	15
Deficiência física	3
Deficiência auditiva	10
Deficiência visual	2
Deficiências em geral	4
TOTAL	**34**

Ressalte–se que a busca resultou em 66 (sessenta e seis) acórdãos relacionados ao transporte especializado para pessoa com deficiência. Entre estes havia aqueles que visavam a efetivação do direito à saúde, a fim de garantir o transporte para realização de tratamento terapêutico, e os que visavam efetivar o direito à educação, incluindo transporte para escola especial conveniada com o Estado de São Paulo e transporte para escolas públicas. Entretanto, embora se considere importante a disponibilização do transporte para efetivação do direito à educação em especial das pessoas com deficiência de baixa renda, estes acórdãos não foram analisados, podendo ser objeto de um novo estudo.

DISCUSSÃO

PEDIDOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM ESTABELECIMENTO ESPECIALIZADO OU SALA ESPECIAL

1) Rapaz de 22 anos interditado diagnosticado com paralisia cerebral e retardo mental (CID F. 71 + G80), inserido em escola especial em período matutino, que solicitou, representado por sua curadora, a frequência em período integral. O pedido baseou–se em manifestação de médico e de professora especialista em deficiência intelectual.

A decisão da 9.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça foi pelo não provimento do recurso de apelação e manutenção da sentença de procedência para que o jovem pudesse frequentar a escola especial em período integral. A decisão foi baseada na previsão de atendimento educacional especializado (AEE) no artigo 205 da Constituição Federal e artigo 239, parágrafo 2.º, da Constituição do Estado de São Paulo (Processo 1016047–20.2015.8.26.0224)[3].

2) Criança com diagnóstico de deficiência intelectual e déficit motor (F 79.1 G 80.9). Pedido visando a matrícula em uma das instituições de educação especial de Paulinia ante a ausência de escola pública especializada no município e falta de condições para custear uma instituição privada. Decisão de juiz de primeiro grau favorável e confirmada pela 8.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. O relator proferiu o voto baseando–se no artigo 206, inciso I, da Constituição que garante igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, no artigo 208, inciso III, também da Constituição, que prevê o dever do Estado em promover o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, afirma ser competência do Município em fornecer o ensino fundamental e educação infantil (art. 211, parágrafo 2.º, da Constituição Federal). Por fim, baseia–se ainda no artigo 2.º da Lei Federal 7.853/89 (Processo 3002524–42.2013.8.26.0428)[4].

[3] Relator (a): Oswaldo Luiz Palu; Comarca: Guarulhos; Órgão julgador: 9ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 09/12/2015; Data de registro: 10/12/2015

[4] Relator(a): Manoel Ribeiro; Comarca: Campinas; Órgão julgador: 8ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 25/11/2015; Data de registro: 25/11/2015

3) Criança com diagnóstico de retardo mental moderado (CID F 71) e sintomas de autismo (CID 10 F 84.9), sendo intensamente dependente de auxílio para atividades da vida diária. Consta que necessita de acompanhamento regular sem previsão de alta médica e tem incapacidade definitiva para o trabalho e a mãe não tem condições financeiras para custear a manutenção do filho em escola especializada. Pedido de atendimento em estabelecimento de ensino especializado e adequado, em período integral, com transporte. Sentença de procedência para determinar o fornecimento da vaga, que foi confirmada pela 6.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. O acórdão baseou–se no artigo 205 da Constituição Federal que prevê que a educação é direito de todos e deve do estado, no artigo 206, inciso I, também da Constituição, que garante o acesso e permanência na escola e no artigo 208, inciso III, que garante o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência. Além disso, fundamenta–se no artigo 239, parágrafo 9.º da Constituição do Estado de São Paulo (Processo 0004044–62.2014.8.26.0296).[5]

4) Adulto com deficiência intelectual. Pedido de matrícula em sala especial (SAPEs–DI – sala de atendimento pedagógico especializado – deficiência intelectual) de escola estadual. Decisão de primeiro grau de procedência, reformada pela 6.ª Câmara do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo para julgar improcedente o pedido. Acórdão baseou–se nos artigos 205 e 208, inciso III, ambos da Constituição Federal, que prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. E fundamentou–se em relatório de psicopedagoga e diretora da escola em que a frequência da sala de apoio pedagógico especializado não foi negada, mas exigiu–se também a matrícula na rede pública estadual de ensino no

[5] Relator(a): Leme de Campos; Comarca: Jaguariúna; Órgão julgador: 6ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 30/03/2015; Data de registro: 31/03/2015

ensino de jovens e adultos (EJA), não havendo omissão do Estado (Processo 0013067–84.2012.8.26.0269)[6].

5) Criança com deficiência físico–mental desde o nascimento com retardo no desenvolvimento neuro–psicomotor associado a sintomas do espectro do autismo. Pedido de bolsa especial, nos termos da Lei Municipal de Paulinia n.º 2669/2003. Sentença de procedência determinando o fornecimento de bolsa especial pelo Município sob pena de multa, mantida pela 7.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Acórdão baseou–se nos artigos 6.º, 206, inciso I, e 208, inciso III, todos da Constituição Federal, que insere o direito à educação no rol dos direitos sociais e assegura igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. Fundamenta–se, ainda, que mais que oferecer vaga deve–se propiciar as condições para o aluno e fato e que pelas condições pessoais do aluno não poderia ser inserido em escola que não tenha atendimento especial. Além disso, considera que há lei municipal específica para concessão de bolsa de acordo com a renda da família (Processo 0008214–45.2009.8.26.0428)[7].

6) Adulto com 21 anos e diagnóstico de autismo. Pedido de atendimento educacional especializado em escola especial indicada ou, em caso de impossibilidade, que o município de Taubaté providenciasse a inserção em estabelecimento congênere ou, ainda, na impossibilidade, que custeasse instituição particular que fosse equivalente Sentença parcialmente procedente para determinar a inserção em escola mantida ou conveniada com o Município, reformada pela 2.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo para julgar totalmente procedente o pedido. Acórdão baseou–se nos artigos 1.º, inciso III, e 227 da Constituição Federal que trata da dignidade da pessoa humana e também nos artigos 205, 206,

[6] Relator(a): Evaristo dos Santos; Comarca: Itapetininga; Órgão julgador: 6ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 05/08/2013; Data de registro: 09/08/2013

[7] Relator(a): Magalhães Coelho; Comarca: Campinas; Órgão julgador: 7ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 14/01/2013; Data de registro: 16/01/2013

incisos I e VII, e 208, parágrafo 1.º da Constituição. Fundamentou–se, também, em Lei Municipal que criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência e previu suas competências como implementar os direitos das pessoas com deficiência (Processo 0003128–21.2008.8.26.0625)[8].

7) Criança com autismo. Pedido de pagamento dos recibos das mensalidades de escola especial com base na ação civil pública que condenou o Estado de São Paulo a arcar com as despesas integrais do tratamento, assistência e educação das pessoas com autismo. Decisão liminar concedida para determinar o pagamento e mantida pela 3.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo com base em outras decisões semelhantes (Processo 01731135–15.2007.8.26.0000)[9].

8) Criança com retardo mental moderado, anomalias congénitas múltiplas a esclarecer e atraso no desenvolvimento. Pedido de matrícula em escola especial particular, sob custeio do município, em virtude da não obtenção de atendimento adequado na rede pública de ensino. Decisão de primeiro grau de procedência, mantida pela 10ª Câmara de Direito Público do tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. O Acórdão baseou–se em parecer psiquiátrico que esclareceu a impossibilidade de inclusão da criança em escola comum, com turno complementar em escola especial, bem como na vontade dos pais, que, na soberania do poder familiar (artigo 1.634, inciso I do Código Civil/02), devem dirigir a criação e educação dos filhos (Proc. 0000410–55.2011.8.26.0428)[10].

9) Adolescente com deficiência. Pedido de matrícula em escola pública de educação especial, ou o custeio de escola privada de educação especial. Decisão de 2º grau, em sede de Embargos Infrin-

[8] Relator(a): José Luiz Germano; Comarca: Taubaté; Órgão julgador: 2ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 16/10/2012; Data de registro: 18/10/2012

[9] Relator (a): Gama Pellegrini; Comarca: Comarca nâo informada; Órgão julgador: 3ª Câmara de Direito Público; Data de registro: 21/06/2007; Outros números: 6232115400

[10] Relator (a): Paulo Galizia; Comarca: Campinas; Órgão julgador: 10ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 28/04/2014; Data de registro: 29/04/2014

gentes, que mantém a decisão, também de 2º grau, em sede de Apelação, que deferiu o referido pedido. Acórdão baseou–se na ineficiência da tentativa de educação inclusiva, e no dever do estado de implementar a opção do recorrente pela matrícula em escola de educação especial, sem prejuízo do eventual atendimento na rede pública (Proc. 0005770–97.2009.8.26.0053)[11]

A primeira observação que deve ser feita é que, a despeito de todas as decisões terem sido proferidas após a aprovação em 2008 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com "status" de emenda constitucional, nenhuma delas faz qualquer menção a ela. Apenas mencionam dispositivos relacionados ao direito à educação previstos na Constituição Federal sem considerar as "alterações" trazidas pela Convenção e a necessidade de interpretação do texto original de acordo com esta nova normativa.

Além disso, todas interpretam a expressão de "atendimento educacional especializado" como sinônimo de escola especializada e de forma substitutiva a escola comum. Ocorre, entretanto, que nem a Constituição Federal, nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação definiram o conceito de atendimento educacional especializado.

Atualmente, o conceito normativo adotado e dado pelo Decreto 7611/2011 é diferente da interpretação que vem sendo dada pelo Tribunal, já que define atendimento educacional especializada como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente prestado na forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.

Desse modo, de acordo com o Decreto, a pessoa com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento (autismo) deve estar também matriculada em uma escola regular. Tanto é as-

[11] Relator (a): Oscild de Lima Júnior; Comarca: São Paulo; Órgão julgador: 11ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 05/03/2013; Data de registro: 04/06/2013; Outros números: 577097200982600535000

sim que foi criada a figura da dupla matrícula, que permite justamente a matrícula em uma escola regular e a matrícula em escola especial, onde a pessoa com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento recebe o atendimento educacional especializado.

O Decreto, portanto, fechou a possibilidade de matrícula exclusiva nas instituições/escolas especiais. Desse modo, apenas o AEE que pode ser prestado em instituições/escolas especiais.

Percebe–se no Decreto a clara tentativa de alterar a ordem jurídica, como se lei fosse e acaba por extrapolar seu poder regulamentar, sendo questionável sua validade na parte em que inova a lei e a Constituição. De fato, quando define direitos e obrigações em relação ao atendimento educacional especializado e sua forma de prestação, o faz em desconformidade com sua função meramente regulamentar (Tibyriçá, 2014).

Ainda que se entenda que esta é a interpretação que mais se coadunaria com a Constituição após a Convenção, as disposições são inovadoras, criando direitos e obrigações, já que estipula a forma como será prestado o atendimento educacional especializado e só poderiam ser feitas desde que fossem por lei, que é aprovada pelos representantes do povo, qual seja o legislativo, mas não por uma norma do Poder Executivo (Tibyriçá, 2014).

Conforme Bandeira de Mello (2011) no direito brasileiro, diferente do direito europeu, não há decreto autônomo ou independente. Isto significa que o decreto ou regulamento é um ato estritamente subordinado e dependente de lei. Ademais, obrigações só podem ser definidas por lei, já que, conforme a Constituição Federal, "ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei" (art. 5.º, II).

Isto talvez explique porque a escola especial é pensada como uma opção, por justamente não haver clareza quanto ao conceito da expressão atendimento educacional especializado.

Segundo Segalla (2012), atendimento educacional especializado não pode ser entendido como "separação do ambiente escolar

comum", ao contrário, significa um plus, um adicional curricular além do que é oferecido a todos os alunos.

Porém, é necessário que este debate seja aprofundado e que dele não só participem juristas, mas profissionais da área da educação especial, visando conceituá–lo no melhor interesse das pessoas com deficiência e de acordo com a Convenção.

MEDIDAS DE APOIO NA ESCOLA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1) Criança na 4ª série do ensino fundamental com diagnóstico de Síndrome de Down (CID Q 90.0) e Hipotireodismo (CID 10 03.8) em escola municipal que disponibiliza apenas uma estagiária de pedagogia duas vezes por semana, pelo período de 1h30. Pedido de profissional durante todo o período que permanece em sala de aula, de 2 a 6 feiras, das 13h30 às 17h30. Sentença de procedência mantida pela 11.ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. O Acórdão baseou–se nos artigos 205, 206, inc. I, e 208, inciso III da Constituição Federal. Fundamentou–se, ainda, no artigo 54, inciso III, parágrafo 2.º e 208, inciso II, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reproduz a garantia do atendimento educacional especializado e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96, art. 58 e 59), que trata da educação especial. Entendeu que a ordem jurídica garante à autora direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino já que aluna com deficiência, sendo que o dever de proporcionar este atendimento incumbe ao Estado. Mencionou também relatório da APAE que trata da necessidade do apoio na escola e mandado de constatação realizado que identificou que além da professora não há nenhum outro profissional que acompanhe a criança na sala de aula, que existe uma professora que por, iniciativa própria, atende a criança uma vez por semana por 1 hora fora do horário de aula e que a estagiária que acompanhava na estagia mais na escola municipal. Além disso, a EMEF conta com 19 crianças que necessitam de cuida-

dos especiais, dentre as quais, 9 com síndrome de down (Processo 0004436–86.2013.8.26.0053)[12].

