

DOSSIÊ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 81

11 de agosto de 2014

ISSN 1068-2341

A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)

Marcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ
Brasil

Citação: Pletsch, M. D. (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *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.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>

Resumo: O artigo discute a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil no período de 1973 a 2013. Metodologicamente foram analisados documentos federais e dados de estudos etnográficos desenvolvidos em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro/Brasil, os quais foram cotejados com indicadores estatísticos e a literatura especializada produzida em cada época. O texto problematiza, entre outros aspectos, prioritariamente três dimensões. A primeira diz respeito às disputas pelo *lôcus* de escolarização dessas pessoas travadas historicamente entre iniciativas de cunho filantrópico-privadas (majoritariamente segregacionistas) e públicas (focadas crescentemente em princípios inclusionistas a partir dos anos 1990). A segunda se refere à falta de diretrizes claras sobre as práticas curriculares a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino para garantir o desenvolvimento dos alunos, sobretudo daqueles considerados deficientes intelectuais graves. A terceira dimensão discorre sobre os problemas do suporte pedagógico, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme prevê a legislação federal atualmente. Em síntese, os resultados indicam, entre outros aspectos, as contradições historicamente construídas na

arena das disputas políticas no país. Igualmente revelam a fragilidade do sistema público para oferecer condições de identificação e promoção de práticas educativas, com suporte pedagógico, quando necessário, para a aprendizagem e desenvolvimento dessa população.

Palavras-chave: deficiência intelectual; políticas de inclusão escolar; práticas curriculares; suporte pedagógico especializado.

The schooling of people with intellectual disabilities in Brazil: from insitutionalization to policies of inclusion

Abstract: This article discusses the schooling of people with intellectual disabilities in Brazil during 1973-2013. This study analyzed federal documents and data from ethnographic studies conducted in municipalities of the state of Rio de Janeiro. Data from the study were then compared with statistical data and trends presented in the scientific literature. This article focuses primarily on three dimensions. The first dimension is the historical dispute over the *locus* of schooling for people with intellectual disabilities, between segregationist perspectives advanced by philanthropic-private initiatives and inclusive perspectives advanced by the public sector (increasingly focused on principles of inclusion since the 1990s). The second dimension refers to the lack of clear guidelines about the curricular practices to be developed by school systems to ensure the development of students, especially those considered severely intellectually disabled. The third dimension analyzes problems of pedagogical support, particularly in Specialized Educational Services (AEE), as current federal law requires. The results call attention to historically-constructed contradictions in the arena of political disputes in the country and the fragility of the public system in providing conditions for the identification and promotion of educational practices promoting learning and development for people with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disabilities; school inclusion policies; curriculum practices; specialized pedagogical support.

La educación de las personas con discapacidad intelectual en Brasil: institucionalización de las políticas de inclusión (1973-2013)

Resumen: El artículo aborda cuestiones de enseñanza-aprendizaje de personas con discapacidad intelectual en Brasil en el período 1973-2013. Metodológicamente fueron analizados documentos y datos oficiales del gobierno, correspondientes a estudios etnográficos realizados en diferentes ciudades del estado de Río de Janeiro/Brasil, los cuales se compararon con los indicadores estadísticos y la literatura producida en cada época del período en cuestión. El texto discute, entre otros aspectos, principalmente tres dimensiones. La primera se refiere a las disputas sobre el lugar de escolarización de estas personas, entabladas históricamente entre las iniciativas filantrópicas y privadas (en su mayoría segregacionista) y públicas (progresivamente centradas en principios de inclusión a partir de la década de los 90). La segunda se refiere a la ausencia de directrices claras sobre prácticas curriculares a ser adoptadas por los sistemas escolares para garantizar el desarrollo de los estudiantes, especialmente aquellos con acentuado nivel de discapacidad intelectual. En la tercera dimensión se analizan los problemas de apoyo pedagógico, especialmente en lo que se refiere a los servicios de Atención Educativa Especializada (AEE), conforme determina la ley federal vigente. En resumen, los resultados indican, entre otras cosas, las contradicciones históricamente construidas en el escenario de los conflictos políticos del país. También revelan la fragilidad del sistema público de enseñanza en proporcionar condiciones para la identificación y la promoción de prácticas educativas con apoyo pedagógico, cuando sea necesario, para promover el aprendizaje y el desarrollo de esta población.

Palabras clave: discapacidad intelectual; políticas de inclusión escolar; prácticas curriculares; apoyo pedagógico especializado.

Introdução¹

Os efeitos de uma lei de educação, como qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. (...) A aplicação de uma lei depende das condições da infraestrutura existente. [a sua aplicação depende da] adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se aplica. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (Romanelli, 2010, p. 185).

[Garantir] o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (Brasil, 2008, p. 28).

Este artigo discute a escolarização de pessoas com deficiência, com ênfase para a deficiência intelectual, no período de 1973 a 2013. Para tal, analisamos documentos federais e dados empíricos de pesquisas realizadas, a partir de 2009, em diferentes redes de ensino da região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Essa região possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes, é composta por treze municípios e se caracteriza por inúmeros problemas sociais e educacionais, baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), precariedade nos serviços de saúde e transporte público e violência urbana. Esses e outros problemas são comuns às grandes metrópoles brasileiras (Pletsch, 2012, 2014).

Em termos metodológicos, empregamos os pressupostos da etnografia por nos possibilitar uma imersão no campo por meio do uso de diferentes procedimentos de coleta de dados, como a observação participante (registros em diário de campo), entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio) e imagens de vídeo (filmagens de práticas pedagógicas em diferentes contextos escolares). Esses procedimentos possibilitaram conhecer o campo pesquisado, descrever as práticas densamente e interpretar as ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (Pletsch e Rocha, 2014). Os dados foram cotejados com a literatura especializada e indicadores quantitativos produzidos por agências federais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

A partir dessas considerações, entendemos que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual e a própria constituição e institucionalização da Educação Especial no Brasil, precisam ser analisadas de forma articulada com as mudanças sociais, econômicas e políticas mais gerais pelas quais o Brasil passou². Outro aspecto que merece ser sinalizado se refere às diferentes categorias historicamente empregadas para nomear pessoas com deficiência intelectual, as quais vão desde débil, excepcional, retardado, deficiente mental e, atualmente, deficiente intelectual. Não cabe aqui analisar os efeitos epistemológicos de tais mudanças sobre as práticas curriculares e as políticas públicas dirigidas para essa população. Até porque, como Jannuzzi (1985) consideramos que a troca

¹ Este artigo apresenta resultados de projetos financiados pela Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES).

² Sobre a história da Educação Especial há vasta literatura vide, Jannuzzi (1985, 2004), Mazzotta (1987, 2005), Bueno (2004), Lobo (2008); Mendes (2010), Rafante (2011) e Kassar (1999, 2004, 2013).

de um termo por outro amortece temporariamente a sua conotação pejorativa, mas não necessariamente resulta em mudanças concretas e melhoria nas condições de vida e escolarização desses sujeitos. Para este artigo será utilizado o termo deficiência intelectual, em função das mudanças propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010) e pelo fato de figurar predominantemente nos documentos federais recentes. Todavia, respeitaremos as nomenclaturas originalmente usadas nos documentos e nas citações dos autores com os quais dialogamos³.

Da institucionalização da Educação Especial até a década de noventa

No Brasil, o entendimento das políticas educacionais para pessoas com deficiência intelectual em curso não pode ser descolada da compreensão da história da educação brasileira em geral. A partir dos anos de 1930, e com mais intensidade depois dos anos de 1950, a gradativa extensão da educação se deu estreitamente ligada ao processo de industrialização e desenvolvimento econômico do país. Até aquele momento, a imensa maioria da população não tinha acesso à escola e vivia no meio rural. Certamente, nesse período, muitas pessoas com deficiência intelectual passaram despercebidas, por atuarem em atividades manuais ou na agricultura, que não exigiam a leitura e a escrita.

