

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DAS DIRETRIZES POLÍTICAS À ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

Specialized educational service: from policy guidelines to schooling of students with intellectual disabilities

Atención educacional especializada: de las directrices políticas a la escolarización de los alumnos con deficiencia intelectual

Flávia Faissal de Souza*

Márcia Denise Pletsch**

Resumo

Em nosso país, a Educação Especial se realiza por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, como a atual política de Educação Especial tem como foco a escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, parece-nos haver um descompasso, pois o principal foco é um serviço complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Essa proposta nos causa indagação, ainda mais por assumirmos a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial as noções de escolarização, ensino e aprendizagem, nas quais estes processos se constroem nas práticas cotidianas escolares. Assim, o objetivo deste texto é apresentar, a partir de pesquisa documental em diálogo com dados de cinco redes da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, uma discussão sobre o lugar do AEE na política de Educação Especial e o seu papel no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual. A partir da análise, evidenciamos que o papel do AEE não é claro no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Em grande medida, fica a cargo do sujeito com deficiência a responsabilidade de transladar o apreendido no AEE para a sala de aula, apesar das características que marcam a sua inserção no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Deficiência intelectual.

Abstract

In our country, Special Education takes place through the Specialized Educational Services (AEE). However, considering that the current Special Education policy focuses on education of students with intellectual disabilities in regular education, it seems to be a mismatch, when the main focus is

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial/IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, UFSCar, em 2014.

* Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Estágio Pós-Doutoral PNP/DCAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: faissalflavia@gmail.com

** Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

a complementary and/or supplementary service to regular education. This proposal cause us indignation, that even though we assume the historical-cultural perspective of human development, in particular the schooling, teaching and learning notions, in which these processes are based on school daily practices. The objective of this paper is to present, from documentary research in dialogue with data from five networks of Baixada Fluminense in Rio de Janeiro, a discussion about the role of AEE in the policy of Special Education and the its role in the education of students with intellectual disabilities. From analysis we observed that the role of the AEE is not clear in the educational process for students with intellectual disabilities. The responsibility largely rests with the disabled individual, to transfer what has been grasped by the AEE into the classroom, despite all the characteristics that mark their inclusion into the teaching-learning process.

KEYWORDS: Inclusive Education. Specialized Educational Services (AEE). Intellectual disability.

Resumen

En nuestro país, la Educación Especial se realiza por medio de la Atención Educacional Especializada (AEE). Sin embargo, la actual política de Educación Especial tiene como foco la escolarización de los alumnos con deficiencia intelectual en la enseñanza regular, así hay una divergencia, cuando el foco es un servicio complementario y/o suplementario a la enseñanza regular. Esta propuesta nos causa indagación, aún más porque asumimos la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, en especial las nociones de escolarización, enseñanza y aprendizaje, en las cuales estos procesos se construyen en las prácticas escolares. El objetivo de este texto es presentar, a partir de estudio documental en diálogo con datos de 5 redes de Baixada Fluminense en Rio de Janeiro, una discusión sobre el lugar de AEE en la política de Educación Especial y el papel del mismo en el proceso de escolarización de los alumnos con deficiencia intelectual. A partir del análisis evidenciamos que el papel de la AEE no es claro en el proceso de escolarización de alumnos con deficiencia intelectual. E queda a cargo del alumno con deficiencia la responsabilidad de trasladar lo aprendido en la AEE al sala de clases, a pesar de todas las características que marcan su inserción en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Atención Educacional Especializada (AEE). Deficiencia intelectual.

PALAVRAS INICIAIS

O presente texto integra um dos estudos desenvolvidos no âmbito de um projeto em rede² cujo foco central é analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. Para este artigo, optamos por apresentar uma discussão sobre o Atendimento Educacional especializado (AEE) a partir da análise dos documentos do Ministério da Educação (MEC) que sinalizam as diretrizes e estratégias para a implementação de uma política nacional de Educação Especial sob a égide das políticas de Educação Inclusiva.

² O projeto é desenvolvido pela UFRRJ, pela UDESC e pela Univali sob o título “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, com apoio financeiro da CAPES, pelo Programa Observatório da Educação, e da FAPERJ, pelo Programa Jovem Cientista do Nosso Estado.