2) Adolescente com deficiência visual e intelectual. Pedido de disponibilização de auxiliar de ensino habilitado em braile, para acompanhar o jovem deficiente. Decisão de primeiro grau que deferiu a tutela antecipada, mantida em sua maioria (eis que reformada apena com relação ao valor da multa por descumprimento) pela 2ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Acórdão baseou–se no direito à educação dos jovens (pessoas entre 15 e 29 anos), nos termos do art. 1º da Lei 12.852/13 (Estatuto da Juventude), bem como no dever do Estado de promover o pleno desenvolvimento da pessoa pela educação (art. 205 da CF/88) (Proc. 2.026.480–93.2014.8.26.0000)

3) Adolescente com síndrome de Down. Pedido de disponibilização de auxiliar de ensino, para acompanhar a adolescente com deficiência. Decisão de primeiro grau que indeferiu a tutela antecipada, mantida pela 6ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Acórdão que, não obstante reconhecer o direito a educação de pessoas com deficiência (art. 205, art. 208, inc. II e art. 227, § 1º, inc. II da CF/88), não defere o pedido pois reconhece que a escola em que a adolescente esta matriculada conseguiu criar um método de ensino específico, no período da tarde, executado por uma professora de educação especial, que lhe permitiu seu pleno desenvolvimento educacional (Proc. 2006452–41.2013.8.26.0000)[13]

4) Criança com autismo. Pedido de rematrícula por mais um ano letivo em escola de educação infantil, atrasando o ingresso no ensino fundamental. Decisão de primeiro grau de procedência, mantida pela 8ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Acórdão que, não obstante reconhecer que o ensino fundamental inicia–se com 6 anos, nos termos da Lei 9.394/96,

[12] Relator(a): Aroldo Viotti; Comarca: São Paulo; Órgão julgador: 11ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 01/12/2015; Data de registro: 03/12/2015

[13] Relator(a): Reinaldo Miluzzi; Comarca: Santos; Órgão julgador: 6ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 09/09/2013; Data de registro: 11/09/2013

sustenta que as pessoas com deficiência tem direito a adaptação do processo educacional, de modo a proporcionar, de modo específico, o seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 e 206 da CF/88, e da Convenção de Nova York de 2007 (Decreto 6.949/2009) (Proc. 0002671–76.2011.8.26.0562)[14]

5) Criança com TDAH. Pedido de indenização decorrente de prestação de serviço educacional deficiente, consequente a falta de investigação sobre as causas de desempenho inadequado. Decisão de primeiro grau de improcedência, reformada pela 25ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Acórdão que sustenta que o direito à educação das pessoas com deficiencia envolve um dever as escolas de promoverem um processo de aprendizagem adaptado as necesidades da criança, de acordo com a Declaração de Salamanca. Assim sendo, caberia a própria escola verificar os motivos da inadequação de desempenho e promover a adaptação do seu processo de aprendizagem. (Proc. 9211764–65.2008.8.26.0000)[15].

6) Jovem com esquizofrenia. Pedido de matrícula em escola regular da rede pública, próxima de sua residência, e de disponibilização de auxiliar de ensino. Decisão de primeiro grau que indeferiu a tutela antecipada, parcialmente reformada pela 9ª Câmara de Direito Público. Acórdão que reconhece o direito a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do art. 205 e 208, inc. III da CF/88, determinando a matrícula do jovem doente mental na escola especial pública, mesmo distante de sua casa, determinando, por sua vez, porém, que seja disponibilizado transporte para o educando. (Processo 0174073–73.2008.8.26.0000)[16]

[14] Relator(a): Jarbas Gomes; Comarca: Santos; Órgão julgador: 8ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 15/05/2013; Data de registro: 16/05/2013

[15] Relator(a): Alfredo Attié; Comarca: São Paulo; Órgão julgador: 25ª Câmara de Direito Privado; Data do julgamento: 23/05/2012; Data de registro: 30/05/2012; Outros números: 1236764600

[16] Relator(a): Sergio Gomes; Comarca: Santos; Órgão julgador: 9ª Câmara de Direito Público; Data do julgamento: 19/08/2009; Data de registro: 14/09/2009; Outros núme-

De acordo com artigo 24, parágrafo 2.º, alinea "e", da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência para realização do direito à educação das pessoas com deficiência, os Estados Partes signatários, garantirão "*medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena*".

Apesar de estar expresso a garantia das medidas de apoio, poucos acórdãos baseiam–se na Convenção, fazendo novamente uma interpretação sobre o conceito de "atendimento educacional especializado" previsto na Constituição Federal no artigo 208, inciso III, agora não mais no sentido de ensino em estabelecimento especializado, mas como sinônimo de medidas de apoio em classe comum do ensino regular, num conceito mais identificado com a Convenção e com a garantia do sistema educacional inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica–se que as decisões judiciais relacionadas ao direito à educação da pessoa com deficiência quase nunca aplicam dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Este cenário, entretanto, pode ter mudanças com a entrada em vigor desde o dia 01/01/2016 da Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015) que incorpora a uma lei ordinária diversos dispositivos da Convenção.

Além disso, é importante que nova lei, após amplo debate com juristas e profissionais da área da educação especial, defina o que entende por atendimento educacional especializado, evitando–se interpretações que possam contrariar o disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de Direito Administrativo. 28.ª ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> . Acesso em: 20/12/2015.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 20/12/2015.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20/12/2015.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007–2010/2009/Decreto/D6949.htm> Acesso em: 20/12/2015.

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011–2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em 20/12/2015.

_____. Lei 12.764, de 28 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011–2014/2012/Lei/L12764.htm> Acesso em: 20/12/2015.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Defi-

ciência). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015–2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 20/12/2015

FONSECA, Rodrigo Tadeu Marques dá. O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem. In: FERRAZ, Carolina Valença, LEITE, George Salomão, LEITE, Glauber Salomão e LEITE, Glauco Salomão (Coords). Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo: Saraiva, 2012.

LOPES, Laís de Figueirêdo. Nova concepção sobre pessoas com deficiência com base nos direitos humanos. LIMA, Francisco J. E MENDONÇA, Rita. A efetividade da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LISBOA, Roberto Senise. Manual de Direito Civil, volume I – Teoria Geral do Direito Civil. 3.ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. Da legalidade à realidade: o uso do serviço público de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Adriana Lia Friszman de Laplane
Jacqueline Costa Frederico
Fernanda de Barros Amaral Coca

INTRODUÇÃO: OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A escolarização de pessoas com deficiência é um tema recorrente nos debates educacionais. Discriminadas e segregadas, essas pessoas careceram, por muito tempo, de atendimento educacional e quando este foi previsto, era realizado em condições diferentes das que regiam a educação formal para as pessoas sem deficiência (ARANHA, 1995; BUENO, 1993; JANNUZZI, 1992, 2004; MAZZOTTA, 1990, 1996; MENDES, 2010; PESSOTTI, 1984; SILVA, 1987). Apesar disso, a história registra, também, iniciativas, lutas e ações de combate à exclusão. Nesse sentido, os documentos internacionais do período pós–guerra que datam da segunda metade do século XX constituem um marco histórico. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), seguida da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), e posteriormente, de documentos que abordam especificamente o tema da Deficiência, como: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999) indicam a ampliação do espaço político favorável à luta pela igualdade de direitos. Esses documentos permitem traçar um percurso pontuado por mudanças conceituais e de perspectiva.

Embora a questão da deficiência se insinue e seja abordada explicitamente nos documentos mais antigos, prevaleceu, durante décadas, a ideia de que a garantia de direitos – em particular o direito à educação – estaria limitada pela própria condição da pessoa com deficiência, inicialmente referida como "deficiente", a indicar que a deficiência tem supremacia sobre a pessoa.

Ao sabor dos debates, exigências de grupos de pessoas com deficiência e de grupos defensores dos direitos humanos, emergentes durante a reconstrução dos estados europeus devastados pela Segunda Guerra Mundial e ampliados ao longo das décadas seguintes, as mudanças se sucederam e ficaram marcadas nos termos utilizados ("pessoa com deficiência" e não mais "deficiente") e no deslocamento da posição inicial de receptoras passivas de cuidados e proteção para a de protagonistas capazes de reivindicar igualdade de condições e de oportunidades.

Já no presente século, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) é o documento mais recente que, na esteira dos anteriores, continua a redesenhar um espaço crescente de denúncia (do preconceito e da discriminação) e de discussão sobre as condições de desenvolvimento e participação social das pessoas com deficiência.

No âmbito nacional, leis, decretos e resoluções ratificam os já citados documentos internacionais e ainda, na forma de políticas específicas, detalham, regulamentam e proveem diretrizes para a ação concreta no sentido de proteger e assegurar os direitos das pessoas com deficiência, assim como promover formas igualitárias de participação social (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2011).

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No contexto desse marco conceitual e legal, a análise dos dados coletados através do Censo Escolar da Educação Básica mostra que as políticas integradoras e inclusivas implementadas no Brasil a partir da década de 1990 coincidem com o aumento de matrículas de

alunos com deficiência nas redes de ensino regular. Diversas análises da política de educação especial brasileira evidenciam, entretanto, a persistência de condições que privilegiam a atuação do setor privado (confessional, comunitário e filantrópico) nessa esfera e o caráter diferenciado – bem distante da educação comum – dos serviços oferecidos a esses alunos (FERREIRA e FERREIRA, 2004; GLAT, 2004, MELETTI, 2006).

Os dados (BRASIL, 2007, 2008, 2009b, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014) e estudos recentes identificam, ainda, a deficiência intelectual como a mais frequente na escola, além de apontar inúmeros problemas na progressão desses alunos no sistema (LAPLANE, 2014; PLETSCH, 2014).

A partir da segunda metade da década de 1950, quando as instituições comunitárias e confessionais já tinham uma presença importante no Brasil, a esfera pública começou a atuar mais incisivamente no atendimento educacional às pessoas com deficiências. Alguns documentos se referem especificamente à deficiência intelectual: por exemplo, o Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960 instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos déficitários mentais (C.A.D.E.M.E.), cujo objetivo é: *promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo*, […] (art. 3). Anteriormente, ainda na década de 1950, outras Campanhas haviam abordado a educação dos surdos e dos cegos. Impulsionado pelas entidades beneficentes (PESTALOZZI e APAE), o Decreto pretendia articular ações educativas através de convênios com instituições, fundações e entidades e fazia referência, também, ao atendimento em escola comum, à formação de professores e especialistas, à elaboração de estudos, pesquisas e materiais e à promoção da integração dos deficientes em ambientes comunitários e de trabalho (BRASIL, 1960).

A ênfase na realização de convênios indica que o Estado delega a tarefa de educar as pessoas com deficiência intelectual às instituições especializadas e para isso, cumpre em apoiá–las financeira-

mente, o que, quase 30 anos depois, se mantém na Constituição Nacional (BRASIL, 1988) quando essas relações entre o estado e as entidades são institucionalizadas na forma do art. 213: *os recursos públicos serão destinados às escolas públicas*, mas, também, que esses recursos poderão financiar as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que não possuam finalidade lucrativa, desde que apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Até o início da década de 1990, as instituições, especialmente, as APAEs e as classes especiais nas escolas regulares públicas eram o lugar próprio dos alunos com deficiência intelectual. As classes especiais foram amplamente criticadas por concentrar alunos das classes populares cujas diferenças culturais os tornavam alunos com dificuldades de aprendizagem ou mesmo alunos tidos como pouco inteligentes. Outras críticas se referiam à ausência de critérios objetivos para o encaminhamento e à permanência sempre prolongada dos alunos nessas classes. Muitos deles jamais teriam frequentado e nunca chegariam a frequentar uma classe de ensino comum (FERREIRA, 1993; NUNES e FERREIRA, 1993; TOREZAN e CAIADO, 1995; OMOTE, 2000).

O que mudou com o advento do novo século? Os educadores continuaram a denunciar a hegemonia do setor privado no atendimento à deficiência intelectual e o caráter duvidoso da educação provida pelas instituições especializadas, cujo ideário era tradicionalmente identificado com o paradigma médico. As críticas apontavam também para a evasão escolar da população com deficiência intelectual (BUENO e KASSAR, 2005; FERREIRA e FERREIRA, 2004; KASSAR, 2004, MELETTI, 2006).