A institucionalização oficial da Educação Especial ocorreu em 1973, durante a ditadura militar, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e suas Diretrizes Básicas para a Ação (Brasil, 1974)⁴. Nos anos oitenta, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual foi fechada em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Em 1992, após a sua saída da presidência, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Especial e foi extinta em 2011, quando suas ações passaram para uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Até a criação do CENESP poucas iniciativas oficiais haviam sido organizadas para atender efetivamente as demandas das pessoas com deficiência intelectual. O CENESP objetivava coordenar as ações políticas educacionais específicas para pessoas com deficiências e foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido para esses sujeitos em todas as secretarias estaduais de educação. Por outro lado, a oferta de vagas era insuficiente e o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à educação geral, segundo o qual os alunos que não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas (Brasil, 1974). Ainda sobre o CENESP é importante destacar que a sua implementação — assim como a reforma do ensino primário e secundário, a reforma universitária e a profissionalização no segundo grau (atual ensino médio) — teve forte influência norte-americana, pois foi assessorada por técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, por meio dos acordos MEC/USAID (Kassar, 2013). Foi a partir desses acordos que tivemos as primeiras iniciativas de formação de professores em Educação Especial, as quais foram realizadas no exterior, principalmente nos Estados Unidos.

Para Glat & Blanco (2007), foi nesse período que a Educação Especial “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, absorvendo os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. É interessante observar,

³ Veltrone (2011) discute os impactos da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

⁴ Para entender a conjuntura da criação do CENESP sugerimos a leitura de Mendes (2010).

porém, que foram os médicos os primeiros profissionais a chamarem atenção para a necessidade da escolarização de indivíduos com deficiência, os quais, em sua maioria, encontravam-se internados em hospitais psiquiátricos (Jannuzzi, 1985; Glat e Blanco, 2007). Talvez por tal razão, ainda hoje a concepção clínica da deficiência esteja tão impregnada na cultura e nas práticas escolares, em particular no que se refere à escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Vale mencionar que, antes da criação do CENESP, houve algumas iniciativas pioneiras, como a criação, durante o período imperial, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), respectivamente em 1854 e 1857, para atender aos interesses da família real. Infelizmente, tais iniciativas constituíram atos isolados, uma vez que não existiam naquele período legislações e/ou diretrizes para a educação do país. Além disso, o alcance da sua atividade era baixo. Em 1874 atendiam somente 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.959 surdos (Jannuzzi, 1985).

Durante as primeiras décadas da república pouca coisa mudou em termos de acesso à educação, pois a economia brasileira, ainda predominantemente agroexportadora não requeria força de trabalho qualificada. Além disso, alguns estados da federação dispensavam os alunos da obrigatoriedade de frequentar a escola por morarem longe, por serem pobres e/ou por serem considerados doentes ou deficientes (Pletsch, 2010). Na Constituição de 1934 ficou estabelecido que a educação deveria ser de competência do Estado, ao qual caberia traçar as diretrizes nacionais. Esta posição foi reiterada pela Constituição de 1937. Já na Constituição de 1946, pela primeira vez, a educação foi reconhecida como um *direito universal*. Nesse período, com base nos preceitos do pensamento evolucionista e do liberalismo, foram criadas as primeiras classes escolares especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os “normais” dos “anormais”. Seu objetivo era homogeneizar socialmente as classes de acordo com uma concepção europeia estritamente organicista da deficiência (Jannuzzi, 1985). Ainda sobre esse período merece destaque a Lei e Diretrizes de Bases da Educação de 1961 (nº. 4.024) que incluía um artigo específico sobre a escolarização dos “excepcionais” (termo da época). Esse artigo recomendava que a educação desse público deveria ocorrer, quando possível, no sistema geral de educação (art. 88), assim como previa recursos públicos para instituições privadas voltadas a educação das pessoas com deficiência (art. 89).

Também merecem destaque as campanhas dirigidas a categorias específicas de deficiência, como, por exemplo, a campanha nacional da educação do surdo brasileiro (1957) e a campanha nacional de educação do “deficiente mental” (1960). Tais ações foram organizadas com o apoio de instituições filantrópicas em prol dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Um dos principais fatores que contribuiu para que ocorressem as campanhas foi a realização dos quatro Seminários da Infância do Excepcional, organizadas pela Sociedade Pestalozzi, fundada nos anos trinta em Minas Gerais por Helena Antipoff (Rafante, 2011). É preciso registrar também a criação de diversas outras associações, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁵ no Rio de Janeiro (1954), que, assim como a Pestalozzi, rapidamente se expandiu por todo Brasil, dando origem à Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (1963) e à Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP, 1971)⁶. Cabe dizer que a russa Helena Antipoff e os seus métodos orientados pela instrução recebida na Europa com a orientação de Claparède, veio para o Brasil em 1929 a convite do governo de Minas Gerais para trabalhar na

⁵ Criada a partir dos parâmetros da Associação de Assistência às Crianças Excepcionais (National Association for Retarded Children) dos Estados Unidos.

⁶ Vale apontar que, em 1926, no Rio Grande do Sul, foi criado o Instituto Pestalozzi, a primeira instituição particular especializada no atendimento de crianças com deficiência mental (Jannuzzi, 1985).

Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico (Senna et al, 2009; Rafante, 2011; Kassar, 2013). De acordo com esses autores a participação de Helena Antipoff na fundação do Instituto Pestalozzi influenciou as ações ligadas à Educação Especial em todo país.

Em outras palavras, o surgimento dessas entidades teve papel decisivo na constituição da área de Educação Especial no Brasil, muitas vezes “confundindo-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços” (Kassar, 2013, p. 46). A criação dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos educacionais e sociais dessas pessoas, o que obrigava suas famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistencial. Significa dizer que a Educação Especial, no Brasil, formou-se mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, subsidiadas com recursos públicos (Pletsch, 2010). É o que Jannuzzi (2004) chama de simbiose parcial entre o público e o privado, a qual, por sua vez, acaba influenciando na definição de políticas públicas para essa área. Na atualidade, apesar das políticas para o público alvo da Educação Especial priorizarem a educação pública, tais instituições têm se fortalecido por meio do estabelecimento de “parcerias” com o Estado. As disputas políticas são constantes, conforme veremos adiante.

Durante a década de 1970, iniciaram-se em nível nacional os movimentos pró-integração e normalização, sob a premissa básica de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis. Em linhas gerais, a integração pregava a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais para que demonstrassem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado paralelo. Em outras palavras, pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão-somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Bueno, 2001; Mendes, 2003; Glat e Blanco, 2007; Pletsch, 2010; Kassar, 2013).

Com base nas propostas advindas desses movimentos, cresceram no Brasil as oficinas em que os deficientes, especialmente mentais (termo da época), eram preparados para o mercado de trabalho para a sua posterior “integração” na sociedade. Jannuzzi (2004) nos explica que nas oficinas eram ensinadas tarefas manuais específicas, em grande medida repetitivas e pouco rentáveis economicamente. As diretrizes para o trabalho nas oficinas foram descritas no documento intitulado *Habilitação do deficiente mental para o mercado de trabalho* (Brasil, 1979), elaborado pela parceria entre o CENESP e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo. A proposta da profissionalização já integrava os dispositivos do Projeto Prioritário nº 35, que afirmava “o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência. Educá-la possibilitaria tornar-se útil e contribuir para a sociedade, elevando a renda familiar” (*apud* Jannuzzi, 2004, p. 179). Ou seja, o enfoque pretendia tornar as pessoas independentes, sobretudo financeiramente, mesmo que em empregos de baixa remuneração, para diminuir os gastos do Estado. Para Souza (2013) isso evidencia que a educação se dava a partir da teoria do “capital humano”⁷.

Nas escolas e classes especiais as práticas curriculares eram regidas pela Lei Federal nº 5.692 de 1971, que recomendava tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais, assim como “os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (artigo 9º). Nesta direção, o currículo oferecido era considerado “especial” por traduzir os objetivos, conteúdos, métodos e materiais de ensino ajustados às necessidades dos alunos deficientes. Pata tal, o CENESP definiu diretrizes na “Proposta curricular para deficientes mentais

⁷ Sobre a teoria do Capital Humano sugerimos conferir Frigotto (1984).

educáveis”, que avaliava e planejava as ações pedagógicas a partir dos resultados do quociente de inteligência (QI) apresentados pelos alunos, segundo informações da AAMD⁸, conforme tabela a seguir.