Em termos metodológicos, optamos pela pesquisa qualitativa empregando prioritariamente dados documentais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PRIETO, 2006). A opção pela análise dos documentos se dá em função da possibilidade de aproximação com as diretrizes e estratégias políticas traçadas pelo Ministério da Educação (MEC) para a implementação do serviço de AEE, visando a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. O período dos documentos analisados foi de 2003 a 2013; essa escolha ocorreu em função das mudanças iniciadas pelo governo Lula (2003-2010), como a ampliação dos investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional em diferentes setores, incluindo as políticas de Educação Inclusiva direcionadas para o público-alvo da Educação Especial (PLETSCH, 2011; SOUZA, 2013). Tais análises serão brevemente cotejadas com dados coletados nos anos de 2013 e 2014, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais e professores que atuam no AEE pertencentes a cinco municípios da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro.

Ainda sobre o conjunto de documentos a serem analisados, cabe mencionar que as indicações das políticas de Educação Inclusiva sugerem a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular. Todavia, o principal eixo dessa política é o AEE, um serviço que funciona paralelamente à sala de aula do ensino regular, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com um professor que deverá ser especialista em Educação Especial, no contraturno do ensino regular. Como estratégia de integração entre os espaços pedagógicos, é previsto o planejamento conjunto ou colaborativo do professor especialista com o professor do ensino regular, a fim de garantir a inserção do aluno com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008a, 2008b, 2011).

Esse desenho da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos chama atenção. Sustentadas pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial pelos estudos de Vigotski (1997), questionamos o deslocamento do principal eixo de investimento político, cujo o foco é a inserção do aluno com deficiência, da sala de aula para um serviço previsto no contra-turno. Nossas indagações estão ancoradas pelas idéias nas quais o ensino e a aprendizagem são processos que se constroem nas relações interpessoais, em especial entre professor-aluno e aluno-aluno, nas práticas cotidianas escolares. É a partir dessa premissa que propomos a análise sobre o lugar do AEE na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e o seu papel no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual a partir dos depoimentos coletados na pesquisa de campo. Nessa direção, organizamos os resultados de nossa pesquisa em dois eixos, a saber: a) o lugar do AEE nas políticas de inclusão; e, b) o papel do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.

O lugar do AEE nas políticas de inclusão

Desde o primeiro ano do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003, vêm sendo efetivadas ações na direção da implementação de uma Educação Inclusiva, assumidas como políticas de governo. Segundo Mendes (2006), o modelo que esse governo assumiu, dentre os diversos desenhos e concepções de políticas de Educação Inclusiva, se aproxima mais da perspectiva da inclusão total, que preconiza que todos os alunos sejam educados apenas em classe da escola regular, porém tendo como suporte complementar e/ou suplementar à educação por meio do AEE.

Sobre a incorporação do modelo de Educação Inclusiva adotado pelo governo brasileiro, Mendes (2006, p.401) é enfática ao declará-lo como “uma adoção ao modismo importado [...] da cultura norte-americana”, assim como em outras reformas no campo da educação básica. Na mesma direção, Pereira (2010), Souza (2013) e Pletsch (2014a) discorrem sobre o papel, especialmente, do *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015

Grupo Banco Mundial e de outros órgãos do Sistema ONU como divulgadores dos preceitos da Educação Inclusiva em nosso país, marcados pelos pressupostos neoliberais e pelas reivindicações da sociedade civil.

Sobre a disseminação da Educação Inclusiva, Kassar (2012) traz análises acerca de um movimento paralelo ao aqui descrito: a dinâmica de fechamento das classes especiais e oficinas pedagógicas, que vinham sendo criticadas por serem espaços de exclusão educacional e social. Essa dinâmica foi sustentada pelos pressupostos da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (CDPD) (BRASIL, 2009), que são: a matrícula no ensino regular é considerada a única aceitável e a no ensino especializado, atitude discriminatória; a municipalização do ensino básico obrigatório, não prevendo espaço para atendimento de alunos com deficiência; e a ampliação da parceria público-privada nas ações sociais, sobretudo na década 1990, com recuo do poder público aos serviços de atendimento às pessoas com deficiência.