Impulsionadas pela disseminação dos discursos da inclusão, políticas e ações promoveram a incorporação dos alunos com deficiência intelectual à escola comum, além de mudanças no atendimento oferecido pelas entidades privadas, que passaram a prestar serviços de Atendimento Educacional Especializado, complementar à matrícula na escola e classe comum (BRASIL, 2009c). Nota–se, aqui, que, nas políticas, prevaleceu a ideia de inclusão, entendida

como ação de inserir na escola e classe comum a todas as pessoas com deficiência e que apesar de que todos os documentos e leis afirmassem, desde a década de 1980, o direito à educação em escola comum, com todos os apoios necessários para garantir a permanência e aproveitamento do aluno, esse último item permanece, até os dias de hoje, problemático.

Outro fato que colaborou para gerar iniciativas de inclusão de alunos com deficiência intelectual foi a mudança na concepção dessa deficiência, identificada inicialmente com uma incapacidade permanente e inerente apenas ao indivíduo e revista para contemplar a multidimensionalidade que envolve, além dos aspectos orgânicos ou biomédicos, os comportamentais, educacionais e sociais, assim como as relações entre eles. A emergência de uma perspectiva social da deficiência operou um deslocamento significativo de sentido: passou a ser relevante classificar os tipos de apoio necessários para maximizar o funcionamento das pessoas em vez de classificar as próprias pessoas (AAMR, 2006; ALMEIDA, 2012; CARVALHO e MACIEL, 2003).

A mudança no modo de conceituar a deficiência intelectual também ampliou o espaço para as iniciativas de educação e de avaliação que, em vez de centrar–se no déficit privilegiam as possibilidades de interação e participação e as capacidades e potencialidades construídas coletivamente (CARNEIRO, 2008; CARVALHO, 2006, 2013; OLIVEIRA, 2009, 2011; PADILHA, 2001; PLETSCH, 2010; 2013; PLETSCH e GLAT, 2012).

Os estudos empreendidos por Pletsch e Glat (2012), e também por Oliveira (2011) na área da avaliação educacional de alunos com deficiência intelectual permitem vislumbrar um quadro difícil no que se refere ao processo de inclusão, com a persistência de uma formação precária, que não instrumentaliza os professores para conhecer os seus alunos e formular objetivos de ensino para eles. A maioria dos professores não conhece a especificidade das possibilidades de desenvolvimento dos seus alunos com deficiência. Mas, os estudos mostram, também, que quando se pensa na avaliação esco-

lar adaptada ao aluno com deficiência e se investe na formação de professores é possível planejar ações pedagógicas e programar estratégias de ensino que levem em consideração as condições do alunado, assim como avaliar os resultados dessas ações.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica ajudam a desenhar um quadro de situação complexo, que se complementa com os estudos de caso, com os estudos que envolvem a intervenção e as ações de formação de professores e de avaliação.

Tabela 1

Percentual de matrículas de alunos com NEE em relação ao total de matrículas da Educação Básica, entre os anos de 2007 e 2014: Brasil, Sudeste e Estado de São Paulo*

	2007	**2014**
Brasil (NEE)	663.004	1.291.712
Brasil (Total)	53.239.385	56.064.675
% NEE	1,25	2,30
Sudeste (NEE)	293.363	472.344
Sudeste (Total)	20.652.814	21.481.476
% NEE	1,42	2,20
São Paulo (NEE)	156.443	226.652
São Paulo (Total)	10.651.119	11.163.125
% NEE	1,47	2,03

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep – Censos Escolares de 2007 a 2014.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica a matrícula de alunos com deficiência tem crescido mais, nos últimos anos, do que a matrícula total. Se em 2007, a percentagem de matrículas de alunos com deficiência representava menos de 1,5% do total das matrículas na Educação Básica, em 2014, passa de 2%. O crescimento dessas matrículas é um fenômeno diferenciado no contexto da Educação Básica, cujas matrículas têm se mantido estáveis em decorrência do envelhecimento da população brasileira.

Tabela 2

Variação percentual de matrículas de alunos com necessidades especiais 2007–2014: Brasil, região Sudeste e Estado de S. Paulo*

NEE	2007	2014	Var%
Brasil	663.004	1.291.712	94,83
Sudeste	293.363	472.344	61,01
São Paulo	156.443	226.652	44,88

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep – Censos Escolares de 2007 a 2014.

Entre os anos de 2007 e 2014, as matrículas de alunos com deficiência praticamente duplicaram. As políticas de inclusão e de educação especial parecem ter maior impacto nas regiões em que havia menos serviços para ao atendimento dessa população. A variação percentual é menor na região Sudeste e no estado de São Paulo do que no Brasil e nas regiões Norte e Nordeste, que representam 178,08% e 153,27% respectivamente.

Tabela 3

Percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação ao total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, 2007–2014: Brasil, região Sudeste e Estado de S. Paulo

Def. Intelectual (DI)/Nec. Esp. (NEE)	2007	2014
Brasil (DI)	348.554	900.579
Brasil (Total NEE)	663.004	1.291.712
% DI	52,57	69,72
Sudeste (DI)	148.903	330.378
Sudeste (Total NEE)	293.363	472.344
% DI	50,76	69,94
São Paulo (DI)	81.806	152.472
S. Paulo (Total NEE)	156.443	226.652
% DI	52,29	67,27

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep – Censos Escolares de 2007 a 2014.

No período considerado observa–se um aumento de 15 a 20% nas matrículas de alunos com deficiência intelectual em relação às demais deficiências e necessidades especiais, considerando–se o Brasil, a região Sudeste e o estado de S. Paulo. A primeira pergunta que o dado suscita é se essas matrículas correspondem, de fato, as pessoas com deficiência intelectual ou se a classificação descreve um conjunto de condições relacionadas à aprendizagem escolar e ao desempenho acadêmico, que podem incluir: desajustes de comportamento, dificuldades de aprendizagem mais ou menos gerais e ou-

tros. É esse o contexto em que, a seguir, apresentaremos os dados do estado de S. Paulo, no que se refere à modalidade de ensino e dependência administrativa da escola.

Tabela 4

Variação de matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, por modalidade de ensino: Estado de S. Paulo*

Modalidade	2007	2014	Var%
Ensino Regular	33.899	74.227	118,97
Ensino Especial	44.424	37.354	–15,91
EJA	3.483	5.577	60,12
Total	81.806	117.158	43,21

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – Censos Escolares de 2007 a 2014.

* Dados extraídos da variável modalidade de ensino. Sabe–se que, os resultados dos dados segundo a variável modalidade de ensino, apresentam um número significativo de *missing* (dado que falta), por isso, esse total de matrículas é inferior ao total que corresponde à variável dependência administrativa.

Além do aumento superior a 100% das matrículas, já mencionado, observa–se, na tabela 4, que grande parte delas migrou nos últimos anos para o ensino regular e para o Ensino de Jovens e Adultos – EJA, enquanto as matrículas no ensino especial (classe e escola especial) reduziram–se. Esse movimento pode ser creditado às políticas inclusivas mencionadas na seção anterior desse artigo.

Tabela 5

Variação de matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, por dependência administrativa: Estado de S. Paulo

Dependência	2007	2014	Var%
Federal	0	7	–
Estadual	20.012	51.093	155,31
Municipal	28.661	62.983	119,75
Privada	33.133	38.389	15,86
Total	81.806	152.472	86,38

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – Censos Escolares de 2007 a 2014.

A maioria das matrículas está concentrada no ensino público (estadual e municipal), enquanto o ensino privado detém uma parcela menor. Observa–se, no período considerado, um grande aumento do atendimento na escola pública, enquanto as matrículas no ensino privado aumentam em uma proporção muito menor.

Tabela 6

Variação de matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, por nível de ensino: Estado de S. Paulo*

Nível	2007	2014	Var%
Educação Infantil	6.507	5.183	20,35
Ensino Fundamental	68.915	93.376	35,49
Ensino Médio	781	8.343	968,25
EJA	5.586	10.082	80,49
Educação Profissional	17	174	923,53
Total	81.806	117.158	43,21

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do INEP – Censos Escolares de 2007 a 2014.

* Dados extraídos da variável modalidade de ensino. Sabe–se que, os resultados dos dados segundo a variável modalidade de ensino, apresentam um número significativo de *missing* (dado que falta), por isso, esse total de matrículas é inferior ao total que corresponde à variável dependência administrativa.

A distribuição de matrículas de alunos com deficiência intelectual entre os diferentes níveis de ensino apresenta um aumento superior a 40%, em média. O único nível de ensino em que houve uma variação negativa, indicando decréscimo, é a Educação Infantil. As matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional apresentaram aumento de quase 1.000%. Apesar do crescimento expressivo, o total de matrículas nesses níveis ainda é muito pequeno quando comparado com o total de matrículas no Ensino Fundamental. Observa–se, também, que a matrícula no EJA praticamente duplicou nesse período.

Tabela 7

Distribuição de alunos com deficiência intelectual, por nível de ensino nos anos de 2007 e 2014: Estado de S. Paulo*

DI	2007		2014	
Nível de Ensino	**N**	**%**	**N**	**%**
Educação Infantil	6.507	7,95	5.183	4,42
Ensino Fundamental	68.915	84,24	93.376	79,70
Ensino Médio	781	0,95	8.343	7,12
EJA	5.586	6,83	10.082	8,61
Educação Profissional	17	0,02	174	0,15
Total	81.806	100,00	117.158	100,00

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP, Censos Escolares 2007 a 2014.

* Dados extraídos da variável modalidade de ensino. Sabe–se que, os resultados dos dados segundo a variável modalidade de ensino, apresentam um número significativo de *missing* (dado que falta), por isso, esse total de matrículas é inferior ao total que corresponde à variável dependência administrativa.

Os percentuais por nível de ensino permitem observar a concentração de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental (aproximadamente, 80%). A Educação Infantil apresenta tendência decrescente no período, mas, o Ensino Médio, o Ensino de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Profissional registram aumento. A proporção de matrículas no Ensino Fundamental diminuiu entre os anos de 2007 e 2014. A tabela 8 revela a distribuição das matrículas no Ensino Fundamental.

Tabela 8

Variação de matrículas de alunos com deficiência intelectual na educação básica, no Ensino Fundamental: Estado de S. Paulo*

Ensino Fundamental	2007	2014	Var.%
Anos Iniciais	63.151	59.522	–5,75
Anos Finais	5.764	33.854	487,34
Total	68.915	93.376	35,49

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP, Censos Escolares 2007 a 2014.
* Dados extraídos da variável modalidade de ensino. Sabe–se que, os resultados dos dados segundo a variável modalidade de ensino, apresentam um número significativo de *missing* (dado que falta), por isso, esse total de matrículas é inferior ao total que corresponde à variável dependência administrativa.

Observa–se, na tabela 8, um expressivo aumento de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação a 2007.

Tabela 9

Distribuição de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental nos anos de 2007 e 2014: Estado de S. Paulo*

Deficiência Intelectual	2007		2014	
Ensino Fundamental	N	%	N	%
Anos Iniciais	63.151	77,20	59.522	50,80
Anos Finais	5.764	7,05	33.854	28,90
Total	68.915	84,24	93.376	79,70

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP, Censos Escolares 2007 a 2014.
* Dados extraídos da variável modalidade de ensino. Sabe–se que, os resultados dos dados segundo a variável modalidade de ensino, apresentam um número significativo de *missing* (dado que falta), por isso, esse total de matrículas é inferior ao total que corresponde à variável dependência administrativa.

DISCUSSÃO

O Censo da Educação Básica (INEP, 2007 a 2014) revela que o percentual de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais (NEE) aumentou, no período considerado de menos de 1,5% para mais de 2% do total das matrículas (Tabela 1). Considerando–se o Brasil, o aumento registrado foi próximo a 95%. Isso significa a incorporação ao sistema de ensino formal, de 628.708 novas matrículas. No Estado de S. Paulo, as novas matrículas de 70.209 alunos com NEE representam um aumento de quase 45% (Tabela 1, Tabela 2).

Entre essas matrículas, as que correspondem a alunos com deficiência intelectual (DI) cresceram, no período, 17% no Brasil e 15% no Estado de São Paulo (Tabela 3).

Essas matrículas cresceram mais de 100% no ensino regular e 60% no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), enquanto diminuíram na Educação Especial (classe e escola especial), quase 16% (Tabela 4). O aumento foi próximo de 140% na escola pública e de 16% na escola privada (Tabela 5). Quando se considera o nível de ensino, as matrículas diminuíram 20% na Educação Infantil, aumentaram 35% no Ensino Fundamental, 80% no EJA e quase 1.000% no Ensino Médio e Profissional. Ressaltamos, entretanto, que, nos níveis Médio e Profissional, o número absoluto de matrículas é ainda muito pequeno quando comparado ao número de matrículas efetivadas no Ensino Fundamental (Tabela 6). As matrículas nesse nível de ensino respondem, em 2014, por 80% das matrículas de alunos com deficiência intelectual. Em 2007, o percentual era de 84% (Tabela 7). Entretanto, em 2014 aumentaram de forma expressiva as matrículas de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental (Tabela 8). Em 2007, quase 80% das matrículas estavam concentradas nos primeiros anos (ciclo 1) do Ensino Fundamental, enquanto que em 2014 o percentual é de 50%. A matrícula nos anos finais (ciclo 2) era de 7% em 2007 e passou para quase 30% em 2014 (Tabela 9).