Tabela 1

Níveis de deficiência e de escolarização

| Níveis (AAMD) | Limites de QI | Uso escolar |
|---------------|---------------|-------------------------|
| Leve | 52-68 | Educável |
| Moderado | 36-51 | Treinável |
| Severo | 20-35 | Treinável para profundo |
| Profundo | ?-19 | Profundo |

Fonte: Mazzotta (1987, p. 22).

Cabe lembrar que o quociente de inteligência, criado em 1916, é o índice que calcula a inteligência pela relação entre a idade mental do sujeito e sua idade cronológica (idade mental/idade cronológica x 100) (Mazzotta, 1987; Mendes, 1995). Os testes de QI eram usados nos anos setenta e nas décadas anteriores para justificar o encaminhamento daqueles sujeitos que apresentavam comportamentos sociais não desejáveis para instituições ou classes especiais, assim como para classificar os alunos em “imaturos”, “prováveis excepcionais” e “maduros” para a aprendizagem (termos da época). Tal fato, segundo Schneider (2003) contribuiu sobremaneira para ampliar a segregação em classes ou instituições especializadas dos alunos com deficiência intelectual e outros que apresentassem problemas de aprendizagem.

O crescimento do número de classes especiais nas escolas públicas regulares durante os anos de 1970 também foi reflexo da ampliação do acesso dos grupos populares ao sistema de ensino, o qual desde sempre se apresentou a estes sujeitos com uma estrutura curricular rígida. Assim, muitos desses sujeitos — mais da metade da população brasileira vivia então em condições de pobreza a extrema pobreza (Mendes, 1995) — acabavam sendo avaliados como “prováveis alunos excepcionais”, por apresentarem comportamentos considerados inapropriados em sala de aula. Por isso, eram encaminhados para as classes especiais, nas quais lhes eram oferecidas apenas atividades pedagógicas reiteradamente simplificadas. Essas classes, ao longo das décadas de 1970 e 1980, acabaram reforçando os problemas relacionados ao fracasso escolar, evidenciando como nos diz Ferreira (1992), a “deficiência da escola”.

Nessa direção, Mendes (1995) discute as enormes falhas nos processos de diagnóstico da deficiência intelectual. Ainda hoje enfrentamos desafios e problemas para diagnosticar e identificar a deficiência intelectual em função da falta de diretrizes claras e da precariedade de serviços públicos para realizar essa tarefa. Além disso, histórica e culturalmente, o diagnóstico tem sido focado na reabilitação e nos déficits dos sujeitos, não atuando em sintonia com as diferentes áreas para planejar ações e suportes que contribuam com o desenvolvimento das especificidades de cada um.

Resultados de uma pesquisa etnográfica que realizamos em nove redes municipais de educação da Baixada Fluminense evidenciaram que o laudo era uma exigência para realizar os encaminhamentos pedagógicos. Em uma das redes de ensino constatamos que, por falta do laudo clínico, a professora “diagnosticava” a existência ou não da deficiência intelectual a partir das conhecidas provas piagetianas. Em outra rede, a gestora declarou que, muitas vezes, quando o aluno

⁸ Ao longo de sua história esta Associação recebeu diferentes denominações. Por exemplo, Mazzotta (1987) refere-se a ela como Associação Americana de Deficiência Mental. Também já foi denominada de *American Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-Minded Persons*. Na atualidade é denominada de *Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* (disponível em: www.aamr.org, acessado em dezembro de 2013). O Brasil emprega os pressupostos dessa associação desde os anos de 1960.

não tem laudo e apresenta apenas uma dificuldade na aprendizagem, acaba sendo registrado no EDUCACENSO⁹ escolar como deficiente intelectual. Segundo ela, o número de alunos com deficiência intelectual triplicou de um ano para o outro em função disso. Por outro lado, ela revelou também que, na dúvida, considera melhor lançar no sistema como deficiente intelectual para garantir o apoio pedagógico para o aluno que, em sua rede de ensino, somente é oferecido para os sujeitos “laudados” (termo comumente usado no cotidiano das escolas) (Pletsch, 2012). O laudo não é um instrumento inocente, e seus usos e implicações variam bastante. A identificação por meio do laudo pode estigmatizar e marcar negativamente a trajetória escolar dos sujeitos. É o que verificamos em nossa pesquisa de doutorado realizada no município do Rio de Janeiro ao analisar a trajetória escolar do aluno Maciel (Pletsch, 2010). No entanto, em outros casos, como a de José contada na pesquisa de Anache (2011), a incerteza sobre o diagnóstico pode prejudicar o seu atendimento no sistema público e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Depreendemos então que os dados do governo federal sobre a matrícula de alunos com deficiência intelectual na classe regular de ensino podem estar sendo camuflados. Mais grave ainda, é que muitos desses sujeitos podem se tornar deficientes intelectuais quando entram na escola, como ocorria em décadas anteriores, a partir de avaliações equivocadas. Ou seja, precisamos enfrentar e discutir urgentemente a questão da avaliação e da identificação, como já nos sinalizava Ferreira em 1992:

Temos também clareza quanto às limitações dos atuais sistemas de diagnóstico [e da] resistência de discutir alternativas para a classificação vigente. Preocupa-nos o risco de assumirmos, com receio da estigmatização e empolgados com o discurso da integração [diríamos hoje, inclusão], uma posição idealista que pode chegar a ignorar a existência concreta de deficiências ou cair no ‘otimismo pedagógico especial’ (reduzindo a problemática do deficiente ao discurso da eficiência pedagógica) (p. 106).

Em termos da ampliação de serviços e atendimentos especializados, a década de setenta representou um avanço, basicamente tais serviços eram formados por classes especiais nas escolas regulares estaduais e instituições especializadas, predominantemente privadas, as quais tiveram enorme crescimento durante a ditadura militar com forte dependência de recursos públicos (Ferreira, 1992). O fortalecimento de serviços privados para essa população, em detrimento dos públicos, pode ser conferido em documentos como o 1º Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979), elaborado pelo CENESP.

Os dados estatísticos da época (Brasil, 1975) mostram que havia 96.413 alunos atendidos na Educação Especial (em classes especiais no ensino regular e em instituições especializadas). Desse total cerca de 58.719 (70%) eram formados por “deficientes mentais”, divididos nas subcategorias “educáveis” e “treináveis”, constituídos por 42.427 (75%) e 16.292 (25%) alunos, respectivamente. Já os deficientes considerados “mentais severos e profundos” praticamente não tinham acesso à escolarização, aspecto presente ainda hoje com frequência, conforme constato em pesquisas recentes com alunos com múltiplas deficiências (Pletsch, 2014; Rocha, 2014).

A escolarização oferecida para a maioria desses sujeitos, especialmente nas instituições especializadas, focava atividades da vida diária ou pequenas tarefas manuais. Além disso, também eram oferecidas atividades de reabilitação com profissionais da saúde. Para a época, essa visão é compreensível, pois apesar dos avanços obtidos pelos enfoques da integração e da normalização, a

⁹ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é realizado por meio da internet. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado: em janeiro de 2014.

abordagem terapêutica e psicológica predominava nas práticas e se detinha — e muitas vezes, ainda o faz — nas características e dificuldades manifestadas pelos alunos, e não nas *possibilidades* de seu desenvolvimento a partir de intervenções educativas.

É importante sinalizar também que foi na década de 1970 que tiveram início os primeiros cursos de ensino superior para a formação de professores em educação especial, a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71 (Bueno, 2002). Em decorrência dessa lei, a formação em Educação Especial se tornou obrigatória nos cursos de Pedagogia. Também foram criados no período o primeiro curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e inúmeros cursos de pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Igualmente, aumentaram os encontros e as pesquisas científicas na área.

A década de 1980 foi marcada pela deterioração dos indicadores sociais na América Latina e pelo aumento das desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, a “década perdida”, como ficou conhecida, foi mais perdida para uns que para outros. Paralelamente, o ataque neoliberal contra o rol de direitos sociais construídos no pós-guerra ganhou força nos países centrais e periféricos (Hobsbawn, 1995). Em dez anos, as políticas de privatização, ajuste fiscal, desregulamentação da economia e desregulação financeira já faziam parte da paisagem política mundial. Provocando, entre outras consequências, a contração do investimento público na educação e na acelerada privatização no setor.