Nesse cenário, é ainda importante destacar que, desde as primeiras ações do governo, a locação da responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência está no MEC, em secretarias paralelas à da Educação Básica (SEB). Primeiramente, elas eram foco de trabalho da Secretaria de Educação Especial (Seesp); mais tarde, em 2011, a responsabilidade foi transferida para a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Tal fato vem sendo justificado pela ideia da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2007). Entendemos que, nessa configuração, a Educação Especial continua sendo a protagonista de uma política que deveria incidir em uma ampla reforma da Educação Básica, e que tal configuração, de alguma forma, contradiz a própria colocação do MEC, que afirma que a “implementação da Educação Inclusiva requer a superação da dicotomia eliminando a distância entre o ensino regular e o especial” (BRASIL, 2005, p. 33). A esse respeito, nossos dados de campo evidenciaram que, apesar dos avanços legais, a Educação Especial, por meio do AEE, continua sendo considerada prioritariamente o espaço do aluno com alguma deficiência ou outra condição atípica do desenvolvimento. Ainda nessa direção, ficou evidente que a cultura sobre o desenvolvimento como uma condição estática continua predominando nas concepções dos entrevistados. Em grande medida, os sujeitos continuam sendo classificados em “normais” e “anormais”; os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual.

Sobre os pressupostos que sustentam a Educação Inclusiva proposta pelo MEC, desde as primeiras publicações (SESP/MEC, 2004) e dos primeiros documentos – por exemplo, o Decreto n.º 5.296 (BRASIL, 2004) e o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) – já eram explicitados os princípios da equalização de oportunidades e não discriminação diante da deficiência, com ênfase na ideia de que a Educação Inclusiva se insere na reformulação de um projeto societário pautado pela igualdade na diversidade, sendo a escola compreendida como o núcleo dessa construção. Para Prieto (2010, p. 31), esses princípios estão baseados em um “otimismo ingênuo”, posto que a desigualdade tem sua gênese fora da escola, no contexto social mais amplo. Contudo, à escola é designada a missão de alavancar o desenvolvimento do sujeito e, nessa lógica, o desenvolvimento econômico da nação; é como se ela tivesse uma autonomia absoluta, capaz de acabar com a pobreza e a miséria que se estruturam primeiramente fora dela. Do mesmo modo, há de se ter cautela com o discurso da igualdade e da diversidade na matriz liberal do conceito de inclusão assumido, em face do apagamento das diferenças individuais e sociais, e da concretude das construções conceituais e dos conflitos histórico-culturais no cotidiano escolar (LAPLANE, 2004; GARCIA, 2006, 2010; PRIETO, 2010; KASSAR, 2011; SOUZA, 2011, 2013; PLETSCH, 2014a, 2014b).

Com base nesses princípios, em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que foi implementado em diversos municípios brasileiro. O objetivo desse programa era disseminar os princípios da política de Educação Inclusiva, com foco nos alunos da Educação Especial (PLETSCH, 2011; REBELO; KASSAR, 2014). Nessa esteira, em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual a temática da educação de pessoas com deficiência teve como foco, conforme a Meta IX do Compromisso Todos pela Educação: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007). Partindo da premissa da “diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo”, propôs-se “arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um” (BRASIL, 2007, p. 37). De tal forma, foram incorporados ao PDE programas já existentes, bem como foram lançados outros, na lógica do modelo de gestão com a sistemática de editais e financiamento direto aos municípios, conforme discutido por Garcia (2009).

Somente em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que prevê a matrícula de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino, com suporte do AEE. Nesse documento, foi retirada a modalidade substitutiva da Educação Especial (na esteira de outros documentos e programas implementados), e a Educação Inclusiva é assumida como:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a).