Nos sete anos considerados, as matrículas de alunos com deficiência intelectual registraram aumento, principalmente no ensino regular e público. Essas matrículas continuam concentradas no Ensino Fundamental, mas, nos últimos anos houve um grande aumento de matrículas nos últimos anos desse nível de ensino.

No período, as políticas inclusivas se disseminaram e estados e municípios adotaram estratégias e realizaram ações para implementá–las. No Estado de São Paulo, um conjunto de documentos, leis, resoluções e decretos normatiza a educação dos alunos com deficiências e necessidades especiais (SÃO PAULO, 2008), e existem, também, políticas específicas para a população com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2009b; 2013). O atendimento educacional a esse segmento implica, historicamente, às instituições sem fins lucrativos como a APAE e a Pestalozzi e essa tradição se atualiza na renovação dos convênios (SÃO PAULO, 2009a; 2011). Documentos recentes, entretanto, atribuem à Secretaria de Estado da Educação – SEE, funções que envolvem: a detecção de sinais de atraso no desenvolvimento, visando uma intervenção precoce; a garantia de que as crianças com deficiências intelectuais matriculadas na rede tenham acesso aos estímulos adequados para seu desenvolvimento; o fortalecimento da formação de professores da rede regular para uma educação inclusiva efetiva e a implantação da Política de Avaliação do Desenvolvimento, tanto na rede regular como nas escolas especializadas (SÃO PAULO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas dirigidas à população com deficiência e necessidades especiais e, particularmente à população com deficiência intelectual têm sido formuladas no contexto de fortes tensões entre o que é necessário e justo no plano dos direitos e a disputa pelo poder político que representa interesses particulares de diferentes setores e grupos sociais, numa conjuntura de crise econômica, que torna a disputa mais acirrada ainda.

Nessas circunstancias, o aumento de matrículas na rede de educação regular e pública do Brasil e do Estado de São Paulo é, sem dúvida, um fato importante e positivo, vinculado à difusão dessas políticas.

No que se refere ao aspecto quantitativo, é preciso investigar as razões da diminuição do número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil, quando os demais níveis do ensino registram aumento. O envelhecimento da população brasileira e a manutenção ou ligeira diminuição do tamanho das redes de ensino podem ter um papel nessa diminuição, mas ela destoa, certamente, da tendência de crescimento presente nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos outros níveis do ensino.

A distribuição de matrículas na Educação Básica, fortemente concentradas nos anos iniciais (ciclo 1) do Ensino Fundamental chama a atenção para o aspecto qualitativo da educação e para as condições em que a escolarização desses alunos ocorre. Da mesma forma, considerando–se as barreiras à aprendizagem, as conhecidas dificuldades nas adaptações curriculares e os problemas nas avaliações de desempenho acadêmico, o aumento do número de matrículas nos anos finais (ciclo 2) do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Profissional despertam dúvidas sobre o atendimento educacional oferecido em termos do desenvolvimento efetivo dos alunos.

Finalmente, nota–se aqui que, apesar da presença marcante das instituições sem fins lucrativos no panorama da Educação Especial, existem instrumentos legais e administrativos que habilitam o poder público a exercer funções regulatórias e de controle. Por meio desses mecanismos, a experiência acumulada em mais de duas décadas de inclusão nas redes de ensino públicas e privadas poderá ser posta a serviço da melhoria da educação das pessoas com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, M. A. (Org.). **Deficiência Intelectual:** realidade e ação. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo, 2012. P. 51–64. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em mai. 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL – AAMR. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10ª edição. (Tradução Magda França Lopes). Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**, número 2, p. 63–70. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. Decreto 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília: **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 12830, 23/09/1960. Disponível em: < http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/adrifri.FCM/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%AAncia%20Comentada.pdf. Acesso em set. 2015

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica** – 2007, 2008, 2009b, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica–levantamentos–microdados>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007–2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011–2014/2011/Decreto/D7612.htm >. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: out. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, C. C.; KASSAR, M. C. M. Público e Privado: a educação especial na dança de possibilidades. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p. 119–135.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down:** A deficiência mental como produção social. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARVALHO, E. N. S. e MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Re-

tardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia** da SBP – 2003, vol. 11, n. 2, 147–156. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413–389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em out. 2015.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e Vida na Escola – Convivendo com as Diferenças**. Campinas, SP; Ijuí, RS: Autores Associados; UNIJUÍ, 2006.

_____. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, S. M. F. e KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, Mercado de Letras, 2013, p. 203–242.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1993.

FERREIRA, C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21–48.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências:** Uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette letras, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Do que e de quem se fala? In: GOÉS, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004, p. 49–68.

LAPLANE, A. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. In: **Cadernos CEDES**, vol. 34, n. 93, p.

191–206, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101326220140002001 91&lng=en&nrm=iso>. Acesso em ago. 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. História da Educação Especial no Brasil. In: **Temas em Educação Especial**, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, p. 106–107, 1990.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, USP, 2006.

MENDES, E G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, maio /ago. 2010. Disponível em: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9842>. Acesso em: 20 set. 2015.

NUNES, L. R. O. P. e FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 37–60, out./dez. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/887/794>. Acesso em out. 2015.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. OEA, 1999. Disponível em: < http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_29_3_3_1.php>. Acesso em out. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o Ensino Inclusivo na área da Deficiência Intelectual. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Políticas**

públicas e formação de recursos humanos em educação especial. LONDRINA PR: ABPEE, v. 06, p. 69–82, 2009.

_____. Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCH, M. D. e DAMASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédica; Edur – Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. p 9–19.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 43–64, 2000. Disponível em: < http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art03.pdf>. Acesso em out. 2015.

ONU. Resolução 217 A (III). **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Resolução 217 (III). Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em out. 2015.

_____. Resolução 1386 (XIV). **Declaração Universal dos Direitos da Infância**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 de novembro de 1959. Disponível em: < http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao–dos–direitos–da–crianca.html>. Acesso em out. 2015.

_____. Resolução 2.542/75. **Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente**. ONU, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em out. 2015.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PESSOTTI. **Deficiência Mental:** da Superstição à Ciência. São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: Políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poésis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 12, n. 1, p. 7–26, jan–jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/31204>. Acesso em out. 2015.

_____. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

_____. A escolarização do aluno com deficiência intelectual… apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F. e KASSAR, M. C. M. **Escolarização de alunos com deficiências**. Desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. P. 243–269.

_____.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193–208, jan./abr. 2012. Disponível em: < http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em out. 2015.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 54.887, de 7 de outubro de 2009. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado na celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns de ensino regular, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Poder Executivo** – Seção I. São Paulo, 119 (189) – 3. 2009a. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/5aeda0f13cd3be5f83256c1e00423b1d/b12fb3314b0ec03d83257649004bb277?OpenDocument>. Acesso em 10 out. 2015.

SÃO PAULO. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correla-

tas. **Diário Oficial Poder Executivo** – Seção I26 – São Paulo, 119 (154). 2009b. Disponível em: <http://www.dersv.com/portaria_conjunta_terminalidade_escolar.htm>. Acesso em 10 out. 2015.

SÃO PAULO. Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de 14 de fevereiro de 2013. Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual. Diário Oficial Poder Executivo

Estado de São Paulo Seção I. Nº 29 – **Diário Oficial do Estado** de 15/02/13 – Seção 1 – p.21. Disponível em: <http://.saude.sp.gov.br/ftpsessp/bibliote/informe_eletronico/2013/iels.fev.13/Iels30/E_RS–CJ–SEDPcD–SES–1_140213.pdf> Acesso em 10 out. 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado** de 11/02/2008. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm>. Acesso em 10 de out. 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE 54, de 12 de agosto de 2011. Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Poder Executivo –** Seção I São Paulo, 121 (153) – 24. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201108120054>. Acesso em 10 out. 2015.

SILVA, O. M. **Epopeia Ignorada**. A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em:<http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo2/assis11.shtml>. Acesso em set. 2015.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, 1995, p. 31–37. Disponível em: <http://www.ab-

pee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art03.pdf>. Acesso em out. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Aprovada em 10 de junho de 1994. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007–2012)

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Michele Aparecida de Sá
Juliana Vechetti Mantovani

INTRODUÇÃO

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil é marcada pelo assistencialismo e isenção do poder público. No caso das pessoas com deficiência intelectual, Mazzota (2005) revela que as primeiras instituições se caracterizavam como particular e de caráter assistencial, sendo que a primeira iniciativa teve início em 1927 com a criação do Instituto Pestalozzi no estado do Rio Grande do Sul, depois houve a expansão dessa instituição para os estados de Minas Gerais (1935), Rio de Janeiro (1948) e São Paulo (1952).

Na década de 1950, especificamente no ano de 1954, foi fundada outra instituição para atendimento das pessoas com deficiência intelectual, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro. Esta instituição foi criada por pais de crianças com deficiência intelectual e civis com o objetivo cuidar das crianças com este tipo de deficiência. A criação da APAE do Rio de Janeiro foi seguida pela fundação de outras em todo território brasileiro que assumiram a responsabilidade do atendimento dessas crianças e adolescentes (MAZZOTA, 2005).

De modo geral a história da educação das pessoas com deficiência intelectual, tradicionalmente, foi marcada pelo processo de

segregação em instituições especializadas. A esse respeito Meletti (2008, p. 205) destaca que a educação dessas pessoas no Brasil:

> […] se constituiu de modo paralelo à educação geral, circunscrita prioritariamente a instituições especiais que sustentavam, via de regra, um trabalho de reabilitação e assistencialista em detrimento ao educacional. O caráter de substituição da escola regular sempre esteve presente, principalmente por omissão do Estado em implementar a educação das pessoas com deficiência mental em instâncias regulares de ensino.

Este estudo mostra a manutenção de pessoas com deficiência intelectual em instituições filantrópicas, centradas em serviços de reabilitação e distantes de processos efetivos de escolarização (MELETTI, 2008).

O concreto fortalecimento de instituições privadas de caráter filantrópico reforçou o discurso da solidariedade para os excluídos e da responsabilidade social para com as pessoas com algum tipo de deficiência (VIEGAS, BASSI, 2009).

A conceituação de deficiência é firmada no artigo 1° do Decreto 6949 de 2009 onde consta que

> […] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A deficiência aqui é entendida como um fator de interação entre os diferentes obstáculos impostos na e pela sociedade. Não se aloca na pessoa e sim no meio e na interação com os diferentes espaços e sujeitos. No caso da deficiência intelectual, a barreira está mais voltada ao âmbito atitudinal e relacional.

Segundo o caderno de instruções do censo escolar da Educação Básica a deficiência intelectual "caracteriza–se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta

adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais" (BRASIL, MEC/INEP, 2015, p. 90).

Collares e Moysés (1997) mostram em seus estudos que as causas do fracasso escolar são centradas nos indivíduos e em suas famílias, tendo como origem fatores biológicos. A instituição escolar e os seus respectivos sistemas são isentos de responsabilidades. A partir desse contexto, muitas práticas de ensino e modelos escolares vão se constituindo, desconsiderando o aluno como sujeito histórico, com condições concretas de vida.

Patto (2000) lembra que nos últimos vinte anos, nos Estados Unidos, a partir da década de setenta no Brasil, presencia–se o surgimento na Psicologia, de um novo foco de interesse: o da chamada marginalidade, carência ou privação cultural. Termos voltados para crianças e adolescentes pobres. Estes trabalhos tomam critérios para definir a condição destes indivíduos pautados em padrões dominantes, considerando deficientes aqueles que vêm de um ambiente que consideram ser desprovido de bens culturais e estímulos. Assim, acaba–se por definir que os filhos da classe trabalhadora podem ser considerados carentes ou deficientes. Estes padrões de avaliação e de compreensão do ser humano acabaram produzindo rótulos e práticas de segregação e exclusão escolar tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais.

Collares e Moysés (1997) perguntam se é possível avaliar o potencial intelectual de alguém e se é possível que um indivíduo seja determinado biologicamente. Caso sim, qual seria o sentido da instrução na vida do homem? E da educação enquanto processo de socialização ao longo da vida? As autoras convidam para uma reflexão que ultrapassa a condição orgânica e mostram que a história, a cultura, a política e os processos sociais vividos possibilitam a transformação do homem em ser humano. Deste modo, destacam que o objeto de análise são as barreiras que impedem o desenvolvimento do potencial de jovens e crianças e não um olhar reduzido a um determinado fator. Há necessidade de superação e de enfrentamento deste olhar patologizado e determinista. Ao longo da história huma-

na, a concepção de potencial humano era determinada pela cor e classe social.

No período da escravidão, Valentim (1990) elucida que as crianças nascidas das mulheres escravas eram em grande número filhas de brancos, que podiam ser dos senhores, seus agregados, capatazes, padres, resultando em um alto índice de crianças pardas. A criança escrava, quanto menos negra fosse, mais era tida como inteligente e escolhida para executar tarefas mais elaboradas e de maior grau de confiança; as mais escuras ficavam encarregadas de tarefas mais rudes (VALENTIM, 1990). Deste modo, vê–se que a cor representaria grau de inteligência e capacidade.