Nesse contexto, o Brasil vivia o processo de redemocratização, após vinte anos de ditadura militar. Novas esperanças se apresentavam ao povo brasileiro, que se organizava para exigir maior participação nas decisões políticas. Tivemos em 1985 a primeira eleição, ainda indireta, na qual José Sarney, após a morte de Tancredo Neves, tornou-se o presidente do país. Em 1988, uma nova Constituição foi proclamada, garantindo uma série de direitos sociais, especialmente na educação e na saúde. Os avanços também apontavam para uma maior descentralização financeira e administrativa do país, fortalecendo o papel dos municípios na gestão dos recursos a serem investidos localmente. O texto da Constituição estabelece a educação como *dever do estado e determina que o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência ocorra preferencialmente, no ensino regular*. Essas diretrizes sinalizavam uma mudança de concepção sobre o espaço da escolarização das pessoas com deficiência até aquele momento. Pela primeira vez em termos legais o Estado assumiu a educação de pessoas com deficiência, prioritariamente em escolas regulares.

Às mudanças legais se somaram as críticas de pesquisadores que, a partir da ampliação da pós-graduação na área, realizavam estudos mais sistematizados sobre a realidade educacional das pessoas com deficiência intelectual no Brasil, ampliando o questionamento ao modelo de educação segregado em escolas e classes especiais. O período também foi marcado por críticas ao ensino comum pelo fracasso escolar de grande parcela dos educandos, os quais em decorrência disso, eram encaminhados para o ensino especial com base, em larga medida, na chamada teoria da carência cultural, que associava as “dificuldades” individuais do sujeito na escola à sua condição social (Pereira, 2005). Dessa forma, os espaços segregados eram usados como “válvula de escape” ou “espaços de compensação” da escola regular, que continuava, assim, excluindo parcela significativa de seu alunado, sobretudo das camadas sociais mais pobres.

No final dos anos oitenta, os resultados das primeiras pesquisas na área e as críticas crescentes à segregação das pessoas com deficiência enfatizaram ainda mais o discurso em prol da integração. Porém, as políticas públicas foram marcadas pela descontinuidade das ações e as políticas assistencialistas continuaram predominando. Do mesmo modo, prosseguiu o apoio técnico e financeiro para instituições privadas que detinham mais de 50% das matrículas dos quase 106 mil sujeitos com essa deficiência (Brasil, 1985,1990; Ferreira, 1989; Mendes, 1995).

A década de 1990 se iniciou em meio a sérios problemas econômicos (altas taxas de juros, desvalorização interna e externa da moeda, ampliação da pobreza, entre outros problemas) e

educacionais. Mais de dois terços das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos não eram beneficiados pela escola, em função de três modalidades de exclusão fortemente presentes na sociedade brasileira, a saber: a) a impossibilidade de acesso; b) a exclusão precoce da escola (sobretudo com altas índices de evasão); c) a inclusão sem acesso ao ensino de qualidade (Patto, 2000).

Nesse contexto, em termos internacionais, ocorreu a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que resultou na conhecida “Declaração de Educação para Todos”. O Brasil participou do evento e da sua organização, iniciada em 1985 e foi um dos seus signatários. Porém, em função da descontinuidade dos governos, as metas não foram cumpridas e, em 1993, o país foi convidado para participar, juntamente com os oito países mais populosos do mundo, da Conferência de Dakar (Unesco, 2000) para avaliar os encaminhamentos de Jomtien e desenhar novas metas para a educação. Em consonância com essas diretrizes foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, que deu origem à Declaração de Salamanca. Essas declarações, juntamente com a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Brasil, 2008), fortaleceram o discurso em prol dos direitos sociais e educacionais das pessoas historicamente excluídas, dentre as quais as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. Em grande medida fortemente amparada no discurso humanitário e na universalização da educação básica, a consigna da educação inclusiva se disseminou e institucionalizou. Os seus princípios foram (e continuam sendo) incorporados ao longo dos anos noventa nas políticas educacionais brasileiras, sob forte influência de organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial.

As propostas do Banco Mundial para a educação devem ser analisadas pelo ângulo político e econômico, e não apenas pelo ângulo técnico, como tenta fazer crer o discurso de autolegitimação daquela instituição (Pletsch, 2010). Trata-se, pois, de desnaturalizar o que aparece como um ato produto de “boas práticas” de gestão, uma vez que o Banco tem atuado como orientador intelectual das políticas públicas em educação em inúmeros países (Pereira, 2010). Outra dimensão das prescrições do Banco para a educação é a sua articulação com uma agenda mais ampla de políticas de contenção, redução da pobreza e neutralização de tensões sociais. É o que comumente aparece no discurso dessa instituição como “manutenção da governabilidade”.

Nesse caso, as políticas de inclusão aparecem alicerçadas na finalidade de formação de “capital humano” e nos mínimos sociais que é explicada por Pereira (2010) como o oferecimento dos direitos de bem estar social básicos ao cidadão que se responsabiliza pelo seu “sucesso” ou “fracasso” na escola e em outros âmbitos da vida social. Em outras palavras, enquanto ampliam-se as políticas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente.

Essa perspectiva de análise é confirmada na pesquisa recente de doutorado de Souza (2013) que analisou as proposições das políticas de educação inclusiva dentro do Sistema ONU para compreender os impactos dessas diretrizes no desenvolvimento de alunos com deficiência (entre outros aspectos as relações sociais e a inserção nos processos de ensino e aprendizagem). Com base na análise dos documentos, Souza conclui que a ideia da erradicação de pobreza relacionada às políticas educacionais (como, por exemplo, de educação inclusiva) dirigidas para pessoas com deficiência vêm ganhando destaque, especialmente a partir da década de noventa com a instrumentalização dos sujeitos para que eles possam buscar suas oportunidades de desenvolvimento. Mostrou, ainda, que a ideia de acesso à educação e as políticas de inclusão escolar estão fortemente associadas com aspectos econômicos na medida em que o não acesso pode

“representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva” (p. 39).

No mesmo ano de Salamanca, o governo de FHC elaborou a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que substituiu as Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial herdada da ditadura (Brasil, 1974). Dois anos depois, aprovou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), dedicando, pela primeira vez, um capítulo específico à Educação Especial. A LDBEN seguindo os dispositivos da Constituição de 1988 estabelece que a escolarização das pessoas com deficiências ocorra preferencialmente na rede regular de ensino. Entre outros aspectos, prevê, quando necessário, o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados com apoio de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades do público alvo da Educação Especial. Especificamente para as pessoas com deficiência mental (termo usado no documento), a Lei prevê a terminalidade específica para aqueles educandos que “não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (Art. 59, item II), a qual é definida como “uma certificação de conclusão de escolaridade — fundamentada em avaliação pedagógica — com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos” (Brasil, 2001, p. 59). A certificação se difere da conclusão do ensino fundamental, pois segundo Lima (2009), por meio dele é possível identificar o nível de conhecimento alcançado pelo aluno. A mesma autora denuncia que, ao propor a terminalidade, a lei não oferece elementos sobre como deve ser realizada, de modo que cada sistema poderá elaborar critérios e instrumentos de acordo com as suas perspectivas e possibilidades. Essas indicações podem levar à “expulsão” de muitos alunos do sistema escolar por falta de clareza sobre os melhores procedimentos a serem seguidos. Ademais, segundo a pesquisa de Lima, os pais são contrários a essa certificação.

De fato, se levarmos em consideração os avanços das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, avaliar como terminada a possibilidade de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual não tem amparo científico. Igualmente, a partir do entendimento dos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (Brasil, 2008) — aprovada como emenda constitucional no Brasil¹⁰ —, que reconhecem em seu artigo 24 o direito educacional das pessoas com deficiências à educação e ao aprendizado ao longo de toda a vida, a terminalidade perde sentido legal. Em nossa pesquisa, das nove redes de ensino apenas uma tinha aprovado em suas instâncias a terminalidade específica e mesmo assim nunca havia aplicado essa possibilidade, em função da falta de diretrizes e espaços alternativos para encaminhar os alunos com deficiência intelectual após a certificação. Segundo o relato de uma entrevistada, a maioria ficaria “preso em casa, sem outro espaço para frequentar caso a terminalidade fosse aplicada” (Pletsch, 2012).