Tal proposta tem como referência, entre outros documentos, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009), que já estava em vias de ser homologada com caráter de emenda constitucional³, efetivando a Educação Inclusiva como política de Estado. A CDPD afirma que para “efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Assim, o objetivo da Educação Inclusiva proposto na CDPD é o pleno desenvolvimento “da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais”, que a levem à plena participação social, em uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2009). Tais premissas foram assumidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e vem se efetivando por meio de programas. O principal eixo de investimentos é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual, sob a égide das ideias de acessibilidade, visa apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do AEE por meio da seguinte ação:

disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico [...] bem como, do professor para atuar no AEE (BRASIL, 2005).

³ A CDPD foi homologada com valor de emenda constitucional em 2009, pelo Decreto n.º 6.949/2009.

É importante ressaltar que o AEE é um serviço de educação complementar e/ou suplementar, oferecido no contraturno aos alunos com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a). A normatização e as diretrizes desse serviço foram estabelecidas no Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008b), posteriormente revogado pelo Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), sendo que, neste último, é ressaltada a ideia de que hoje, em nosso país, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se faz por meio do serviço de AEE. Em outras palavras: embora o foco das políticas de Educação Inclusiva seja a matrícula e a escolarização dos alunos com deficiência no ensino regular, a principal estratégia para sua implementação é o AEE.

Todavia, nem todas as redes têm conseguido implementar o AEE tal como proposto pelas diretrizes federais. Como já indicamos em publicação anterior, uma das primeiras constatações das nossas pesquisas e das realizadas pelo Observatório Nacional de Educação Especial — coordenado pela Profª. Drª. 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 de 20 instituições de Ensino Superior —, é a falta de clareza das redes de ensino para realizar o trabalho pedagógico nas salas de AEE, que é muito variado e, em muitos casos, é desenvolvido por profissionais, que não tem a devida qualificação (MENDES, 2014; PLETSCH, 2014a).

Também identificamos problemas diversos nas pesquisas desenvolvidas em cinco municípios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, tais como: 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, mas, em 2012, ainda não haviam sido instalados; b) a falta de acessibilidade arquitetônica; c) Salas de Recursos Multifuncionais superlotadas; e d) dificuldades na realização de práticas colaborativas entre o AEE e a classe comum. Dessa forma, reclamamos o eixo dessa política, posto o referencial teórico-metodológico que assumimos, no qual a aprendizagem não é um processo individual, ou seja, não está somente na capacidade e/ou possibilidades do aluno, mas é um processo que se constitui nas relações entre o aluno, o mediador (no caso, principalmente o professor, mas também seus pares de sala de aula) e o conhecimento construído ao longo da história da humanidade (VIGOTSKI, 1988). É sobre esse processo que nos deteremos a seguir, enfatizando os alunos com deficiência intelectual.

O papel do AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual

O aluno com deficiência intelectual ocupa um lugar de destaque nas questões referentes à Educação Especial desde tempos remotos. Jannuzzi (2004) nos faz pensar que, na história das sociedades, e não diferentemente em nosso país, a relação entre deficiência e educação é tão estreita que a deficiência intelectual foi dada a conhecer na medida em que se deu a escolarização de uma sociedade anteriormente rural, além de ser historicamente marcada pelo conhecimento médico, por interesses filantrópicos e religiosos e pelo descaso político.

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual é:

Uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual (raciocínio/atividade discursiva, aprendizagem, solução de problemas) e no comportamento adaptativo, que abarca uma série de habilidades sociais e práticas do cotidiano. Essa deficiência deve ser originada antes dos 18 anos (AAIDD, 2010). [tradução nossa]

Já no ICD-10 (WHO, 2010), documento que pretende ser o parâmetro universal para descrição dos estados de saúde e doença, a nomenclatura, diferentemente da adotada na CDPD, é o retardo mental, compreendido como:

Uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, que é caracterizado especialmente por um prejuízo das habilidades manifestas no período de desenvolvimento, que contribuem para o nível global de inteligência, isto é, funções cognitivas, de linguagem, de motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode ocorrer associado ou não a um outro transtorno mental ou físico (WHO, 2010).
[tradução nossa]

Nosso entendimento sobre a pessoa com deficiência intelectual está sustentado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (LUNARDI, 2001, 2004; CARVALHO, 2006; SOUZA, 2013; PLETSCH, 2014, 2014a), segundo o qual, ao tratarmos da escolarização dos alunos com deficiência intelectual e da sua inserção no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário um forte investimento em um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado no cotidiano do aluno e que sejam da ordem da construção da rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística, entre outras. Para tal, faz-se necessário um trabalho ombro a ombro, um cotidiano de reiteração e recolocação constante dos conceitos apreendidos ou em processo de apreensão; em outros termos, é preciso superar concepções sobre as não possibilidades desses sujeitos como, ainda hoje, fortemente presentes nas pesquisas.