Para Leontiev (2005) a maioria das pessoas só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de limites impostos socialmente. Desse modo, as possibilidades para a humanização dos indivíduos em uma sociedade de classes dependem dos lugares que eles ocupam nas relações sociais, ou seja, que foram criados pelos homens ao longo da história.

Entretanto, tradicionalmente, as instituições que se dispõem a oferecer a educação especial (APAE, Pestalozzi), têm seus serviços centrados na reabilitação, pois procuram tratar dos aspectos orgânicos da deficiência. Pontua–se também que os atendimentos dedicados ao público–alvo da educação especial são ofertados, na maioria dos casos, nas cidades, ou seja, historicamente a Educação Especial apresenta um caráter urbano.

Recentemente, Caiado e Meletti (2011, p.93) apontaram o que chamam de "silêncio da produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo", ao analisarem a produção científica do GT–15 da Anped no período de 1993 a 2010 e não encontrarem nenhuma produção. Concomitantemente, as autoras revelaram que no período de 2007 a 2010 as matrículas de alunos de áreas rurais apresentaram diminuições ano a ano, o que provavelmente está atrelado ao fechamento das escolas em áreas rurais. Esta situação se inverte na análise dos dados das matrículas de alu-

nos com NEE que vivem e estudam no campo, com aumentos sucessivos no período.

As escolas do campo sejam elas indígenas, de assentamentos ou quilombos enfrentam diferentes desafios que vão desde o deslocamento do aluno até as escolas, envolvendo assim o transporte escolar, terrestre ou fluvial, conforme mostra Caiado e Gonçalves (2014) até a organização e operacionalização do currículo escolar. As referidas escolas, em muitos casos são marcadas pelo descaso do poder público, sendo até mesmos invisíveis e silenciadas. Nestas condições de precariedade é que estão sendo computados os alunos com deficiência intelectual. Deste modo, o objetivo do presente estudo é analisar as matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas do campo por meio dos dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica nos anos de 2007–2012.

O DIREITO À EDUCAÇÃO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO CAMPO

A educação especial e a educação do campo são duas modalidades de ensino. Pela legislação atual, essas duas modalidades são consideradas um direito social e nas últimas décadas, diversos documentos vêm as norteando. Assim, primeiramente, apresentam–se os conceitos encontrados nas políticas sobre a educação especial e educação do campo e depois se apresenta como essa interface se configura na legislação atual.

A educação especial é entendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDBEN/1996) como modalidade de educação transversal que perpassa todos os níveis de ensino, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades especiais.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) a educação especial se constitui como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, eta-

pas e modalidades de ensino, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), identifica as necessidades educacionais especiais, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas salas comuns do ensino regular.

Nessa perspectiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promove o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Educação do Campo é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A política de Educação do Campo compromete–se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010a).

Segundo a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008b), no Artigo 1°, a educação do campo compreende:

> Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina–se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Recentemente, a legislação brasileira tem discutido que as ações na área da educação especial devem considerar as áreas rurais, bem como a educação do campo, de indígenas e quilombolas, e garantir a interface com a educação especial.

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

> A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008a, p. 17).

Outro documento a ser destacado é a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008b), específica da educação do campo, que assegura:

> § 5º – Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovada na Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a), apresenta a interface da educação especial com a educação do campo. Nele é garantido como estratégias: "implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais" (BRASIL, 2014a, p. 6, item 4.3).

Embora a interface da educação especial com a educação do campo esteja garantida na legislação nacional, pouco se discute e estuda sobre a vida de pessoas com deficiência intelectual que vivem em famílias de trabalhadores, seja no campo ou na cidade. Discutir a inclusão escolar como um acontecimento desvinculado das reais condições de vida, pouco pode contribuir para superação dos desafios da vida concreta.

Na tentativa de conhecer uma realidade concreta apresentamos a análise das matrículas de alunos com deficiência intelectual que estudam em escolas do campo, com um destaque às matrículas em áreas de assentamentos, terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Focamos analisar os indicadores sociais, especificamente o censo escolar, pois a partir deles as políticas públicas são planejadas e executadas, para assim "traduzirem em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social" (JANNUZZI, 2005, p.138).

Os indicadores sociais são essenciais para o planejamento público, formulação e avaliação de políticas sociais, além disso, possibilitam que o poder público e sociedade civil averiguem as condições de vida da população e permitem uma investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002).

Para tanto, a análise dos indicadores sociais é compreendida neste capítulo a partir da perspectiva materialista histórica, em que as dimensões de qualidade e quantidade não se contrapõem, mas se compõem em uma unidade (FERRARO, 2012).

Segundo Moreira (2008), a utilização de indicadores tem ganhado espaço e servido de instrumento para balizar a distribuição de recursos, caminhando para transformarem–se em ferramenta de monitoramento das políticas públicas no país. Gatti (2004), ao discutir os estudos quantitativos em educação, afirma que existem problemas educacionais que necessitam ser qualificados por quantificações para sua contextualização e compreensão. A autora ainda destaca que o uso da base de dados existentes sobre educação é muito pequeno, o que revela a necessidade e a importância de se analisar os dados censitários disponibilizados.

Um indicador da realidade educacional é o censo escolar. Trata–se de um levantamento de dados estatístico–educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ele é feito com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Trata–se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades. O censo escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar[1].

Sobre o período de análise do censo escolar, o ano inicial de 2007 foi delimitado por ter sido o anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), implantada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado foi 2012, por ser a origem dos dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica no momento do estudo (Brasil, 2012).

Para atingir os objetivos do estudo foram selecionados os dados de matrículas da Educação Básica[2] segundo as variáveis: zona residencial do aluno (rural); localização da escola (rural); localização diferenciada da escola (área de assentamento; terra indígena; área remanescente de quilombo); necessidade educacional especial (NEE)[3] e tipo de deficiência (intelectual).

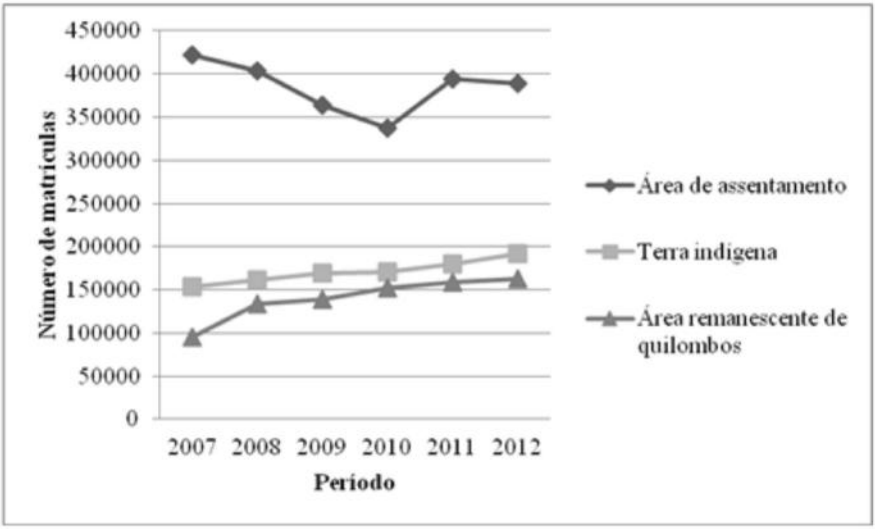
A partir destes procedimentos metodológicos apresentam–se os resultados e análises sobre a tendência brasileira das matrículas de alunos da educação básica segundo a localização diferenciada da escola (área de assentamento; terra indígena; área remanescente de quilombo) no período de 2007 a 2012, conforme demonstra a figura 1.

[1] Informações do site do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo–escolar>. Acesso em: 13 out. 2015.

[2] No censo escolar a educação básica abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), Educação Especial e Educação de Jovens Adultos –EJA (Caderno de Instruções, INEP, 2015).

[3] Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Caderno de Instruções, INEP, 2015).

Figura 1: Tendência brasileira das matrículas de alunos da educação básica segundo a localização da escola no período de 2007 a 2012



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Inep (Brasil, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012).

No período de 2007 a 2009, verifica–se uma queda de 19,9% nas matrículas de alunos da Educação Básica em assentamento. Em 2010 ocorreu um aumento de 16,8% nestas matrículas, seguido de um decréscimo (1,4%). A partir deste dado, estima–se que as matrículas de assentamento possam aumentar novamente seus índices com lutas em busca deste direito, o de ter educação em seu meio social. Nas palavras de Caldart (2003, p.65),

> […] uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto.

Deste modo, a escola em área de assentamento é vista como uma possibilidade de mudança, dentre elas, a social.

Baseando–se nos dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) Gonçalves (2014) apresenta que em 2014

o Brasil possuía 9.167 assentamentos, principalmente na região nordeste que corresponde a 46% dos assentamentos brasileiros. Com relação às famílias assentadas, a concentração era na região norte (44,1%), sobretudo, no estado do Pará. Cabe aqui questionarmos qual a situação das escolas em áreas de assentamentos? Uma vez que as escolas em áreas rurais, de modo geral, estão abandonadas (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

Um cenário diferente ocorre nas matrículas de alunos em terra indígena e área remanescente de quilombos, com acréscimos constantes, 25, 6% e 71,7% respectivamente.

No caso das escolas em terra indígena esse aumento pode estar associado às conquistas indígenas legitimadas por lei que asseguram o direito a escola específica e diferenciada (Brasil, 1988) dentro de seus territórios. Segundo Urquiza e Nascimento (2010, p. 45):

> Nas últimas décadas do século XX por iniciativa dos povos indígenas, com apoio de universidades e ONG's, esta realidade colonial, de uma escola a serviço da assimilação compulsória, vem mudando, tendo como marco legal, a Constituição Federal de 1988, a qual garante, além do reconhecimento da diversidade linguística e sociocultural, uma educação indígena específica, diferenciada, bilíngue e comunitária.

Percebe–se neste contexto que a escola indígena passa a ser almejada pelos povos indígenas que a veem como "lócus de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não índio são valorizados e aproveitados igualmente" (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 47).

Consideramos que a educação escolar oferecida nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos deve garantir a apropriação do conhecimento historicamente construído e contemplar a história e as práticas culturais das comunidades. "A questão da diversidade real e efetiva nos enfoques educacionais e curriculares necessita, assim, de uma ampla discussão em diferentes esferas, e nas comunidades quilombolas isso não é diferente." (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 230). Para atingir tal objetivo, torna–se ne-

cessário o acesso aos diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Quanto ao acesso à escolarização e a diferença que há entre brancos e negros, Rosemberg (1995) esclarece que

> […] A intensa diferença que se observa nos índices de analfabetismo entre brancos e negros, para ambos os sexos, constitui uma herança do passado escravista acrescida de processos atuais de estigmatização e exclusão social deste segmento racial. (ROSEMBERG, 1995, p. 116)

Um estudo recente (MANTOVANI, 2015) mostra que a vida das pessoas nas comunidades quilombolas carrega marcas deste processo histórico desigual em nosso país. Com relação ao acesso à escola, é preciso questionar as condições de transporte e de deslocamento, pois existem comunidades com grande extensão territorial e estradas de terras de difícil acesso. Estas condições evidenciam ainda mais a necessidade de escolas, postos de saúde, transporte e de outros serviços que garantam boas condições de vida aos membros das comunidades.

Estudos (GONÇALVES, 2014; MONTAVANI, 2015; SÁ, 2015) já identificaram a precariedade e descaso do poder público com relação às escolas de assentamentos da reforma agrária, áreas remanescentes de quilombos e terras indígenas. Cabe pontuar que é nestas condições que estão sendo atendidos os alunos com NEE e com deficiência intelectual. Na tabela a seguir apresentaremos os dados de matrícula de alunos com deficiência intelectual segundo localização da escola.

Tabela 1: Número de alunos com NEE e com deficiência intelectual segundo a localização das escolas rurais no período de 2007 a 2012.

Ano	Área de assentamento			Terra indígena			Área remanescente dequilombos		
	NEE	DI	%	NEE	DI	%	NEE	DI	%
2007	2 079	573	27,6	278	67	24,1	557	145	26,0
2008	2 554	679	26,6	332	92	27,7	976	235	24,1
2009	2 485	920	37,0	338	124	36,7	1 078	419	38,9
2010	3 273	1 384	42,3	500	191	38,2	1 700	777	45,7
2011	4 912	2 326	47,4	823	357	43,4	2 348	1 142	48,6
2012	5 533	3 009	54,4	1 091	495	45,4	2 529	1 326	52,4

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Inep (Brasil, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012).