No Brasil, os pressupostos da educação inclusiva foram incorporados pelo Ministério da Educação em 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). A partir dessas diretrizes, a educação inclusiva passou a fomentar o discurso e as práticas educacionais nas quais os alunos com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento deveriam ser matriculados em classes regulares, com o suporte da Educação Especial (complementar ou suplementar), que poderia ocorrer em sala comum com o apoio do professor itinerante ou no contra turno em salas de recursos.

Entre outros aspectos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 e a Política de Educação Especial de 1994 regulamentaram a organização e a função da

¹⁰ Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009).

Educação Especial nos sistemas de ensino da educação básica, a continuação do repasse de verbas e recursos humanos para instituições privadas pro meio de parcerias. Além disso, regulamentaram os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular em sintonia com os dispositivos do documento *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (Brasil, 1998), que integra o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para os alunos com deficiência intelectual, o documento aponta duas adaptações principais para as práticas educativas, prescrevendo que as mesmas sejam realizadas em ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, como, por exemplo, *em ateliers, cantinhos e oficinas*, entre outros. Indica também a necessidade de *desenvolvimento de habilidades adaptativas, sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia*. Ou seja, assim como nas décadas anteriores, para o alunado considerado deficiente intelectual não se prevê práticas pedagógicas para a aprendizagem formal de conceitos e conteúdos escolares, dada a crença em sua ineducabilidade.

Para Michels e Garcia (2010), ao indicar que a “educação dos alunos com necessidades educacionais especiais deve contemplar as diferenças individuais e requer um tratamento diferenciado dentro do mesmo currículo”, o documento acaba dando “margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem”, assim propõem “novos níveis de diagnóstico e prognóstico baseados na relação entre diferenças individuais e currículo” (p. 218). 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 necessidades educacionais especiais, particularmente aqueles com deficiência intelectual, passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Aliás, 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 “fordistas”.

Ou seja, no caso específico do público deste artigo, entendemos que o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais. Concordamos com Souza (2013) quando diz que é a partir da mediação em sala de aula e das interações ali estabelecidas — com base em propostas pedagógicas individualizadas e desafiadoras coerentes com as possibilidades (perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras) de cada aluno — que ocorre a aprendizagem. Para tal, segundo a mesma autora, o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual 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, linguística, entre outras.

Também entendemos que a discussão sobre o currículo escolar passa pela reflexão do que denominamos de conhecimentos didáticos, os quais, na atualidade, muitas vezes são menosprezados na formação inicial e continuada de professores, com justificativas do tipo “não há receitas de bolo”. De fato, o processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas flexíveis, mas não podemos negar a importância de práticas pedagógicas diversificadas e articuladas com referenciais teóricos e metodologias de ensino desenvolvidas a partir do currículo escolar (Pletsch, 2014). Outro aspecto central sobre o qual é urgente refletirmos se refere ao próprio conceito de aprendizagem, sobretudo nos casos mais graves de deficiência intelectual. Devemos ampliá-lo para além dos processos formais de escolarização (os chamados conceitos científicos),

possibilitando a esses sujeitos formas de participação e interação com o meio social para que desenvolvam novos modos de ser e agir. Essa defesa é possível a partir da análise sobre os processos psicológicos superiores presente na teoria histórico-cultural de Vigotski, que sinalizam para a complexidade do desenvolvimento humano, mesmo quando o sujeito realiza atividades consideradas simples e repetitivas. A este respeito, uma discussão instigante pode ser encontrada em Kassir (2013). Todavia, ressaltamos que o debate sobre o currículo não pode prescindir de análises empíricas que levem em conta a realidade social, econômica e, sobretudo, as políticas educacionais, pois a sua compreensão e aplicação na escola passa pela sua cultura e pelos interesses dominantes e ideológicos (Sacristán, 2000; Apple, 2006; Apple e Buras, 2008, Young, 2011). No Brasil, as pesquisas de Mendes-Lunardi (2008, 2010) e de Silva (2008) analisam criticamente a relação entre práticas curriculares e a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Em síntese, podemos dizer que a década de noventa e o início dos anos 2000 foram fortemente marcados pela redefinição do papel do Estado na economia e na sociedade. Na educação¹¹, as reformas neoliberais foram realizadas a partir da universalização da educação básica como meio de “controlar” a pobreza e impulsionar a formação de capital humano, segundo a lógica de “mínimos sociais” prestados pelo Estado, abrindo enorme espaço para o controle do capital privado no setor. Nesse período, os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência evidenciam que, apesar do discurso em defesa da inclusão escolar, as matrículas nas instituições filantrópicas privadas não diminuíram. Pelo contrário, aumentaram gradativamente durante o governo FHC, assim como as parcerias público privadas nas políticas sociais em geral. Embora o Estado tenha assumido pela primeira vez o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas públicas regulares a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). A análise de Arruda, Kassir & Santos (2006), defende que essa opção seguia a lógica do ajuste fiscal e da universalização de uma educação básica de baixo padrão, dado que o custo do atendimento no sistema público regular é menor, se comparado ao atendimento em instituições filantrópicas. O quadro abaixo nos mostra a concentração das matrículas no setor privado, apesar das mudanças políticas.

Quadro 1. Matrículas na modalidade Educação Especial na educação básica no Brasil no período de 1997 a 2001

| Ano | % público | % privado |
|------|-----------|-----------|
| 1997 | 42,92 | 57,08 |
| 1998 | 46,87 | 53,13 |
| 1999 | 43,90 | 56,10 |
| 2000 | 43,91 | 56,09 |
| 2001 | 40,35 | 59,65 |

Fonte: INEP. Disponível em: www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp. Acessado em: janeiro de 2014.

Essa tendência também se evidenciou no caso dos educandos com deficiência intelectual, que, em 2001, totalizavam 212.996 matrículas. A maioria dos matriculados se concentrou em escolas e classes especiais (89%) e somente 11% em escolas regulares (INEP, 2001). Isso mostra que, predominantemente, esses alunos continuavam tendo acesso à educação de forma segregada, fora das classes comuns do ensino regular, como previa a legislação.

¹¹ Sobre os impactos das reformas na educação sugerimos ver Michels (2006).

Consolidação da política de inclusão escolar (2003-2013)

Com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva o povo brasileiro viveu novas esperanças em direção a uma sociedade mais justa. Durante a sua gestão Lula (2003-2010), ampliou significativamente o investimento público para promoção da inclusão educacional em diferentes setores. O objetivo dessas políticas contidas no programa de governo era “combater as mazelas socioeconômicas características da parcela de baixo poder aquisitivo da população e, dessa forma, promover condições de inclusão social a todos os segmentos da sociedade, em especial aos que se encontram em situação de desvantagem” (Soares, 2010, p. 31).

As propostas de inclusão se traduziram em políticas públicas para diferentes grupos sociais pelo Ministério da Educação. A escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais ficou sob a responsabilidade da extinta Secretaria de Educação Especial que, ainda em 2003, primeiro ano de governo, implementou o *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade* em diferentes municípios do país para disseminar a “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Soares (2010) e Souza (2013), o programa seguiu um conjunto de proposições da Organização das Nações Unidas (ONU) centrado na estratégia de multiplicação da formação de gestores. No caso brasileiro, foram eleitos alguns municípios, chamados de pólos de formação, que ficaram responsáveis pela multiplicação do conhecimento nos municípios de sua abrangência. Esse modelo é utilizado por organismos internacionais como o Banco Mundial em países pobres e em desenvolvimento, para garantir a expansão e reprodução de conhecimentos, aqui direcionado para a educação inclusiva.

A estratégia da multiplicação fica evidente no documento “A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito” (Brasil, 2008a), elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) em parceria com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), promovida a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) em 2009. Segundo esse documento, o efeito multiplicador é eficaz, ao garantir a reprodução de conteúdos, e é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos. Assim, confirmando as indicações de Souza (2013), esse modelo tem sido empregado prioritariamente por ser considerado menos oneroso ao Estado ou de custo eficiente. Ainda de acordo com essa autora, diferentes países têm mostrado a eficiência dessa metodologia na formação de professores, na utilização de estagiários como auxiliares de sala de aulas com alunos deficientes inseridos, capacitação de familiares e pessoas da comunidade e na transformação de escolas especiais em centros de estudo e de suporte educacional especializado.