Em determinados momentos, as falas dos nossos entrevistados apontaram que o importante para esse sujeito é que tenha acesso à socialização, negando-lhe o direito de apreender o conhecimento científico (PLETSCH, 2014a). Sobre isso, lembramos que o foco na inserção no processo de aprendizagem se dá sobre o desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1988), a aprendizagem é uma das funções psicológicas superiores na qual o homem, na medida em que se apropria de conceitos, de gestos, dentre outros elementos, a partir do vivido nas relações sociais, especialmente nas práticas pedagógicas, vai redimensionando tanto sua matriz biológica (organismo) como suas possibilidades de participação nas práticas sociais. Em outras palavras, é pelo processo de aprendizagem (apreender, tornar próprio, apropriar-se, incorporar), em seu sentido mais amplo, que nos desenvolvemos.

Essa questão torna-se central quando olhamos para ela a partir do pressuposto de que a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento. No processo de aprendizagem, importam situações, relações e conhecimentos quase novos, pois é por meio da apropriação (do apreender) do quase novo que o sujeito se desenvolve (maturação e organização neurológicas, formação de rede conceitual, organização neuromotora, etc.) (LURIA, 1991; VIGOTSKI, 1988, 1997). Em relação à aprendizagem escolar, Vigotski (1988), destaca, ao propor o papel do docente como mediador no processo de apropriação do aluno com o conhecimento, que a aprendizagem se constrói de forma relacional, na interação, especialmente, entre professor-aluno e aluno-aluno. Em outras palavras, é na construção cotidiana de sala de aula, a partir de propostas pedagógicas desafiadoras, mas coerentes com as possibilidades perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras de cada aluno, que o processo de aprendizagem se constrói. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem deverá resultar em novas formas/possibilidades de comportamento, e não corroborar com a interrupção do desenvolvimento.

Do mesmo modo, ocorre, perante uma das ideias centrais que sustentam nossa leitura do processo de escolarização, com o aluno com deficiência intelectual, a compensação social da deficiência, ou seja, o redimensionamento (reorganização neurológica, reestruturação das funções psicológicas, entre outros) dos limites impostos pelas condições orgânicas, impeditivos ao

desenvolvimento, pelas/nas práticas sociais, que necessariamente envolvem a aprendizagem, conforme postulado na perspectiva histórico-cultural. A esse respeito, Dainêz e Smolka (2012) afirmam que Vigotski traz a compensação como metodologia do trabalho educativo, mas o qualificativo da educação não é compensatório; é social. Ou seja, é uma condição do desenvolvimento cultural humano. Ainda segundo as autoras,

a educação não é tratada como um auxílio, um complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), o que implica pensar na falta de algo, mas é a produção de uma ação que torna possível a criação de novas possibilidades de participação social, ativa e integral da pessoa na sociedade – e aí reside a compensação (DAINÊZ; SMOLKA, 2012, p. 5).

Igualmente, ratificamos que o pressuposto assumido em relação ao processo de ensino e aprendizagem está imbricado na mediação/relação com o professor e os seus pares; em outras palavras, o processo se constrói nessa relação cotidiana da sala de aula. Diante dessas premissas, temos questionado o efetivo papel do AEE no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, verificamos, a partir de nossa análise, que as diretrizes sobre o AEE acabam não fortalecendo a relação entre professor do ensino regular e aluno com deficiência; posto que, as mesmas estão deslocadas do lugar de acontecimento do processo de ensino e aprendizagem. A partir da análise dos documentos podemos depreender, também, que o trabalho do AEE incide sobre o aluno, e não necessariamente sobre o processo de mediação entre ele e o professor na sala de aula regular, excetuando-se as orientações que a professora de AEE, que trabalha com o aluno, possa dar à professora do ensino regular. Afirmamos, ainda, que, nos documentos analisados, fica implícito o papel do aluno com deficiência intelectual em fazer a transladação do que aprende no AEE para o espaço de sala de aula, posto que a estratégia principal da política para escolarização desses alunos não se materializa diretamente na sala de aula, e sim no espaço complementar. Tais aspectos foram verificados também em nossa pesquisa empírica.