O primeiro dado a comentar é a ampliação das matrículas de alunos com NEE em área de assentamento (166,1%), terra indígena (292,4%) e área remanescente de quilombos (354%). O incremento nas matrículas representa um avanço na área da Educação Especial. Por outro lado, questionamos sobre o diagnóstico das matrículas de alunos com deficiência intelectual e uma possível relação com as condições sociais desfavorecidas desses sujeitos. Além disso, indagamos: Quais as propostas pedagógicas para esses alunos com deficiência nas escolas do campo e da cidade?

Ao cotejar as matrículas de alunos com deficiência intelectual com o total das matrículas de alunos com NEE verificamos que, em média, correspondem a 39,2% em assentamentos, 35,9% em terra indígena e 39,3% em área remanescente de quilombos.

O aumento das matrículas de alunos com deficiência intelectual em assentamentos no período analisado correspondeu a 2.436 (425,1%) matrículas, em terras indígenas a 428 (638,8%) matrículas e em quilombos a 1.181 (814,5%) matrículas. Essa tendência de ampliação das matrículas de alunos com deficiência intelectual em escola do campo (assentamentos, terras indígenas e quilombos) vai ao en-

contro dos estudos de Meletti e Bueno (2011); Góes (2014); Gonçalves, Bueno e Meletti (2013) com o indicativo de que o maior número de matrículas de alunos com NEE no Brasil corresponde à deficiência intelectual.

Uma vez criada a deficiência intelectual focada no sujeito, desconsiderando suas condições concretas de vida com delimitações acerca de suas expectativas e possibilidades, fica evidenciada a concepção de deficiência vinculada a doença, a disfunção orgânica que necessita ser curada e para tal, medicalizada. Essa concepção cristalizada e reducionista se faz presente em grande parte das ações em saúde e educação. Collares e Moysés (1997) em pesquisas realizadas sobre a medicalização do processo de ensino–aprendizagem constataram, mais uma vez na história recente da pesquisa educacional, que todos, independentemente de sua área de atuação e/ou de sua formação, centravam as causas do fracasso escolar nas crianças. Todos os profissionais que participaram da pesquisa referem apontam problemas biológicos como causas importantes do não aprender na escola. Na opinião destes profissionais, os problemas de saúde das crianças constituem uma das principais justificativas para a situação educacional. A inteligência não pode se descontextualizar da vida, das realizações humanas e de suas diferentes possibilidades de expressão.

De acordo com Bueno e Meletti (2011), os indicadores sociais podem revelar como o atendimento educacional para a população com deficiência está evoluindo. Os autores ainda colocam que o índice elevado de matrículas de alunos com deficiência mental/intelectual reforça a manutenção dos espaços segregados, além de apontar que os diagnósticos e encaminhamentos requerem análises mais criteriosas. De fato, segundo dados de uma pesquisa desenvolvida em municípios do interior do estado de São Paulo (VELTRONE, 2011), muitos educadores relataram dificuldades para identificar com precisão a deficiência, pois ainda se mesclam as dificuldades de aprendizagem aos problemas de comportamento.

Ao cotejar as matrículas de alunos com NEE da educação básica no Brasil no período de 2012 ao 2007, Góes (2014) destaca que enquanto o aumento percentual das matrículas das demais NEE (deficiências: auditiva, visual e física; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) foi de 7,5%, o incremento das de alunos com deficiência intelectual foi de 147,5%. Neste estudo o autor destaca ainda que houve decréscimo de 34 mil matrículas na educação especial, enquanto que no ensino regular o aumento de matrículas de alunos com deficiência intelectual foi de 246 mil, Góes (2014, p. 103) conclui que "[…] ainda que toda a redução das matrículas da educação especial tivesse migrado para o ensino regular, teríamos mais de 200 mil matrículas novas: foram novos alunos diagnosticados como tal".

Outro aspecto é que grande parte dos alunos com deficiência não está avançando na escolarização, resultando em altos índices de repetência e evasão (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Deste modo, a EJA, que deveria ser uma política para corrigir uma dívida educacional histórica, torna–se um espaço de ampliação como mostra a pesquisa de Gonçalves, Bueno e Meletti (2013).

Os números de matrículas de alunos com deficiência intelectual podem aumentar significativamente nos próximos anos, em janeiro de 2014 foi aprovada a nota técnica nº 04 / 2014 / MEC/SECADI/DPEE, que desconsidera como sendo imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, pois trata–se de atendimento pedagógico e não clínico. De acordo com a nota:

> A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará–lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir–lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando–se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014b)

Assim, para declarar no Censo Escolar os alunos público-alvo da educação especial deve–se considerar as definições deste público contidas na Resolução do CNE/CEB, nº 4/2009 e não mais esperar pelos laudos médicos dos alunos. Acreditamos que a consulta médica considerando a criança como ser histórico, sem a busca pelo defeito (COLLARES; MOYSÉS, 1997) pode contribuir no processo educacional, assim como um trabalho coletivo dos profissionais da saúde.

Por fim, verificamos que a questão da deficiência intelectual ainda é muito intrincada nos documentos oficiais e nos dados censitários que dificulta o avanço da apropriação do conhecimento científico aos alunos do campo e da cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente o discurso oficial apresentado sobre a área da educação e da educação especial foca–se na inclusão no ensino regular dos alunos com deficiência. Em nome da inclusão educacional o governo elaborou políticas e leis, mas percebemos que existem poucas discussões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência em realidades diferenciadas como escolas de assentamentos, terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos.

Neste texto tentou–se mostrar, pelo número de matrículas divulgadas nos dados oficiais, que as crianças e jovens com deficiência intelectual que vivem em assentamentos, terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos já frequentam escolas de suas comunidades. Elas estão saindo da condição de invisíveis e estão presentes nos dados oficiais.

Porém os dados revelaram ainda que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, nestas áreas, aumentou significativamente nos últimos anos.

Vários fatores podem estar influenciando na produção destes diagnósticos, tais como o próprio preenchimento do censo, a dificul-

dade de muitas escolas em conhecerem a realidade de vida dos alunos que vivem no campo e a ausência do trabalho da educação especial com assiduidade e periodicidade. Observa–se que a patologização do diferente, advinda de um olhar reducionista e biológico influencia as práticas escolares e reforça a confluência entre doença e deficiência.

A intenção deste estudo foi mostrar que há pessoas com deficiência intelectual em assentamentos, terras indígenas e de áreas remanescentes de quilombos e precisamos pesquisar sobre as condições reais de vida e de contexto escolar nas quais esses sujeitos se encontram. Assim, destacamos que não pode haver distinção entre os serviços oferecidos no campo e na cidade, pois ambas as localidades devem estar garantidas em um projeto de educação caracterizado pela igualdade de oportunidade independente da localidade que o aluno com deficiência intelectual vive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://www.mec.gov.-br> Acesso em: 12 abr.2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008). **Censo Escolar da Educação Básica – 2008c**. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 07 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária–PRONERA**. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010b.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp> . Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2011.** Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp> Acesso em: 04 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp> Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Caderno de instruções**

– 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica–censo–escolar–questionarios>. Acesso em: 04 dez.. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, e outras providências. **Lex**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE.** 2014b Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009. **Lex: Promulga** a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007–2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 02 nov.2015.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiências: uma análise dos indicadores educacionais. **Revista Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367–383, maio/ago. 2011.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 119–130, 2014.

_____. .; MELETTI, S. M. F.; Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, ed. Esp., 2011.

CARVALHO, M. F. **Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA**. In: XVI COLE, 2007, Campinas. ANAIS 16º COLE. Campinas: ALB, 2007.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60–81, jan./jun., 2003.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações da inteligência. **Revista de Psicologia** USP online. v.8, n.1, São Paulo: 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103–65641997000100005. Acesso em: 01 dez. 2015.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro–Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129–146, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n.01, 2004, p. 11–30.

GÓES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual:** as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, T.G.G.L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas:** experiências do PRONERA. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

_____. ; BUENO, J.G.S.; MELETTI, S. M. F. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 407–427, 2013.

JANNUZZI. P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./fev, 2002, p. 51–72.

_____. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56, n. 2, 2005, p. 137–159.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1. 95p.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental**. In: LEONTIEV, A.; LÚRIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. (et. al.) Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MANTOVANI, J. V. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no Estado de São Paulo.** 240f. Tese (Doutorado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História das políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S . O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas** (Online), v. 17, p. 367–384, 2011.

_____. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**. v. 13, n.3, 199–213, dez. 2008.

_____. ; RIBEIRO, K . Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 34, p. 175–189, 2014.

MOREIRA, J. G. Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 408–430.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P.; VELLOSO, A. D. A educação para quilombolas: experiência de São Miguel dos Pretos em Rastinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedes**, vol.27. 27, p.215–232, maio/ago.2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROSEMBERG, F. PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo (28), p 110 –121. Dez. Fev. 1995/1996.

SÁ, M. A. **Criança indígena com deficiência na escola indígena**: Limites e possibilidades**.** In: Seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação do campo e IV jornada de educação especial no campo, 2, 2013, São Carlos, Anais…, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/>. Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. **Educação e escolarização das crianças indígenas com deficiência em Terra Indígena Araribá.** 184f. Tese (Doutorado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

URQUIZA, A. H. A; NASCIMENTO, A. C. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 1, p. 44–60, jan./jun. 2010.

VALENTIM, S. S. Crianças escravas no Brasil Colonial. **Revista Educação**: UFMG, Belo Horizonte. n° 11, p: 30–38, julho, 1990.

VELTRONE, A. A**. Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo:** Quem é este aluno e como é identificado. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial – Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VIEGAS, L. T; BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação**. Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54–87, 2009.

BALANÇO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO GT15 DA ANPED: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DEBATE

Ana Carolina Macalli
Rosimeire Maria Orlando

INTRODUÇÃO

Historicamente e até os dias atuais a deficiência intelectual é um fenômeno muito complexo na área educacional. Os processos de diagnóstico e encaminhamento aos atendimentos especializados são muito questionáveis, pois seu objetivo é unicamente identificar e consequentemente rotular a pessoa com deficiência intelectual, carregando consigo uma visão estereotipada, colocando esses sujeitos como referência central para o entendimento de suas 'faltas' (NUNES; FERREIRA, 1993).

De acordo com Bridi (2013) os processos de diagnóstico para a deficiência intelectual são realizados pela medicina, onde a deficiência é compreendida em sua dimensão biológica/organicista associada à etiologia; e pela psicologia através de avaliações psicométricas. Embora sejam diagnósticos de diferentes concepções, ambos resultam em prognósticos muito fechados. "Esse é o eixo organizador das duas proposições: a ausência de contextualização e o precário lugar destinado às relações como produtoras do sujeito" (p.03).

> Diagnóstico e classificação em Educação Especial são questões polêmicas, cujas implicações transcendem os limites da escola. A classificação é um ato político e social (…). Os critérios e procedimentos usados no processo de classificação determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizados (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade, etc), mas principalmente as atitudes e práticas educativas com relação a ele (NUNES; FERREIRA, 1993, p. 39).

Os diferentes aspectos de compreender a deficiência intelectual produzem possibilidades interacionais e, especificamente, no contexto escolar, serão norteadores para as práticas pedagógicas docentes. A necessidade diagnóstica e classificatória da deficiência e os efeitos desses processos são vivenciados no processo de escolarização desses sujeitos, pois "buscam–se, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já 'preso' à sua classificação" (BRIDI, 2013, p. 15).

Para Nunes e Ferreira (1993) as classificações e/ou diagnósticos só serão justificáveis quando o objetivo for centrado para respaldar o ensino e a aprendizagem desses alunos e direcionar o ensino e as práticas pedagógicas. Nesses processos deverão ser levantados dados educacionais significativos para contribuir com o planejamento e implementação de programas de ensino efetivamente eficazes que para além do acesso, pensem na permanência e sucessos desses alunos nas diversas etapas de ensino. E, assim, romper com o ciclo de fracasso escolar dos alunos com deficiência intelectual, geralmente abandonados a condição de deficientes mentais e fardados a permaneceram ao longo de sua trajetória escolar em instituições especiais.

Desta forma, ao questionar as graves consequências da identificação e diagnóstico das pessoas com deficiência intelectual, dentre elas a responsabilização pela produção social do fracasso escolar, este estudo tem por objetivo verificar as produções científicas no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15) das Reuniões da Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a deficiência intelectual, apontar os principais campos temáticos que as pesquisas têm se debruçado e identificar as abordagens teóricas que vêm embasando os estudos. A análise das produções científicas possibilita identificar os conhecimentos científicos que foram pesquisados e cujas contribuições puderam superar o problema em questão, ou não e que permanecem atuais.

A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós–graduação stricto sensu em Educação com a par-

ticipação de professores, estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área (ORLANDO; CAIADO, 2014). Destacam–se, entre seus objetivos fortalecer e promover o incentivo do ensino de pós–graduação e da pesquisa na área da Educação, promovendo também a participação da comunidade acadêmica e científica, principalmente à pós–graduação, no desenvolvimento das políticas educacionais do País.