Todavia, no caso do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*, o modelo de multiplicação tem enfrentado inúmeros problemas para a sua operacionalização. Dentre eles, destacamos: a falta de avaliação e acompanhamento sistemático por parte do Ministério da Educação, que toma como referência apenas dados quantitativos; a descontinuidade dos governos municipais, que leva à substituição periódica das equipes e das ações; o grande número de municípios sob a responsabilidade de um município-pólo; a falta de participação e discussão coletiva entre os participantes do Programa; as dificuldades enfrentadas pelos gestores do Programa nos municípios-pólo para gerenciar os recursos financeiros; a distância entre muitos municípios e a falta de articulação entre os setores responsáveis dos municípios, estados e governo federal (Soares, 2010; Pletsch, 2011).

Portanto, as metas do programa de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade,

nas escolas da rede regular de ensino, não tem sido atingidas. Essa realidade se mostra ainda mais grave ao analisamos as propostas e os mecanismos usados pelas redes de ensino investigadas na escolarização de alunos com deficiência intelectual, os quais, de maneira geral, vêm sendo matriculados no sistema comum de ensino sem a garantia de aprendizagem e desenvolvimento (Glat e Blanco, 2007; Braun, 2012; Glat & Pletsch, 2012, 2013).

No ano de 2007, em consonância com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o Ministério da Educação lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), fortemente inspirado no movimento de empresários da educação denominados de “Todos pela Educação”. Para Saviane (2009), o PDE tem como marca a continuidade do estabelecimento de parcerias público-privadas em curso desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. Entre outras medidas, esse plano estabeleceu a partir de um conjunto de programas independentes, metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007).

Nesse contexto, no ano seguinte (2008b), o governo apresentou a atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, prevendo o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados de referência transformados a partir das escolas especiais. De acordo com o documento o público alvo da Educação Especial é caracterizado por alunos que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a, p. 21). Em 2009, o atendimento educacional especializado foi instituído pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Essas diretrizes indicam que o suporte especializado deve ocorrer no contra turno de forma complementar aos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, ou de forma suplementar para aqueles avaliados com altas habilidades/superdotação.

As indicações desses documentos têm sido amplamente difundidas e orientam as redes de ensino a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhecida em nosso país como emenda constitucional (Brasil, 2008). Para ilustrar o compromisso do Brasil com essa Declaração, o governo de Dilma Rousseff apresentou para a sociedade brasileira o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência conhecido como Programa Viver sem Limites, por meio do Decreto 7.612. O seu objetivo é desenvolver ações em diferentes áreas, como educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, para melhorar a vida das pessoas com deficiências (Brasil, 2011, 2013). O Programa prevê um gasto federal de R\$ 7,6 bilhões, com metas a serem cumpridas até 2014.

No bojo de tais diretrizes e programas, diversas ações começaram a ser implementadas para intensificar a inclusão social e educacional das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre elas destacamos, entre outras iniciativas: o Programa Escola Acessível; a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais a serem implementadas; aquisição de ônibus escolares acessíveis; a ampliação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola¹²; a formação continuada de professores e gestores prioritariamente por meio da educação à distância. O quadro abaixo sintetiza dados referentes a alguns desses programas evidenciando, as metas a serem atingidas até 2014 e os resultados já alcançados até 2013.

¹² O BPC é um Programa que garante às pessoas com deficiência o benefício mensal de um salário mínimo. Para recebê-lo, o sujeito deve comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar *per capita* deve ser inferior a um quarto do salário mínimo vigente.

Quadro 2. Dados com metas e resultados do Programa Viver Sem Limites.

| Programas | Números até 2013 | Metas até 2014 | Quantitativo para atingir a meta |
|----------------------------------|------------------|----------------|----------------------------------|
| Programa Escola Acessível | 21.288 | 42.000 | 20.712 |
| Sala de recursos multifuncionais | 24.000 | 41.000 | 17.000 |
| Transporte escolar acessível | 1.316 | 2.609 | 1.296 |
| BPC na escola | 340.536 | 378.000 | 37.464 |

Fonte: IPEA (2013) e Brasil (2013).

Será que as metas serão atingidas até o final de 2014? Fica a questão para reflexão do leitor. Mas, antes de continuarmos é preciso esclarecer que os dados oficiais muitas vezes são contraditórios. Por exemplo, de acordo com o Ipea (2013) menos de 10% das escolas brasileiras possuem salas de recursos multifuncionais no ano de 2011. Por outro lado, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República afirma que mais de 83% dos municípios do país já possuem essas salas (Brasil, 2013). Isso mostra a falta de mecanismos para acompanhar, avaliar e unificar dados de diferentes setores governamentais. No entanto, ambos mostram um crescimento das matrículas nas escolas comuns regulares, que computam 75% do total de matrículas da Educação Especial. Do total de 193.000 matrículas em espaços segregados (160.000 ocorrem em instituições especializadas filantrópicas privadas e 30.000 em classes especiais da rede regular). A maior parte das matrículas em instituições ou espaços segregados é constituída por alunos com deficiência intelectual.

Além da contradição entre informações oficiais existe também a sua discrepância em relação ao empiricamente constatado por pesquisas qualitativas diversas sobre a realidade das redes de ensino. Esse é um dos resultados da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) desenvolvido sob a coordenação da Prof^a Eniceia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos, com apoio do Programa Observatório da Educação da CAPES, da qual participam 203 pesquisadores de 16 estados e 20 instituições de ensino superior. Desde 2011, o ONEESP tem mapeado e analisado o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais. Uma das primeiras constatações mostra, a partir de dados de campo coletados nos municípios, que os indicadores oficiais sobre a implementação das salas de recursos multifuncionais não correspondem aos dados disponibilizados pelo governo federal. Ou seja, o número de salas é menor do que aquele indicado pelo governo.

Os dados também mostram a falta de clareza das redes de ensino para realizar o trabalho pedagógico, que é muito variado e, em muitos casos, está “na mão de pessoas praticamente amadoras”, diz Mendes (2014). Esses resultados corroboram com os dados de nossos estudos realizados em diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense, que evidenciaram, entre outros problemas: a) a não instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais — muitas redes receberam os equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) em 2009 e 2012 não haviam sido instalados; b) falta de acessibilidade arquitetônica; c) salas de recursos multifuncionais superlotadas.

Também verificamos a falta de clareza dos profissionais sobre como trabalhar nessas salas. Um dos aspectos sinalizados mostra que o trabalho colaborativo entre o professor do atendimento educacional especializado da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino é inviável. Nesse caso, os dados indicam que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento conjunto. Ainda no que se refere

à formação de professores, a pesquisa evidenciou a falta de oportunidades para a formação continuada. Somente dois dos nove gestores entrevistados sabiam da existência de programas de formação continuada oferecidos pelo governo federal (Pletsch, 2012).

A falta de suporte especializado para apoiar a inclusão escolar se torna ainda mais complexa e ineficiente no caso de alunos com deficiência intelectual e múltipla. Pesquisas recentes e em andamento mostram os problemas vivenciados pelas redes, por docentes e, sobretudo, por alunos e seus familiares para terem garantida uma escolarização efetiva, com qualidade e desenvolvimento de conceitos e habilidades que possibilitem a esses sujeitos uma vida digna. A partir de pesquisas de campo com base nos referenciais da etnografia, verificamos que, em muitos casos, alunos com deficiências mais acentuadas e múltiplas acabam, apesar da matrícula no ensino regular, frequentando somente a sala de recursos multifuncionais duas ou três vezes por semana durante uma hora. Segundo verificado em entrevistas com gestores e professores, essa é uma das alternativas encontradas pelas redes para atender as diretrizes federais levando em consideração a falta de estrutura de suas escolas para garantir um atendimento minimamente adequado a estes alunos que demandam intervenções muito específicas.

Também verificamos que muitos alunos com deficiência intelectual têm sido encaminhados para turmas de Educação de Jovens e Adultos, extraoficialmente denominadas nas redes de “EJA Especial”. De acordo com as entrevistadas a maior parte dos encaminhamentos ocorre após anos em turmas regulares sem aquisição de aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita (Pletsch, 2012, 2014). Esse fenômeno também fica evidente nos indicadores do INEP analisados por Meletti e Bueno (2011). Para esses autores, o crescimento das matrículas na Educação de Jovens e Adultos “parece ser uma expressão localizada do problema que envolve toda a educação básica do Brasil: apesar do incremento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos, o que implica retorno à escola por essa modalidade” (p. 387). Como podemos depreender dessa situação, os dados oficiais sobre inclusão escolar, especialmente de alunos com deficiência intelectual e múltipla, vêm sendo artificialmente inflados. Igualmente, parece-nos que a proclamada educação em escolas chamadas inclusivas ainda não é para todos. Ademais, o suporte especializado no contra turno é insuficiente ou precário.