Contudo, não distante das proposições referentes à Educação Inclusiva, tanto no âmbito das políticas municipal e federal como no das propostas internacionais, tratar da questão da escolarização e inserção no processo de aprendizagem é tratar do âmago dessas políticas. Fala-se, no escopo da ONU, em “Aprendizagem para Todos”, em detrimento do movimento “Educação para Todos” (WB, 2011a, 2011b); assume-se, também, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que um de seus objetivos é, de fato, a *aprendizagem* dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008a), mas ao mesmo tempo traça-se, nas diretrizes, que sua estratégia principal está fora do escopo do ensino regular, da sala de aula.

A partir dessas reflexões, esperamos contribuir para o debate sobre a implementação das políticas de inclusão escolar e os suportes pedagógicos oferecidos aos alunos público-alvo da Educação Especial, em particular aqueles com deficiência intelectual, sobretudo se levarmos em consideração que esse aluno continua sendo visto como sujeito das impossibilidades e não das possibilidades. Igualmente, esperamos trazer reflexões sobre o fazer pedagógico no espaço das salas de AEE, de forma que as práticas lá desenvolvidas sejam de fato colaborativas com as ações desenvolvidas pelos professores em classe comum.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11ª edition of the AAIDD. EUA, 2010.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 de dezembro de 2004.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007. 43 p.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008a.

_____. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de setembro de 2008b.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de agosto de 2009.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 2011.

BRASIL. Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-aco-es?id=17430>>. Acesso em: jul. de 2012.

CARVALHO, M. de F.. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 222p.

DAINÊZ, D.; SMOLKA, A. L. B. Condições de desenvolvimento humano, educação (inclusiva) e psicologia histórico-cultural: inspirações, inquietações e implicações. In: REUNIÃO DA ANPED, 35, 2012. *Apresentação Oral. GT 20. Disponível em:* <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT20%20Trabalhos/GT20-1407_int.pdf> . Acesso em: nov. de 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas de organização do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

_____. Política e gestão de educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO / III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 24, 2009. *Anais...* Vitória: ANPAE, 2009.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Educação Especial: dialogo e pluralidade*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304p.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

_____. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUNARDI, A. M. L.. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165 p.

LURIA, A. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 115 p.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.) *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: Eduel, 2003. 144 p.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

PEREIRA, J. M. M. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro 1944 – 2008*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.

PLETSCH, M. D.. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, nº. 24, p.39-55, jan./abr. 2011.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014a. 295 p.

_____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22 no. 81. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>>. Acesso em: ago. de 2014b.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. (Org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006. 420 p.

_____. Sobre mecanismos de reprodução de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. *Educação Especial: dialogo e pluraridade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p.

REBELO, A. S. KASSAR, M. C. M. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22 no.78, Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v22n80>> . Acesso em: ago. 2014.

SEESP/MEC. Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SOUZA, F. F.. A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência. In: REUNIÃO ANPED, 34., 2011, Natal. *Apresentação Oral. GT 15*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1122%20int.pdf>> . Acesso em: 10 out. 2011.

_____. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone; São Paulo: Editora da USP, 1988. 228 p.

_____. *Obras escogidas V (1924-1934): fundamentos de defectologia* . Madri: Visor, 1997. 391 p.

WORLD BANK (WB). *World Bank Education Strategy 2020*. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22474207~menuPK:282402~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>>. 2011a. Acesso em: 24 jul. 2010.

_____. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington: WB, 2011b.

World Health Organization (WHO). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)*. 2010. Disponível em: <<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F70-F79>>. Acesso em: 11 de set.2013.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014