Ainda conforme Orlando e Caiado (2014), após realizar um estudo sobre o balanço da produção no GT15 da ANPEd nos últimos treze anos, discorrem que a Associação se organiza através do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós–Graduação em Educação (Forpred) e de mais 23 Grupos de Trabalhos (GT). Mas, o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial – GT15 foi criado somente no ano de 1991, após dez anos das reuniões, reafirmando sua diretriz junto à pessoa com deficiência.

Para este estudo, no levantamento dos dados utilizou–se o site da ANPEd, onde estão disponíveis online as três modalidades de apresentação (trabalhos apresentados, trabalhos encomendados e pôsteres) além dos minicursos no período de 2000 a 2013 no GT15. Para seleção dos trabalhos sobre a deficiência intelectual, inicialmente realizou–se a seleção dos estudos por uma varredura nos títulos. Em alguns casos, apenas a leitura do título não fornecia informações pertinentes para seleção do trabalho, por isso, foi necessário realizar a leitura do resumo, do texto na íntegra e, em alguns casos, consulta nas referências bibliográficas. Após a seleção dos trabalhos os dados foram agrupados de acordo com os campos temáticos estudados e pelas abordagens teóricas com as quais os autores vêm se embasando para compreender e discutir o fenômeno da deficiência intelectual. As categorias de análise foram criadas pelas autoras deste estudo, assim como a elaboração das tabelas em planilhas do software excel.

O BALANÇO DAS PRODUÇÕES

A seguir serão analisadas e discutidas as produções sobre deficiência intelectuais encontradas nas reuniões da ANPEd, especificamente no GT15, no período de 2000 a 2013. As produções foram organizadas em tabelas, cujo objetivo é apontar os principais campos temáticos que as pesquisas têm se debruçado e identificar as abordagens teóricas que vêm embasando os estudos.

Na tabela 1, apresenta–se o balanço geral da quantidade de trabalhos sobre deficiências intelectuais encontradas no site da Associação em todas as modalidades de apresentação.

Tabela 1: Números de trabalhos encontrados sobre deficiência intelectual no período de 2000 a 2013

Ano	Quantidade
2000	3
2001	5
2002	1
2003	1
2004	4
2005	0
2006	2
2007	1
2008	2
2009	1
2010	0
2011	1
2012	3
2013	4
TOTAL	**28**

Fonte: Elaboração própria com base nos trabalhos encontrados no site da ANPEd (GT15): 2000 a 2013

Com base no estudo de Orlando e Caiado (2014) foram encontrados 205 trabalhos no GT15 em todas as modalidades de apresentações no período de 2000 a 2012. Se somado a reunião de 2013, têm–se o total de 229 trabalhos disponíveis online no site da Associação no período de 14 anos. Do total de 229 trabalhos levantados, foram selecionadas 28 (12,2%) pesquisas que abordam o tema da deficiência intelectual como tema central, conforme constatou–se na tabela 1.

Ao analisar a tabela 1, é possível verificar a inconsistência de estudos que abordem a deficiência intelectual. O ano de 2001 foi o período com mais publicações sobre a temática da deficiência, somando 5 trabalhos apresentados. Uma das possíveis explicações para compreender esse número foi que em 2001 foi promulgada a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/ CEB) que passou a garantir o direito de todos os alunos a estarem matriculados nos sistemas de ensino, independente de suas condições, sendo as instituições escolares responsáveis por promoverem e organizarem o atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais ofertando–lhes uma educação de qualidade. E em contraste, no ano de 2005 e 2010 não houve nenhum trabalho apresentado.

Dos 28 trabalhos selecionados sobre a deficiência intelectual têm–se vários campos temáticos de atuação do pesquisador, onde pode ser constatado na tabela 2 a seguir:

Observa–se na tabela 2 uma variedade de campos temáticos pesquisados, alguns com poucas produções como, por exemplo, ludicidade; formação profissional; trajetória escolar; levantamento bibliográfico e ensino colaborativo. Todos neste caso, com apenas um trabalho encontrado ao longo desses 14 anos pesquisados.

Já em relação as demais temáticas têm–se: 2 trabalhos sobre as estratégias de leitura e análise da produção escrita através do uso de imagens e sua coerência textual; 2 trabalhos sobre como vem se organizando os sistemas de ensino para receber o aluno com deficiência intelectual; 2 trabalhos na categoria ‘outros’ que discorrem

sobre como introduzir novos modos de participação cultural e sobre a expressão fotográfica dos próprios participantes (jovens e adultos com deficiência intelectual) procurando uma aproximação com o olhar de dentro da cultura; 2 trabalhos sobre as diferentes formas de compreender a deficiência intelectual, quais são as concepções da família e/ou responsáveis e dos professores sobre a deficiência; 4 trabalhos que abordam a questão da identificação e do diagnóstico para as pessoas com deficiência intelectual, como são avaliados, quais critérios são utilizados, quais os testes que são realizados para identificação e se realmente existe a necessidade de se "rotular" esses sujeitos; 5 trabalhos que analisam ou propõem práticas pedagógicas (ensino/aprendizagem) que vêm sendo realizadas pelos docentes nas instituições de ensino, regular e especial, para o aluno com deficiência intelectual e, por fim, 6 trabalhos sobre a autopercepção das próprias pessoas com deficiência sobre a sua vida e escolarização, além das questões de autoadvocacia que coloca as pessoas com deficiência intelectual como sujeitos ativos para reivindicar sua participação social e política nos movimentos sociais para a pessoa com deficiência.

A pluralidade de campos temáticos encontrados vai ao encontro das características da educação especial, sendo esta modalidade de ensino transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades, ou seja, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a educação especial é responsável pela realização de diversos serviços, sendo compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Ainda com base na análise da tabela 2, constata–se que o campo temático com maior número de trabalhos apresentados no GT15 da ANPEd é sobre a autoconcepção e autoadvocacia, o que indica um novo modo de compreender o fenômeno da deficiência in-

telectual, dando voz e visibilidade a esses sujeitos, colocando–os como alvo central das pesquisas. Para Dantas, Silva e Carvalho (2013) as pessoas com deficiência sempre foram vistas como frágeis e inaptos de se posicionar e enfrentar os desafios da vida, o que é uma crença improcedente. O novo olhar das pesquisas sobre a pessoa com deficiência é fundamental para enfrentar a cultura de incapacitação e de não reconhecimento de seu potencial humano–integral de aprendizagem e capacidades para fazer escolhas, dando "possibilidade de abrir caminhos para o protagonismo na educação, no trabalho, na vida familiar, afetiva e sexual" (p. 13).

Diagnóstico e práticas pedagógicas são os campos temáticos com maior número de trabalhos apresentados depois da autopercepção/autoadvocacia. Esses trabalhos revelam a preocupação com a escolarização dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que apesar da inserção desses alunos em classes regulares já vêm ocorrendo no Brasil, principalmente com o início da década de 1990, foi a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009) que estas questões ganharam destaque nas discussões acadêmicas, partindo para um enfoque de caráter pedagógico, e distanciando do caráter clínico e de reabilitação (MENDES, 2006; KASSAR, REBELO, 2011; PLETSCH, GLAT, 2011).

Após a seleção dos campos temáticos dos trabalhos apresentados no GT15 da ANPEd foram analisadas na tabela 3 as abordagens teóricas que as pesquisas sobre deficiência intelectual vêm se debruçando, e assim, compreender a concepção do autor sobre o fenômeno da deficiência.

Tabela 3: Distribuição das produções sobre deficiência intelectual por abordagem teórica no período de 2000 a 2013

Ano	Abordagem Histórico–Construtivista	Abordagem Histórico–Cultural	Outras não especificadas
2000	0	2	1
2001	0	3	2
2002	0	0	1
2003	1	0	0
2004	0	0	4
2005	0	0	0
2006	0	1	1
2007	0	0	1
2008	0	1	1
2009	0	0	1
2010	0	0	0
2011	0	1	0
2012	0	1	2
2013	0	0	4
TOTAL	**1**	**9**	**18**

Fonte: Elaboração própria com base nos trabalhos encontrados no site da ANPEd (GT15): 2000 a 213

Constata–se através da tabela 3, que foi possível identificar apenas duas abordagens teóricas utilizadas pelos autores para embasar suas pesquisas sobre deficiência intelectual, no total de 10 trabalhos, sendo a abordagem histórico–construtivista e histórico–cultural. Este dado, talvez, evidencie que as pesquisas em educação especial, principalmente estudos sobre a deficiência intelectual, após anos perdurando na área, vêm romper com o paradigma científico objetivista, superando uma concepção médica/orgânica da deficiência, transitando gradativamente, e embora ainda de uma forma tímida, a uma concepção educativa como proposta para integrar a pessoa com deficiência socialmente.

O total de 18 trabalhos onde não foi possível analisar o referencial teórico utilizado pelos autores, assim como indicado no campo 'outras não especificadas' na tabela 3, é alarmante. Ao analisar estes trabalhos apresentados, percebe–se que os autores tendem apenas a elucidar as técnicas e procedimentos de coleta e análise de dados, desconsiderando a descrição da metodologia das pesquisas ou acreditando ter sido contemplada apenas pela descrição dos procedimentos metodológicos.

É fundamental que as pesquisas, tanto em educação especial, quanto nas demais áreas do conhecimento, contemplem os aspectos teórico–metodológicos e explicitem essas informações no resumo e na íntegra do texto. Faz–se necessário, não somente para enrijecer uma determinada perspectiva teórica e metodológica, mas para dar suporte e fundamentação para o autor nos pressupostos que será base no delineamento da pesquisa.

Em suma, é possível analisar mediante os trabalhos apresentados no GT15 da ANPEd como os pesquisadores vêm compreendo o fenômeno da deficiência intelectual principalmente no contexto escolar, revelando algumas limitações, especialmente quando discorrem sobre as formas de identificar e/ou diagnosticar um aluno com deficiência intelectual. Por que diferenciar o aluno com deficiência intelectual dos demais somente em razão das características que se considera serem desviantes do padrão de normalidade esperado por um aluno? Essa distinção seria apenas para uma categorização? Acredita–se que é preciso não apenas compreender como se desenvolvem os processos de avaliação e diagnósticos dos alunos com deficiência intelectual, mas, é preciso também criticizar a intencionalidade do diagnóstico e como ele contribuirá para o trabalho pedagógico, tantos em aspectos pedagógicos quanto em processos de ensino–aprendizagem desses alunos. Essas afirmações vão de encontro ao trabalho realizado por Bridi (2012) onde aponta de forma crítica o papel dos diagnósticos para o campo da educação. Tal como:

> Entendo a identificação de um aluno, no contexto escolar, realizada por um ato de distinção (MATURANA; VARELA, 2005)

> ou pela diferença produzida por meio da nossa percepção (BATESON, 1986). […] Esse percurso pode envolver um encaminhamento para a área da saúde e o retorno desse aluno ao campo escolar com um diagnóstico clínico de deficiência mental, e isso compreenderia um domínio explicativo a respeito da condição existencial dessa criança. Ou talvez possamos pensar na existência ou na construção de um domínio explicativo vinculado ao campo da educação priorizando o contexto e as relações, considerando a dimensão subjetiva presente na construção de uma realidade, que enfoque os aspectos escolares, pedagógicos e de aprendizagem, ao construir uma leitura dos alunos e do seu processo de escolarização (p. 12).

Após a mudança nas orientações do ano de 2011 para o preenchimento do Censo Escolar que exclui a exigência de um diagnóstico clínico, como proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 para o acesso do aluno ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo necessário apenas um parecer pedagógico do professor de AEE. Por isso, faz–se necessário, neste contexto, que as pesquisas se direcionem a outros procedimentos de avaliação dos alunos com deficiência intelectual e que esta possa ser realizada de forma mais abrangente, tangendo informações quantitativas e relatos qualitativos sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, o que contribuirá para uma avaliação pedagógica de concepção multidimensional apropriada as singularidades de cada sujeito, diminuindo portanto, resultados negativos que ocasionarão prejuízos em sua trajetória acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central realizar um balanço das produções sobre deficiência intelectual no período de 2000 a 2013 em um dos eventos de Educação de muito prestígio no País, em relação à disseminação científica e social sobre os trabalhos aca-

dêmicos que estão sendo produzidos, especialmente na pós–graduação. É preciso destacar que este trabalho é uma tentativa inicial de análise das abordagens teóricas que vêm embasando os trabalhos e os principais campos temáticos que os autores se debruçam.

Em síntese, os dados revelaram uma inconsistência das pesquisas sobre deficiência intelectual ao longo do período estudado, variedade de campos temáticos mesmo que alguns sem continuidade de pesquisas sobre o mesmo tema ao longo dos anos e por fim, a maioria das pesquisas não deixa explicitado o referencial teórico e metodológico que orienta os autores no caminho para alcançar o objeto de estudo.