Nesse contexto, as disputas sobre o lócus de escolarização dos alunos com deficiências, assim como as disputas internas no governo, nunca cessaram. A pressão de políticos vinculados a instituições filantrópicas privadas e delas próprias fez com que, em novembro de 2011, durante a apresentação do Programa Viver Sem limites, a presidente Dilma Rousseff anunciasse a substituição do Decreto nº 6.571 pelo Decreto nº 7.611 que normatiza novamente o funcionamento do atendimento educacional especializado. Em outros termos, o novo decreto, diferentemente do anterior, prevê a possibilidade de matrículas em espaços segregados como classes especiais em escolas regulares e escolas especiais ou especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, as quais devem ser conveniadas com o poder público. Ou seja, flexibiliza as ações políticas no campo da Educação Especial, fortemente centradas até aquele momento no modelo inclusionista. O decreto também prevê a continuidade de apoio técnico financeiro aos setores conveniados.

Outro aspecto importante que sinaliza as disputas históricas entre o lugar de escolarização do público alvo da Educação Especial se refere à meta 4 do Plano Nacional de Educação, recentemente aprovado¹³. Foram meses de discussão em fóruns e audiências públicas. De um lado, entrincheiraram-se aqueles que defendiam a proposta da educação inclusiva com o suporte especializado no contra turno no AEE como única possibilidade de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Do outro lado, os defensores de uma política educacional que

¹³ Para uma discussão sobre esse documento e o eixo relacionado à Educação Especial foi realizada por Laplane & Prieto (2010).

reconhecia diferentes espaços e suportes para a escolarização desse alunado, sobretudo em casos em que não seria possível realizar a inserção na classe comum, inclusive defendendo a coexistência das escolas especiais filantrópico-privadas. Os primeiros defendiam a matrícula em rede regular como um direito incondicional; já, os segundos, alegavam que a escola pública não apresenta infraestrutura adequada para atender a esses alunos. No documento final foi aprovado que a educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ocorrer preferencialmente em escolas regulares, dando margem aos espaços segregados.

Compreendemos que a educação é um direito universal indiscutível, mas também entendemos que, em casos específicos, é necessário discutir propostas pedagógicas e de desenvolvimento humano para além do debate em torno do espaço da escolarização. Nossas pesquisas mostram que, no caso de alunos com deficiência intelectual severa e múltipla, as demandas extrapolam possíveis intervenções escolares realizadas no âmbito da sala de aula. Muitos desses sujeitos precisam de intervenções e suportes intensos em diferentes dimensões da vida, até mesmo para desenvolver formas alternativas de comunicação e expressão (Pletsch, 2014).

Nesse sentido, defesas unilaterais que universalizam somente uma possibilidade de educação para essas pessoas acaba excluindo uma parte dos educandos do direito ao acesso a intervenções diferenciadas daquelas oferecidas pelas políticas públicas. Não nos parece que o debate em torno da inclusão dará conta dessas questões. Pelo contrário, entendemos que se faz necessário analisar qualitativa e longitudinalmente o impacto das políticas de inclusão na vida dessas pessoas e conhecer experiências internacionais, para que possamos refletir sobre as possibilidades que possam contribuir para mudar o cenário atual de exclusão do acesso ao desenvolvimento por meio da aprendizagem, sobretudo dos casos considerados severos. Isto não quer dizer que sejamos contra a inclusão escolar. Não é isso. Temos clareza dos avanços educacionais que essa proposta tem possibilitado para muitas pessoas com deficiências. Todavia, a partir do acúmulo de estudos e pesquisas já disponíveis no país, podemos afirmar que uma única proposta política não atende efetivamente a todos. Ademais, o debate deveria envolver não somente a disputa entre este ou aquele espaço de escolarização, mas também as condições, os recursos e estratégias que possibilitem de fato o acesso ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Para concluir

Após quarenta anos, a escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil foi e continua sendo marcada por contradições e ambiguidades, que vão desde a omissão do Estado no oferecimento da educação pública, passando pelo período das políticas segregacionistas nos anos setenta, até as atuais políticas de inclusão, alavancados por organismos ligados à defesa dos direitos humanos e da redução da pobreza. Nessa agenda, o Brasil tem mostrado que, apesar de seguir as orientações internacionais não tem cumprido as metas, no caso das pessoas com deficiência intelectual, pois a maior parte desse público continua segregada em instituições filantrópicas ou até mesmo sem acesso a qualquer espaço educacional. Os dados do IPEA (2013) mostram que 47,4% dos beneficiários do benefício de prestação continuada na faixa de zero a 18 anos continuam fora da escola. Certamente, muitos desses com deficiência intelectual.

Dentro do governo federal as disputas políticas sobre o *locus* de escolarização dessa parcela da população continuam fervorosas. A revogação do Decreto nº 6.571 em novembro de 2011 ilustra a correlação de forças políticas, bem como mostra as contradições e tensões internas na implementação das diretrizes internacionais.

Outro aspecto que fica evidente é que, apesar do avanço legal em termos de direitos sociais e educacionais, tais dispositivos não se traduzem na prática para um contingente significativo de

pessoas com deficiência. A história da Educação Especial brasileira ilustra claramente o descompasso entre o avanço das legislações desde a sua institucionalização e do seu não cumprimento. Assim, como fica visível a omissão histórica do poder público na garantia dos direitos educacionais de pessoas com graves comprometimentos intelectuais, muitas vezes com múltiplas deficiências. Para elas, a iniciativa privada em instituições filantrópicas ou escolas especiais públicas parece continuar sendo a única opção. Os dados de nossa pesquisa indicam não apenas a manutenção das escolas especiais em várias redes, como propostas de ampliação das mesmas para garantir que esses sujeitos, como disse uma das entrevistadas, “tenham pelo menos um espaço para frequentar. Caso contrário, não têm para onde ir, ficariam em casa sem qualquer atendimento”. Isso foi evidenciado, sobremaneira, para casos em que os sujeitos chegaram tardiamente à escola e/ou estão fora da faixa etária para frequentar a educação básica.

Ainda sobre os avanços das atuais políticas, se, de um lado, são significativos, pois permitem a inclusão social e o acesso à escola dos sujeitos com deficiência intelectual, de outro tais políticas são centradas em “mínimos sociais”. Isto é, os sujeitos são inseridos em turmas regulares com o suporte do AEE, o qual, de maneira geral, não é o suficiente para atender às demandas desses alunos. Além disso, o AEE ainda é realizado, prioritariamente, em espaços segregados. Em grande medida, esses alunos, assim como os demais que apresentam alguma deficiência, têm baixo nível de escolaridade. De acordo com o último Censo, mais de 60% não têm instrução ou tiveram acesso somente ao ensino fundamental. Os dados revelam que, apesar da lei de cotas de acesso ao mercado de trabalho (criada em 1991), somente 20% dos homens e 14% das mulheres com deficiência intelectual têm alguma ocupação laboral (IBGE, 2010).

Em síntese, o que verificamos é que a lei não se auto aplica. A sua implementação, o montante de recursos alocados, os instrumentos de políticas manejados e o grau de prioridade institucional dependem de uma série de fatores, entre os quais a situação econômica do país, a orientação do governo e a correlação de forças interna e externa entre os atores sociais. Ademais, é preciso levar em conta também as teorias dominantes no campo da economia e da educação, como a formação intelectual e as opções dos gestores públicos, os quais, em grande medida assumem com frequência cargos por indicação e interesses políticos do que por competência técnica.