Pode–se destacar o quão positivo foi analisar pesquisas que vêm compreendendo o fenômeno da deficiência intelectual em uma abordagem sócio–histórica, distanciando–se de uma visão organicista/ médica da deficiência para concepções multidimensionais, onde deficiência não será mais compreendida como referência central para o entendimento de suas 'faltas'. No entanto, a falta de continuidade de trabalhos nos diversos campos temáticos revela o quanto ainda é preciso avançar nas questões sobre o processo de ensino–aprendizagem desses alunos, para que assim, a luta pela melhoria das condições de ensino deve prosseguir e inquietar, para que assim, o aluno com deficiência atinja o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: < http://www.anped.org.br/>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRIDI, F. R. de S. A produção diagnóstica de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35, Porto de Galinhas, 2012, **Anais…** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15–2070_int.pdf>. Acesso em: set. 2015.

BRIDI, F. R. de S. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36, Goiânia, 2013, **Anais…**Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf>. Acesso em: set. 2015.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, nº 6.; 2011, Nova Almeida. Anais do VI Seminário em Educação Especial. p. 1– 19.

MENDES, E. G.; A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista**

Brasileira de Educação Especial. v. 11, n. 33, p. 387– 559. 2006

NUNES, L; FERREIRA, J. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. **Revista em aberto**. Brasília, ano 13, n. 60, p. 37–60, out./dez. 1993. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/887/794>. Acesso em: out. 2015.

ORLANDO, R. M; CAIADO, K. R. M. Educação Especial na ANPEd: balanço da produção no GT15 (2000–2012). In: DALL'ACQUA, M. J. C. **Tópicos em Educação Especial e Inclusiva:** formação, pesquisa, escolarização e famílias. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 109–127.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34, Natal, 2011, **Anais…**Natal, 2011.Disponíve em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15–594%20int.pdf>. Acesso em: out. 2015.

SOBRE OS AUTORES

Katia Regina Moreno Caiado

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1987), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de São Carlos.

Claudio Roberto Baptista

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), doutorado em Educação – Universita degli Studi di Bologna (1996) e Pos–doutorado pela Università di Roma Foro Italico (2015). Atualmente é Professor Titular na área de Educação Especial, no Departamento de Estudos Básicos, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós–Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS. No âmbito desse Núcleo, coordena o Projeto de Pesquisa: Políticas de educação especial e inclusão escolar do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP. Coordenou o Programa de Pós–Graduação em Educação da UFRGS entre 2004 e 2008. Coordenou o Projeto Doutorado Interinstitucional e Educação UFRGS–UNEMAT (Dinter), entre 2010 e 2014. Integrou a Câmara de Pós–Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS entre 2011 e 2014. Membro do Comitê de Avaliação da CAPES de 2010 a 2013.

Denise Meyrelles de Jesus

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1974), mestrado em Mestrado Em Educação – University of Iowa (1977) e doutorado em Doutorado Em Psicologia da Educação – University of California (1983)– Pós– doutorado em

Educação Especial, USP (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo.

Marcos Francisco Martins

Professor Adjunto da UFSCar – Campus Sorocaba–SP –, bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e Coordenador do Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP (1993), com mestrado (1999) e doutorado (2004) em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas ? UNICAMP. Trabalhou na Unifal (Universidade Federal de Alfenas) – Campus Poços de Caldas, foi Coordenador do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (2006–2007) e ex–Editor da Revista de Ciências da Educação (de 2007 a 2010) e atualmente Editor do periódico Crítica Educativa. Líder do GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação), participa de comitês editoriais de periódicos especializados na área da Educação e é consultor ad–hoc de revistas científicas e agências de fomento.

Silvio César Moral Marques

Graduado em Administração (1993) e Filosofia (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999) e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Departamento de Estudos Especializados em Educação nas áreas de Organização Escolar e Educação Especial, com ênfase nos seguintes temas: educação especial, inclusão escolar, deficiência mental, abordagem histórí-

co–cultural, organização da educação nacional. Membro do Comitê Gestor da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da UFSC.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil(1999). Professor Associado – Coordenador de Curso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Camila Pereira Leijoto

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal, Brasil (2015) Professora do Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto Juvenil, Brasil

Maria Edith Romano Siems

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008) e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Atualmente é Professora adjunta da Universidade Federal de Roraima, onde coordena o curso de Pós–Graduação lato sensu em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Co–orienta dissertação de Mestrado no Programa de Pós–Graduação da Universidade Estadual de Roraima. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, História da Educação Especial, Formação de Professores e Inclusão Escolar.

Veise de Sales Rustichelli

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil(2015). Supervisor de Ensino do Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, Brasil

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane

Doutoranda do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; professora da Prefeitura Municipal de Serra/ES, atuando no ensino fundamental; e coordenadora

pedagógica no município de Cariacica/ES. E–mail.: karolinipattuzzo@hotmail.com.

Ariadna Pereira Siqueira Effgen

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017) . Atuou na área de Educação Especial – da Rede Estadual de Ensino e na Prefeitura Municipal da Serra, nas salas de recursos. Atuou também na Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Vitória. Atuou no Ensino Superior como professora substituta na Universidade Federal do Espírito Santo e Faculdade São Geraldo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, práticas pedagógicas, educação inclusiva, direito à educação, políticas públicas, educação infantil, ensino superior e contexto escolar. Atualmente professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal da Serra.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Bolsista Produtividade – CNPQ, nível 2. Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, na graduação e pós–graduação. Livre–docente em Educação Especial (UNESP), Doutora em Educação (UNESP), Mestre em Educação Especial (UFSCar), Pedagoga (USP). Líder do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS, em parceria com Maria Candida Soares Del Masso e coordenadora do Grupo de Estudos Políticos e Pedagógicos sobre Inclusão – GEPPI. Atua na perspectiva da teoria histórico–cultural e desenvolve pesquisas com base no método instrumental ou genético–causal com fundamento em Vygotski.

Fabiane Romano de Souza Bridi

Possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2000). Especialização em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2001) e Especialização em Psicopedagogia – Abordagem Clínica e Institucional pelo

Centro Universitário Franciscano (UNIFRA/2002). Concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/2004) com o trabalho intitulado "O lugar das diferenças e as configurações dos espaços escolares". Integra como pesquisadora o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Foi professora de Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia – Abordagens Clínica e Institucional da UNISC. Foi professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria com atuação no atendimento educacional especializado com alunos em situação de inclusão. Concluiu o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS/2011) com a tese "Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado". Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós–Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI) e atua nas áreas da educação, educação especial e psicopedagogia, com ênfase nos processos inclusivos.

Betina Weber de Souza

Aluna do Curso de Educação Especial (UFSM), integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM). E–mail: betinaweberdesouza@hotmail.com

Márcia Denise Pletsch

É doutora em Educação, com mestrado em Educação e especialização em Altas Habilidades pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduada em Educação Especial, com Habilitação em Deficiência Mental, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Associada do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós–Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório de

Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ) e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a UERJ, também é pesquisadora do grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais (UERJ/PROPED).

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós–Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) – UFRRJ/2016. Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Instituto Multidisciplinar). Participa do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: Políticas Públicas e Práticas Curriculares, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Márcia Denise Pletsch, na mesma Universidade. Participa de projetos de extensão sobre formação de professores e inovação tecnológica aplicada à educação na Baixada Fluminense e do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense, que envolve pesquisadores e gestores da área de Educação Especial da Baixada Fluminense/RJ. Principais temas de pesquisa: educação especial; educação inclusiva na Educação Básica; processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual; escolarização do público–alvo da Educação Especial.

Ana Paula da Cunha dos Santos Fernandes

Professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutora pelo Programa de Pós–Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Amazônia (GEPEEAm).

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Realizou pós–doutoramento em educação na Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na

UNAM e UAM–Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós–Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena o Forpred Norte. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. Coordena o Programa de Pós–Graduação em Educação da UEPA. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq Nível 2.

Alexandro Braga Vieira

Professor Adjunto "A" do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Professor do Programa de Pós–Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do CCAE – Centro de Ciências Agrárias e Engenharias – da Ufes. Coordenador do Programa de Pós–Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Ufes. Possui graduação em Letras (2001) e Pedagogia (2012). Especialização Latu sensu em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Educação e Pós–Doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação e da Educação Especial nas áreas de formação docente, políticas públicas, currículo, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

Carline Santos Borges

Professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Vitória/ES; mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E–mail: carlineborges@hotmail.com

Renata Flores Tibyriçá

Defensora Pública do Estado de São Paulo, Coordenadora do Núcleo Especializado dos Direitos do Idoso e da Pessoa com Deficiência,

Mestre e Doutoranda em Distúrbio do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Contato: rtibyric@gmail.com

Adriana Lia Friszman de Laplane

É graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Campinas, 1987), mestre (1991) e doutora em Educação (1997) pela mesma universidade. Atuou como cordenadora pedagógica em escolas e instituições de Educação Especial. É docente no ensino superior desde 1993. Atualmente é professora da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisa políticas públicas de Educação e Saúde e entre seus interesses acadêmicos se encontram temas relacionados à Psicologia do Desenvolvimento Humano, desenvolvimento infantil e suas alterações, autismo, Educação Especial, aquisição da linguagem oral e escrita, políticas e práticas educacionais e interação social e aprendizagem. Fez estágio pós–doutoral na Inglaterra em 2005 e concurso de Livre Docência em 2016.

Fernanda de Barros Amaral Coca

Graduada em Pedagogia com Formação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004). Formação em andamento nas áreas de Educação Especial – Inclusão Social e Gestão Educacional e Escolar pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo. Experiência profissional nas áreas de Educação Especial: docência, gestão, políticas públicas, implantação de projetos, avaliação. Atualmente é professora de educação especial da Prefeitura Municipal de Artur Nogueira.

Jacqueline Costa Frederico

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Especialista em Psicologia do Desenvolvimento pela Faculdade de Ciências Médicas – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2013). Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação pela Faculdade de Ciências Médicas – Universidade Estadual de Campinas. Atua nos seguintes temas: autismo e deficiência intelectual.

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Possui graduação em Pedagogia (2010) pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, mestrado em Educação pela UEL (2012) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos–UFSCar (2014). Pós doutorado em Educação pela UEL (2016). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Produção Acadêmica e Indicadores Educacionais.

Michele Aparecida de Sá

Possui Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (2008), graduação em letras/inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2008).

Juliana Vechetti Mantovani

Graduada em Terapia Ocupacional, pelo Centro Universitário Salesiano de Lins (2000), com Especialização em Educação Especial pela Puc de Campinas (2003), Mestrado em Educação, também pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2006) e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos (2015). Atualmente é docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade do Sagrado Coração (USC, Bauru,SP) e líder e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial, Inclusiva e Diversidade. Desenvolve estudos e pesquisas na Educação Especial.

Ana Carolina Macalli
Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestranda no Programa de Pós–Graduação em Educação Especial da UFSCar e bolsista Capes. Email: anacarolinamacalli@hotmail.com

Rosimeire Maria Orlando
Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1996), doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) e pós–doutorado pela Universidade Federal de São Carlos – Departamento de Psicologia. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação – Educação Especial (UFSCar/São Carlos), coordenadora da Brinquedoteca da Licenciatura em Educação Especial/UFSCar e do Núcleo de Pesquisa OBEDUC/Edital/CAPES N º 49/2012. É coordenadora do Incluir – Núcleo de Acessibilidade da UFSCar e da Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (SAADE–UFSCar) É professora adjunta na Universidade Federal de São Carlos, licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós–Graduação em Educação Especial/UFSCar. Tem experiência na área de Educação Escolar Básica e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos sociais das pessoas com deficiência, formação docente, prática pedagógica e acessibilidade no ensino superior.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate
Organizadores	Katia Regina Moreno Caiado; Cláudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus.
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	419
Formato	A5
1ª Edição	Outubro de 2017

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197

NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Neste livro são reunidas produções de profissionais e pesquisadores da educação, contemplando temáticas provocativas na área da Educação Especial que abrangem aspectos relativos aos processos inclusivos. Assim, nesta coletânea são congregados textos resultados de investigações desenvolvidas por pesquisadores integrantes de grupos de pesquisas de diferentes Universidades do país, focalizando questões teóricas, conceituais, metodológicas e empíricas, visando adensar o conhecimento de aspectos concernentes à Educação Especial.

O livro constitui–se como marca visível do encontro de ideias e fazeres acerca da educação inclusiva proposto pelos pesquisadores Katia Regina Moreno Caiado (UFSCar), Cláudio Roberto Baptista (UFRGS) e Denise Meyrelles de Jesus (UFES), os quais confirmam a força do trabalho colaborativo constituído no encontro de pesquisas, debates e do estudo compartilhado. Os organizadores vêm promovendo reuniões periódicas a partir de três grupos de pesquisas, mas não restritos a eles, na intenção de ampliar temas fundamentais para a consolidação dos processos que favoreçam a inclusão escolar. Nessa perspectiva, nesTe livro vamos encontrar discussões e ressonâncias desencadeadas por um tema: "Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate". Este livro traduz múltiplas experiências de pesquisa tendo como guisa encontrar consonância da pesquisa com os temas vividos e investigados por autores que habitam diferentes Universidades, mas conjugam de uma mesma perspectiva: a aposta na escola como espaço de reinvenção permanente.

Edson Pantaleão
Cláudia Rodrigues de Freitas
Adriana Padilha

NAVEGANDO
CAPES