Muitos são os problemas que precisam ser enfrentados e eles são de ordem distintas, por exemplo: a) a falta de interlocução entre o sistema de ensino e outros setores governamentais; b) a falta de diretrizes claras para identificar a deficiência intelectual; c) as dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos adequados para atender às especificidades de desenvolvimento desses alunos; d) problemas relacionados ao transporte adaptado público e/ou escolar para que os alunos cheguem à escola; e) a falta de práticas curriculares mais flexíveis para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual e outras condições atípicas do desenvolvimento; f) a falta de suportes diversificados e extensivos em diferentes esferas da vida daqueles que necessitam; g) a falta de condições de trabalho e plano de carreira para grande parcela dos docentes brasileiros; h) a falta de acessibilidade física e arquitetônica das cidades, prédios escolares e públicos, entre outros espaços sociais; i) a não garantia da aprendizagem da maioria dos alunos com deficiência intelectual; j) a falta de atenção ao ensino público em geral, pois os problemas mencionados, em grande medida, são comuns a todo sistema educacional brasileiro. Para mudar esse cenário é necessário melhorar e ampliar o investimento financeiro na educação, para que a mesma garanta de fato e de direito o desenvolvimento de seus educandos, sejam eles deficientes ou não. Além disso, é preciso ampliar as pesquisas que avaliem os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, as estratégias curriculares e os recursos cognitivos utilizados pelos mesmos para aprender e se desenvolver.

Por último, mas não menos importante, cabe sinalizar que é preciso reconhecer a voz dos sujeitos com deficiência intelectual e suas famílias, ouvindo-os, e não falar por eles. Certamente eles têm muito a nos dizer e a contribuir.

Referências

- Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 3ª edição.
- Apple, M. & Buras, K.L. (orgs.) (2008). *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed.
- Anache, A.A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: Martínez, A.M. & Tacca, M.C.V.R. (orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. Campinas: Alínea, p. 109-138.
- Arruda, E.E. de; Kassar, M.C.M. & Santos, M.M. (2006). Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatais e não estatais, em MS, 2004. In: Neres, C.C. & Lancillotti, S.S.P. (orgs.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: Ed. Uniderp, p. 89-116.
- Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN Nº 4.024/61)*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- _____. (1971). *Lei Federal 5.692*. Diário Oficial.
- _____. (1974). *Educação Especial: dados estatísticos*. Brasília: SEEC/MEC.
- _____. (1974). *Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional e Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Rio de Janeiro.
- _____. (1977). *Plano Nacional de Educação Especial (1977/1979)*. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Centro Nacional de Educação Especial. Brasília.
- _____. (1979). *Habilitação do deficiente mental para o trabalho*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o_bra=28644>. Acessado em: dez. 2013.
- _____. (1985). *Resgate da Educação Especial*. Brasília.
- _____. (1990). *Sinopse estatística da Educação Especial/1887*. Brasília.
- _____. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília.
- _____. (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília.
- _____. (1998). *Constituição Federal de 1988*. Brasília.
- _____. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília.
- _____. (2007). *Decreto 6.094/2007*. Brasília.
- _____. (2008). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada*. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília.
- _____. (2008a). *A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito*. Brasília.
- _____. (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- _____. (2009). *Decreto nº. 6.949*. Brasília.
- _____. (2009a). *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução 4*. Brasília.
- _____. (2013). *Viver sem limites – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília.
- Bueno, J.G.S. (2002). *A Educação Especial nas universidades brasileiras*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília.
- _____. (2004). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

- Braun, P. (2012). *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro (Tese – Doutorado em Educação), UERJ, 324 f.
- Ferreira, J.R. (1989). *A construção escolar da deficiência mental*. Campinas (Tese – Doutorado em Educação), UNICAMP, 168f.
- _____. (1992). Notas sobre a evolução dos serviços de Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, p. 101-107.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2ª edição.
- Glat, R. & Blanco, L. (2007). Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, p. 15-35.
- Glat, R. & Pletsch, M.D. (orgs.) (2012). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2ª edição.
- _____. (orgs.) (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Eduerj
- Hobsbawn, Eric. (1995). *Era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Inep. (2001). *Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: jan. 2014.
- Ipea. (2013). *Políticas sociais – acompanhamento e análise*. Brasília: nº 21. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acessado em: jan. 2014.
- Ibge. (2012). *Cartilha do CENSO 2010 – pessoas com deficiências*. Brasília. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>. Acessado em: jan. 2014.
- Jannuzzi, G. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2004). *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Kassar, M.C.M. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2004). Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: Gaio, R. & Meneghetti, R.G.K. (orgs.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., p. 19-42.
- _____. (2013). Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: Meletti, S.M.F. & Kassar, M.C.M. (orgs.). *Escolarização de alunos com deficiências – desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das Letras, p. 33-76.
- Laplane, A.L.F. & Prieto, R.G. (2010). Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, nº 112, p. 919-938.
- Lima, S.R. (2009). *Escolarização da pessoa com deficiência mental: terminalidade específica e expectativas familiares*. São Carlos (Tese – Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 181f..
- Lobo, L.F. (2008). *Os infames da história – pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Mazzotta, M.J.S. (1987). *Educação escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira.
- _____. (2005). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Meletti, S.M.F. & Bueno, J.G.S. (2011). O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 17, nº 33, p367-383.
- Mendes-Lunardi, G.M. (2008). Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: Bueno, J.G.S., Mendes-Lunardi, G.M. & Santos, R.A. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, p.109-162.

- _____. (2010). As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: Pletsch, M.D. & Damasceno, A. (orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica: EDUR, p. 169-187.
- Mendes, E.G. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia), USP, 387f.
- _____. (2010). Breve história da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n° 57, p. 94-109.
- _____. (2014). *Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)*. Disponível em: <www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=957&d=0>. Acessado em: jan. 2014.
- Michels, M.H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 406-423.
- _____ & Garcia, R.C. (2010). A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: Kassab, M.C.M. (orgs.). *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas: Mercado das Letras, p. 211- 232. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>
- Patto, M.H.S. (2000). A miséria do mundo no terceiro mundo. In: Patto, M.H.S. (org.). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker/EDUSP.
- Pereira, A.S.A. (2005). *Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares*. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, 213f.
- Pereira, J.M.M. (2010). *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR.
- _____. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Teias*, v. 12, n° 24, jan./abril, p. 39-55.
- _____. (2012). Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n° 1, p. 31-48. <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.003>
- _____. (2014). Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Póiesis Pedagógica*, v. 12, n° 1 (no prelo).
- _____ & Rocha, M.G.S. (2014). A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, L.R.O. (org.). *Metodologia de pesquisas em Educação Especial*. São Paulo: Editora da ABPEE (no prelo).
- Rafante, H.C. (2011). *Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*. São Carlos: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 319f.
- Romanelli, O. (2010). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 36ª edição.
- Rocha, M.G.S. (2014) *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural: tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE*. Nova Iguaçu: Dissertação (Mestrado em Educação), UFRRJ, 218f.
- Sacristán, J.G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 3ª edição.
- Saviani, D. (2009). *Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- Senna, L.A.; Glat, R.; Magalhães, E.F.C.B.; Gigante, L.A.B.M. (2009). Helena Antipoff (1892-1974): une femme en avance sur son temps, pionnière de l'Éducation Spéciale. In: Houssaye, J. (org.). *Femmes pédagogues*. Paris: Fabert Ed., p. 419-454.
- Silva, F.C.T. (2008). Desenhando a cultura escolar: ensino-aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J.G.S., Mendes-Lunardi, G.M. & Santos,

- R.A. (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 67-108.
- Souza, F.F. (2013). *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Campinas: Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, 297f..
- Soares, M.T.N. (2010). *Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre as estratégias de multiplicação de políticas públicas*. João Pessoa: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 136f..
- Schneider, D. (2003). Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: Velho, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 8ª edição.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 48, p. 609-623.
- Veltrone, A.A. (2011). *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. São Carlos: Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 193f..

Sobre a Autora

Márcia Denise Pletsch

Afiliação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ).

marciadenisepletsch@gmail.com

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). É professora adjunta 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: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (UFRRJ) e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a UERJ, também é líder do grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais. Atualmente é editora adjunta da Revista Brasileira de Educação Especial e coordena o Observatório da Educação (CAPES) com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual. Também coordena pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla.

Sobre as Editoras Convidadas

Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

marciadenisepletsch@gmail.com

É pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC).

geolunardi@gmail.com

E pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio "Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado “Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes”, em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro “Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise”, hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

DOSSIÊ
Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 81 11 de Agosto, 2014 ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California),
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia