

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC - SP**

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber

**AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM**  
**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL**

**(1979/2013)**

**Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade**

**SÃO PAULO**

**2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber

**AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL**

**(1979/2013)**

**Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**SÃO PAULO**

**2019**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

Eu dedico este trabalho ao meu esposo Fábio Victor Schreiber, que durante o percurso da graduação, mestrado e doutorado esteve sempre ao meu lado contagiando-me com sua alegria e me dando forças para não desistir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.150106/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.150106/2017-00.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, por quem tenho imenso respeito e admiração. Sou grata pelas conversas e orientações que foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço toda sua dedicação e pelo incentivo que me ofereceu durante essa trajetória. Obrigada por tudo!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, com os quais tive a oportunidade de trocar reflexões e construir novos conhecimentos que contribuíram para minha formação como pesquisadora.

Às professoras Dra. Alda Junqueira Marin e Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti agradeço pela leitura dos textos de qualificação e de defesa e pelas contribuições com que me ajudaram a melhorá-los. Agradeço às professoras Dra. Maria Helena Michels e Dra. Luciana Maria Giovanni por terem aceito o convite para participar da banca de defesa e por suas contribuições para o fechamento desse ciclo.

Agradeço especialmente às professoras Dra. Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia que, desde a graduação, me brindaram com grande atenção e carinho e contribuíram imensamente para minha formação como pesquisadora e professora. Obrigada por me acompanharem nessa trajetória e por me proporcionarem reflexões que enriqueceram a construção da presente pesquisa.

A Elisabete Adania, nossa querida Betinha, que a todos conquista com seu carinho e dedicação. Agradeço as conversas e a disponibilidade em sempre me ajudar.

Aos colegas da PUC-SP que, além das riquíssimas trocas que tivemos durante as aulas, me ensinaram a viver em São Paulo. Agradecimento especial a Fernanda Oliveira, que com todo seu carinho, sempre esteve sempre disposta a me ajudar desde meu primeiro dia na PUC-SP.

Agradecimento especial: a minha amiga querida Márcia de Souza Lehmkuhl que, desde o processo seletivo para ingresso no doutorado, esteve a meu lado oferecendo todo seu carinho, apoio e atenção. Sua energia é contagiante e minha admiração por você é imensa. Obrigada por ter participado comigo nesse processo.

Agradeço a Zilda Junqueira pelo carinho, disponibilidade e atenção com a revisão do texto final da tese.

Ao Grupo de Estudos em Educação Especial da UFSC (GEEP) e ao Grupo de Pesquisa Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais da PUC-SP pelas leituras e trocas que suscitaram inúmeras reflexões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras do Colégio de Aplicação da UFSC, que se dispuseram a me ajudar. Sou muito feliz em fazer parte dessa equipe de professoras tão competentes e especiais que luta a cada dia em defesa da escola pública. Obrigada pela compreensão e por sempre buscarem alternativas com o objetivo de me ajudar a conciliar o trabalho com o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ao grupo dos “Amigos das boas risadas” que, como o próprio nome revela, me ofereceu momentos de intensa alegria, contribuindo para a recarga de energias positivas. Vocês são demais!

Agradecimento especial às “Irmãs metralhas”, presente que recebi ao entrar na UFSC. Ju e Ba, o carinho de vocês, sua atenção, os momentos de escuta e de risadas foram essenciais em minha jornada até aqui. Sou muito feliz em ter vocês a meu lado.

Agradeço à equipe da “Life Center”, fundamental para minha saúde física e mental durante o doutorado. Agradeço especialmente a fisioterapeuta Katieli que, com suas “agulhadas” e “ventosas”, amenizou minhas dores e com conversas e carinho contribuiu para recarregar minhas energias.

À amiga e irmã de coração Ruth, que desde a graduação esteve sempre a meu lado, lembrando-me da importância dos nossos cafés. Obrigada pelas conversas riquíssimas, por todo o carinho e pela compreensão.

A meu cunhado, Francisco Schreiber que, com sua energia contagiante, tornou menos cansativas as viagens para São Paulo. Obrigada, querido, pelas conversas regadas a bons vinhos e acompanhadas de muitas risadas.

Agradeço a minha amiga querida Bruna, presente que também ganhei na UFSC. O que se iniciou como parceria de trabalho se transformou em linda amizade. Muito obrigada pelo carinho, por levar a “manca” para passear e por cuidar de mim.

Às amigas Aline Rocha, Lisley Teixeira, Carol Neubert, Marília Petry e Daniela Minelli que, com grande carinho e atenção, sempre me ouviram e se dispuseram a ajudar. Como é bom ter vocês por perto!

À minha família por todo o carinho e compreensão. Pelos momentos de alegria que vocês me proporcionaram e pelas palavras alentadoras quando mais precisei. Amo vocês! Agradeço especialmente a meu irmão, meu coração, que sempre vibrou comigo a cada

conquista e também ao carinho da minha cunhada, Roberta, presente que a vida me deu, e que agradeço todos os dias.

Agradecimento especial a meus pais, João e Valéria, que estiveram ao meu lado desde a escrita e a leitura das primeiras palavras e sempre batalharam para que eu continuasse meus estudos. Admiro imensamente sua luta, por terem acreditado na escola pública e por terem me ensinado a valorizá-la. O amor que lhes dedico não pode ser descrito, é intenso, inexplicável. Obrigada por todo o carinho, atenção, compreensão e por terem me acompanhado na busca desse sonho. Amo vocês para além do que se possa explicar e imaginar.

Por fim, quero agradecer a meu esposo, amigo, companheiro Fábio Schreiber, que incansavelmente repetiu durante a minha formação acadêmica “Tudo vai dar certo!”. És um ser humano incrível! Admirável! Seu caráter, sua força e humildade inspiram todos à sua volta. Você me faz querer viver intensamente cada segundo. Meu amor, agradeço toda sua compreensão, paciência, respeito e carinho. Obrigada por me dar colo e por me abraçar forte nos momentos de choro, por vibrar comigo a cada etapa vencida e por sempre encher meu coração de esperança e de força. Amo você!

Agradeço a todos que contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

*“O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o ‘corpus formal do conhecimento escolar’ pode tornar-se uma forma de controle social e econômico”.*

*(APPLE, 2006, p. 103).*

## RESUMO

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL (1979/2013). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

Este estudo objetivou analisar as principais permanências e modificações em orientações curriculares de âmbito nacional, direcionadas para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual, no período de 1979 a 2013. Trata-se de pesquisa documental, cujas fontes principais foram publicações dos órgãos responsáveis pelas políticas de Educação Especial do governo federal, - Proposta curricular para deficientes mentais educáveis (BRASIL. MEC. CENESP, 1979); Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares (BRASIL. MEC. SEESP, 1998); Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental (GOMES, *et al.* MEC. SEESP, 2007); O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual (GOMES. MEC. SEESP, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL. MEC. SECADI, 2013) - além de fontes secundárias também originárias desses mesmos órgãos. No estudo dessas orientações, o currículo foi compreendido como uma construção social, o que fez com que em sua análise fossem considerados os aspectos políticos, sociais e econômicos do contexto histórico em que foi elaborado. Com base nas contribuições de Goodson (1995), Apple (1989, 2006) e Vygotski (1988, 1991, 1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2007 e 2008), as orientações curriculares foram organizadas em quatro eixos de análise que representam elementos do planejamento de ensino: a quem lecionar; por que e o que lecionar; como lecionar; e como avaliar a aprendizagem. A análise exaustiva desses documentos evidenciou o esvaziamento de orientações curriculares para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência mental/intelectual, sustentado por meio de discurso que, ao mesmo tempo em que exalta as capacidades individuais destes sujeitos, continua reafirmando seus limites de aprendizagem, depositando no próprio indivíduo a responsabilidade por aquilo que aprende e conduzindo a uma formação humana limitada, uma vez que o ensino do conhecimento historicamente acumulado é secundarizado.

Palavras-chave: Currículo. Educação Especial. Políticas educacionais. Deficiência mental/intelectual. Trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. NATIONAL CURRICULAR ORIENTATIONS DIRECTED AT PEDAGOGICAL WORK TOWARDS MENTALLY AND INTELLECTUALLY DISABLED LEARNERS (1979/2013). Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

This study aimed at analysing both permanences and modifications made in the National Curricular Orientations directed at pedagogical work towards mentally and intellectually disabled learners, during the period of 1979 to 2013. This is an exploratory and informative documentary research whose main sources were publications from the organs responsible for the federal government's Special Needs Education policies such as Curricular Proposal for Educating Mentally Disabled Learners (BRASIL. MEC. CENESP, 1979); National Curricular Parameters: Curricular Adaptations (BRASIL. MEC. SEESP, 1998); Specialized Educational Assistance: Mental Disorders (GOMES, *et al.* MEC. SEESP, 2007); Specialized Educational Assistance for Learners with Intellectual Disorders (GOMES. MEC. SEESP, 2010); General National Curricular Guide for Basic Education: Diversity and Inclusion (BRASIL. MEC. SECADI, 2013) - besides secondary sources also derived from the same institutions. Each curriculum was understood as a socially constructed tool which allowed for political, social and economic aspects of its historical context to play a role in its analysis. Taking into account Goodson's (1995), Apple's (1989, 2006) e Vygotski's (1988, 1991, 1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2007 e 2008) contributions, the curricular orientations analysed were organized into four axes that represent teaching planning elements: whom to teach, why and what to teach, how to teach and how to assess learning. Findings revealed that the curricular orientations analysed seem to have suffered a deflation in their pedagogical work towards mentally and intellectually disabled learners. Such deflation seems to be sustained through a type of discourse that, while highlighting the individual abilities of these learners, continues to reaffirm their learning limitations, placing on the learner the responsibility for their learning process. Considering that this approach neglects properly teaching historically accumulated knowledge, it seems to result in limited human education.

Key-words: Curriculum. Special Needs Education. Educational Policies. Mental/Intellectual Disorder. Pedagogical Work.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta curricular num enfoque sistêmico	85
Figura 2 – Integração vertical do currículo para as 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries	131
Figura 3 – Ficha cumulativa para a 3. <sup>a</sup> série	177

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses selecionados (2000 a 2019)	23
Quadro 2 – Objetivos gerais para as 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> , 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> séries	132
Quadro 3 – Conteúdos no campo da Língua Portuguesa	134
Quadro 4 – Conteúdos no campo da Matemática	134
Quadro 5 – Aperfeiçoamento e aprofundamento de conteúdos da 1 <sup>a</sup> a 4 <sup>a</sup> série nas 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> séries	136
Quadro 6 – Sugestões de atividades de matemática utilizando materiais concretos	156
Quadro 7 – Critérios de avaliação para área da matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental (3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries)	179

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

AARM – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cademe – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais

Cais – Centro de Atendimento e Inclusão Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EHPS – Educação: História, Política, Sociedade

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEEP – Grupo de Estudos em Educação Especial

Gepeto – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

GTs – Grupos de Trabalho

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lide – Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiência

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs-AC – Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QI – Quociente de Inteligência

RAADI – Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual

RME – Rede Municipal de Ensino

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SP – São Paulo

TEA – Transtorno do Espectro Autista (TEA)

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I – CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL</b> .....	42
1.1 História e construção social do currículo.....	42
1.1.1 Currículo: instrumento de controle social para manutenção do projeto hegemônico....	46
1.2 Desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com deficiência mental/intelectual: Contribuições da teoria histórico-cultural .....	56
1.2.1 Desenvolvimento da criança com e sem deficiência .....	57
1.2.2 O processo de mediação pedagógica e a aprendizagem escolar .....	63
<b>CAPÍTULO II – O CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	69
2.1 Currículo e deficiência no contexto educacional dos anos de 1960 e 1970 .....	70
2.1.1 Proposta curricular para deficientes mentais educáveis.....	79
2.2 Currículo e deficiência no contexto educacional dos anos de 1980 e 1990 .....	87
2.2.1 Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares .....	97
2.3 Currículo e deficiência no contexto educacional dos anos 2000.....	103
2.3.1 Atendimento Educacional Especializado – área deficiência mental/intelectual.....	114
<b>CAPÍTULO III – A QUEM, POR QUE E O QUE SE ENSINA: UMA ANÁLISE DOS SUJEITOS, DOS OBJETIVOS DE ENSINO E DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL (1979 – 2013)</b> .....	120
3.1 Quais informações os documentos disponibilizam ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual, sujeito que deverá ser contemplado no planejamento de ensino? .....	121
3.2 Quais objetivos de ensino estão previstos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência mental/intelectual e o que lhes é ensinado como conteúdo com vistas à aquisição de novos conhecimentos? .....	129
<b>CAPÍTULO IV – COMO SE ENSINA E SE AVALIA A APRENDIZAGEM: MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL (1979 – 2013)</b> .....	152
4.1 Quais métodos e estratégias de ensino são indicados ao professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual? .....	152
4.2 De que forma é proposta a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental/intelectual? .....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	196
<b>ANEXOS</b> .....	211
<b>APÊNDICES</b> .....	216

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as principais permanências e modificações presentes em orientações curriculares direcionadas ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual no período de 1979 a 2013. Buscou-se identificar quais orientações curriculares vem sendo disponibilizadas ao professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que possibilitem aos estudantes com deficiência mental/intelectual a aprendizagem do saber sistematizado.

A presente pesquisa é vinculada à linha *Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade cultural* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). No decorrer do desenvolvimento deste estudo dois grupos de pesquisa tiveram grande relevância para as reflexões aqui traçadas, quais sejam: *Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP)*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Michels, que tem por objetivo a formação continuada de professores, estudantes e outros profissionais de educação por meio da análise de políticas educacionais relacionadas com a área da Educação Especial; e Grupo de Pesquisa *Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais*, da PUC-SP, coordenado pelo Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, cuja perspectiva é a de que a escolarização de alunos com deficiência é mais uma expressão (localizada e com especificidades) dos processos de seletividade escolar que caracterizam praticamente toda a educação republicana, abatendo-se de forma gritante sobre os alunos das camadas populares, quer sejam deficientes ou não.

As reflexões com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com deficiência decorrem da pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação na UFSC, na qual se objetivou compreender a organização do trabalho docente na classe comum com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis (SCHREIBER, 2012), que naquele momento adotava política de Educação Especial na qual estava previsto um auxiliar de ensino de Educação Especial para atuar na classe comum, com o intuito de estimular a autonomia e independência desses estudantes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Documentos que representavam a política de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS,

Com análise de documentos, entrevista realizadas com professores e tomando-se por base dados coletados por meio de observação na classe comum, constatou-se que o foco tanto da política nacional como municipal de Educação Especial não estava no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas sim na garantia da matrícula, do atendimento a cuidados pessoais e provimento de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, na Matriz Curricular municipal elaborada para o Ensino Fundamental identificou-se que a única referência à Educação Especial estava relacionada à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), não existindo orientações curriculares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na classe comum com esses sujeitos, o que levou a concluir que

as políticas de Educação Especial de ‘perspectiva inclusiva’, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial (SCHREIBER, 2012, p. 207).

As reflexões efetuadas durante o curso de mestrado se somaram às experiências como professora em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas quais estavam matriculados alunos com deficiência mental/intelectual. No âmbito das escolas em que lecionei foi possível perceber a ausência de orientações para os professores quanto ao currículo desenvolvido na classe comum para esses indivíduos, gerando nos docentes angústias e questionamentos acerca de *o que ensinar e como ensinar*, indagações atreladas a outras duas angústias, *o que e como avaliar a aprendizagem*.

O elemento central de minhas inquietações durante o percurso realizado no mestrado e em escolas esteve sempre relacionado ao ensino do saber sistematizado para os estudantes com deficiência - uma vez que no âmbito da política educacional em curso há a reiteração de discurso que busca a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos - mas para isso centra suas ações na garantia da matrícula no ensino regular e na oferta de recursos por meio do AEE. O trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum é secundarizado e com isso não se pensa sobre o *conhecimento* que está sendo ensinado para esses estudantes.

---

2007) e Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004).

Considera-se que tal situação é ainda mais evidente quando se trata do processo de escolarização de estudantes com deficiência mental/intelectual, pois estes possuem especificidades no processo de ensino-aprendizagem que não podem ser suprimidas apenas com a oferta de recursos, exigindo, portanto, orientações sobre o desenvolvimento do currículo.

Proporcionadas em disciplinas e orientações, as discussões durante o doutorado conduziram à definição do *currículo prescrito* - que se materializa no formato de propostas, parâmetros, diretrizes e orientações - como objeto de análise para compreender o que vem sendo, ao longo do período histórico estudado, indicado aos professores em termos de objetivos de ensino, conteúdos, métodos, estratégias e processo avaliativo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual.

Com base em Goodson (1995), compreende-se o currículo prescrito como construção social, de modo que sua análise exige que necessariamente sejam considerados os aspectos políticos, sociais e econômicos do contexto histórico em que foi elaborado. Precisamos compreender como as prescrições curriculares foram construídas para serem utilizadas nas escolas.

Há um processo de mediação entre o nível da prescrição e o nível da execução, que só é apreendido ao se analisar a construção do currículo, em que fica explícito o quanto sua definição está permeada por “prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 1995, p. 28). Conforme salientado por Apple (2006), as investigações que buscam identificar quem seleciona o conhecimento, a quem ele pertence e por que é organizado e ensinado de determinadas formas, necessitam ser conectadas a “concepções concorrentes de poder econômico e social e de ideologias”, pois somente assim poderemos “começar a ter uma apreciação mais concreta das conexões entre poder econômico e político e o conhecimento *que é disponibilizado (e o que não é disponibilizado)* aos alunos” (APPLE, 2006, p. 40 – destacado no original).

Assim como o currículo, parte-se do princípio de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser compreendido a partir de sua materialidade histórica. Todo sujeito se constitui num contexto marcado por relações sociais e econômicas. O conhecimento que lhe é ensinado na escola não deve, portanto, ser analisado abstraído dessas relações, uma vez que a educação é uma “prática social que busca o desenvolvimento individual como uma expressão histórico-cultural” (FERREIRA, 1994, p. 10).

Para compreendermos as raízes desse conhecimento que chega às escolas devemos “considerar os argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como

consequências de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social” (APPLE, 2006, p. 105).

Com base em Goodson (1995), Apple (1989 e 2006) e Vygotski (1988, 1991, 1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2007 e 2008), define-se na presente pesquisa o currículo como construção social na qual conhecimentos e práticas são selecionados com vistas a um determinado projeto de desenvolvimento humano num dado momento histórico.

Com base na Teoria Histórico-Cultural compreende-se que o desenvolvimento humano “resulta das possibilidades concretas de existência, das relações estabelecidas com outros sujeitos na produção dos meios e bens requeridos à sua sobrevivência ou à sua reprodução como sujeito pertencente a dada época, cultura, classe social” (LEONARDO, BARROCO e ROSSATO, 2017, p. 08).

Deste modo, considera-se imprescindível situar a análise do currículo para os estudantes com deficiência mental/intelectual dentro do quadro de reformas educacionais na Educação Básica a partir da década de 1970, tendo em vista as mudanças econômicas e sociais que ocorreram no Brasil. De acordo com Garcia não devemos “considerar a política educacional e a educação especial como autônomas ao conjunto das relações sociais vigentes, assim como a educação especial não pode ser apreendida em profundidade sem que seja relacionada à educação em sentido mais abrangente” (GARCIA, 2016, p. 9).

Com base nessa concepção, analisaram-se as orientações curriculares para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência mental/intelectual na relação com as políticas de Educação Básica, compreendendo-as como expressão de projeto de educação situado num determinado contexto social e econômico.

Tais análises foram organizadas em três períodos, cuja definição teve como critério a predominância de um determinado tipo de orientação curricular para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência mental/intelectual:

✓ Anos de 1960 e 1970: prevaleceu política de segregação, na qual houve proposta curricular por área de deficiência direcionada à classe especial e elaborada com abordagem sistêmica;

- ✓ Anos de 1980 e 1990: foram propostas adaptações<sup>2</sup> para estudantes com necessidades educacionais especiais com base em currículo direcionado aos demais estudantes do ensino regular, proposição desenvolvida no bojo da política de integração;
- ✓ Anos 2000: as orientações fundamentadas na política de perspectiva inclusiva direcionam-se predominantemente para o AEE desenvolvido na sala de recursos multifuncionais com os estudantes com deficiência mental/intelectual.

Compartilhando da compreensão de Bueno e Oliveira (2013, p. 167), para quem “uma das premissas básicas para o desenvolvimento de qualquer campo científico é o acúmulo do conhecimento produzido pelas pesquisas, acúmulo este que expressa a consistência desse determinado campo”, realizou-se levantamento bibliográfico com o intuito de conhecer as produções que possuem relação com o tema da presente pesquisa, bem como para apreender as discussões já efetuadas, com vistas à elaboração de novas reflexões.

O mapeamento foi realizado em três bancos de dados: Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) as buscas foram feitas com a utilização dos descritores *deficiência mental currículo* e *deficiência intelectual currículo* sem a aplicação de filtros. Foram encontrados dois trabalhos, mas nenhum tinha relação com o tema da presente pesquisa.

No banco de dados da Anped estão disponíveis trabalhos, apresentados na forma de comunicação oral e pôster, a partir do ano de 2000. Foram consultados os Grupos de Trabalho (GTs) de Currículo (GT12) e de Educação Especial (GT15) da 23<sup>a</sup> à 38<sup>a</sup> edição do evento. Analisou-se um total de 667 títulos de trabalhos, 366 do GT12 e 301 do GT15. Desse número selecionaram-se 13 artigos que no título faziam menção a discussões que relacionassem currículo e Educação Especial. Após a leitura do resumo e/ou introdução desses materiais, foram selecionados seis trabalhos, um do GT12 e cinco do GT15 (Quadro 1), cujas reflexões contribuíram no desenvolvimento da presente pesquisa.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em apenas um portal de busca reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e aquelas defendidas por brasileiros no exterior. Nessa base de dados há um campo de busca no qual se faz necessário

---

<sup>2</sup> Manteve-se no decorrer da presente pesquisa o termo “adaptação”, uma vez que este foi o utilizado nos *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (BRASIL. MEC. SEESP, 1998), documento central neste estudo.

especificar palavras-chave. Neste caso, utilizaram-se duas composições, quais sejam *currículo* juntamente com *deficiência mental* e *currículo* em conjunto com *deficiência intelectual*. Optou-se por não se delimitar recorte temporal com o intuito de tomar conhecimento de toda a produção existente sobre o tema. Nessa primeira busca foram encontrados 114 trabalhos que, após a leitura do título e/ou resumo, foram reduzidos para quatro dissertações e uma tese<sup>3</sup>.

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses selecionados (2000 a 2019) (continua)

Banco de dados	Título	Autor/Ano	Instituição
Anped	Processos de ensino na educação dos deficientes mentais	Fabiany de Cássia Tavares Silva	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) / PUC-SP
	Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate	Monique Franco	Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) / Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
	Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional	Monique Franco	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) / INES
	As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem	Geovana Mendonça Lunardi	PUC-SP / Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
	Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes	Fabiany de Cássia Tavares Silva	UFMS
	A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural	Maria Sylvia Cardoso Carneiro	UFSC
BDTD	Currículo em Educação Especial: o texto as imagens e o acesso ao ensino	Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp	UFMS
	O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual	Érika Soares de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações	Juliessa Ricce Valera	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

<sup>3</sup> Ressalta-se que foram encontrados 36 trabalhos com os descritores *deficiência mental currículo* e 78 com os descritores *deficiência intelectual currículo*, contudo muitos que apareceram no primeiro descritor se repetiram no segundo. Além disso, muitos trabalhos não tinham qualquer relação com o tema e apareciam na listagem por conter no título a palavra currículo ou deficiência mental/intelectual.

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses selecionados (2000 a 2019) (continuação)

Banco de dados	Título	Autor/Ano	Instituição
BDTD	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	Patrícia Tanganelli Lara	PUC-SP
	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Maria Alice de Araújo	Universidade Federal de Goiás (UFG)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no mapeamento realizado no SciELO, Anped e BDTD

Na pesquisa de mestrado desenvolvida por Buytendorp (2006), com o objetivo de investigar os conceitos de ensino prescritos nas propostas curriculares para a Educação Especial, a autora realizou análise da *Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979). No estudo dos volumes I e IV dessa proposta constatou forte influência do modelo médico e psicológico. No que tange à concepção de deficiência, identificou o estabelecimento de limites no desenvolvimento desses estudantes e ensino pautado por essa perspectiva. Verificou ainda que o planejamento de atividades curriculares e procedimentos individualizados eram desenvolvidos de acordo com a deficiência.

A pesquisa de Buytendorp (2006), assim como as produções de Franco (2000), Franco (2002), Silva (2010), Valera (2015) e Araújo (2019), também contribui para a análise dos *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs-AC) (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Buytendorp (2006) compreende que a proposta dos PCNs-AC representa um avanço no sentido que reconhece a necessidade de serem pensados outros elementos do funcionamento escolar para além das características individuais dos estudantes com deficiência, mas considera que a Educação Especial continua contribuindo - por meio dos PCNs-AC - para a seletividade dentro da escola, utilizando a “roupagem oficial das adaptações curriculares, e para toda a diversidade que deverá se beneficiar de uma outra educação oferecida dentro do mesmo espaço, mas que está longe da igualdade” (BUYTENDORP, 2006, p. 105).

Em seu artigo, Franco (2002) afirma que nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998) não são problematizados os valores e intenções a respeito dos conceitos que perpassam a seleção e organização do conhecimento escolar, tratando o currículo como algo inquestionável e desconsiderando as relações de poder existentes em sua constituição. Ressalta que os saberes se tornam a-históricos e a-temporais, uma vez que se deixa de questionar a origem, função e

produção do conhecimento, “como se os saberes não tivessem uma história e condicionantes sociais regulatórios que os levam a ensinar o que se deve aprender” (FRANCO, 2000, p. 06).

Tais ponderações se aproximam das reflexões presentes no artigo de Silva (2000), para quem o currículo é um campo de conflitos e relações de poder, não podendo ser interpretado como um instrumento pedagógico neutro. Ao analisar os PCNs-AC e documentos de âmbito municipal e estadual de Campo Grande (Mato Grosso do Sul), a autora sinaliza a importância de considerarmos que as mudanças propostas pelos documentos curriculares podem não representar avanços para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, uma vez que “as bases teóricas em que se sustentam podem não ser diferentes daquelas que ajudam a manter o quadro de exclusão do interior (BOURDIEU, 1998) vivido no cotidiano escolar” (SILVA, 2000, p. 05).

Dentre os resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida por Araújo (2019) em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, destaca-se o desenvolvimento de atividades com estudantes com “deficiência intelectual” não relacionadas com o conteúdo trabalhado na aula. A autora teve por objetivo compreender como duas escolas públicas de um município de pequeno porte no estado de Goiás desenvolviam o trabalho pedagógico com os estudantes com “deficiência intelectual”, buscando identificar como são aplicadas as adaptações ou flexibilizações curriculares para contemplar as especificidades desses indivíduos. Entre suas constatações está a inexistência de adaptações para esses estudantes no planejamento elaborado pelos professores de referência. Essa atribuição fica apenas sob a responsabilidade do professor de apoio, profissional que possui atribuições docentes, tem o mesmo plano de carreira dos demais professores e as mesmas condições de trabalho. Isso o diferencia, segundo a autora, do profissional de apoio previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n.º 13.146 (BRASIL, 2015).

A pesquisa constatou que em uma das escolas o professor de apoio elaborava o planejamento para o estudante com “deficiência intelectual”, enquanto que o professor de referência elaborava o planejamento para a turma. Muitas vezes, era por meio de conversas informais que o professor de apoio ficava sabendo sobre o conteúdo da aula. Também identificou que os planejamentos das professoras de apoio para os 2.º, 3.º e 4.º anos eram os mesmos, ou seja, as professoras elaboravam um planejamento único para todos os estudantes com “deficiência intelectual”, não existindo observações quanto às especificidades de cada um.

Valera (2015) realizou, em sua pesquisa de mestrado, revisão bibliográfica de teses e dissertações registradas no sítio eletrônico da CAPES que tratam de Deficiência

Intelectual/Mental e Adaptação Curricular. A autora analisou nove dissertações e uma tese que evidenciam ausência de planejamento para subsidiar o trabalho pedagógico com estudantes com “deficiência intelectual” que resultava no desenvolvimento de atividades de forma improvisada; não modificação na prática docente com o intuito de favorecer a aprendizagem de todos os estudantes, mantendo o modelo de ensino homogêneo; e responsabilização apenas do professor da classe comum pelas adaptações curriculares, não participando desse processo os professores das salas de recursos ou outros profissionais da equipe escolar.

No artigo de Lunardi (2005) destacam-se reflexões acerca do papel das práticas curriculares adotadas na escola na constituição das diferenças apresentadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A autora não restringiu a análise para o público-alvo da Educação Especial, pois tinha por objetivo perceber por que algumas diferenças eram mais relevantes do que outras no cotidiano das escolas. Com base em análise documental e em observações realizadas em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, a autora concluiu que as práticas curriculares “definiam um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, dessa forma tudo que fugia a esse modelo era visto como diferente, sendo o diferente, nesse caso, sinônimo de inadequado, de dificuldade ou até mesmo de incapacidade” (LUNARDI, 2005, p. 08).

A autora classificou as diferenças que interferiam de forma negativa nas práticas curriculares em três grupos: “diferenças na forma de lidar com o conhecimento escolar”; “diferenças na adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola”; e “diferenças oriundas de deficiência legitimada”, sendo que quanto a esta, a principal justificativa estava fundamentada no diagnóstico, que representava a explicação para que o professor modificasse sua prática.

A definição do ensino e das possibilidades de aprendizado dos estudantes com base em suas características individuais também é discutida por Silva (2000). Ao analisar, por meio do trabalho de professores da rede estadual de Mato Grosso do Sul - desenvolvido em classes especiais e salas de recursos - como é compreendida a educação dos estudantes com “deficiência mental” e a estruturação das práticas educativas a autora constatou que existia uma preocupação por parte dos docentes em “buscar características no desenvolvimento psicológico dos sujeitos (oferecidos pelo psicodiagnóstico responsável pelos encaminhamentos a estas modalidades), para elaborar programas de ensino mais adequados aos perfis ‘deficientizados’” (SILVA, 2000, p. 04).

Ao encontro dessa concepção, Carneiro (2015) discute em seu artigo a “deficiência intelectual” como produção social. Ancorada na abordagem histórico-cultural, a autora compreende que “a incompletude do desenvolvimento das funções superiores na criança com deficiência intelectual está vinculada às relações sociais vivenciadas por ela, e não somente às limitações individuais, ainda compreendidas como próprias da deficiência em questão” (CARNEIRO, 2015, p. 10). A autora também problematiza o uso de laudos diagnósticos nas escolas, apontando que estes acabam centrando a atenção apenas no desempenho do sujeito e contribuem para que os professores possuam uma baixa expectativa com relação a esses estudantes.

A redução quanto à expectativa de aprendizagem de estudantes com “deficiência intelectual” foi constatada na pesquisa de Lara (2016), que em sua tese investigou as orientações presentes no documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo intitulado “Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual - Ensino Fundamental I” (RAADI), cotejando-as com as do documento “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I”. A autora observou que algumas expectativas de aprendizagem presentes nas Orientações Curriculares, principalmente na área de Língua Portuguesa e Matemática, foram suprimidas do RAADI e outras foram substituídas. Identificou que da 1ª à 5ª série não existia aumento na complexidade das atividades propostas e que a expectativa com relação à apropriação do conteúdo por parte do estudante com “deficiência intelectual” estava atrelada à necessidade de apoio, em especial em Linguagem escrita e Matemática.

Oliveira (2010) investigou, em sua pesquisa de mestrado, o desenvolvimento do currículo em duas turmas (2.º e 4.º anos) que possuem estudantes com “deficiência intelectual”. A autora partiu do pressuposto de que o diagnóstico não pode ser utilizado como “justificativa para a falta de investimento nas possibilidades do educando e conseqüente fracasso da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 175). A pesquisa foi realizada em escola municipal de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, que em suas diretrizes curriculares possuía orientações para o desenvolvimento de currículo que contemplasse a “diversificação e flexibilidade de conteúdos”.

A autora constatou que as aulas eram planejadas para toda a turma, de modo que os conteúdos não eram modificados para atender os diferentes níveis de compreensão dos estudantes. Percebeu que a flexibilidade de conteúdos se materializava em redução de conhecimentos e que não existia um entendimento claro por parte dos professores acerca de o

que significava o processo de adaptação. Mantém-se, segundo a autora, uma visão de “não aprendizagem” com relação ao estudante com “deficiência intelectual”.

Para Carneiro (2015, p. 4), “mesmo com os avanços das ciências ocorridos ao longo do século XX, a “deficiência intelectual” ainda é vista no século XXI como uma condição individual, imprimindo aos sujeitos que apresentam tal condição a marca da não-aprendizagem”.

Na própria definição de “deficiência mental” presente no Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) percebe-se que são destacados apenas os limites, atribuindo a esse sujeito uma condição de inferioridade, como pode ser observado do Artigo 5.º deste documento:

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

Caiado, Baptista e Jesus (2017) identificaram que a legislação brasileira mantém em vigor tanto o termo “deficiência mental” como “deficiência intelectual”. Ambas as nomenclaturas aparecem na LBI, aprovada por meio da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no país por meio do Decreto n.º 6.949 (BRASIL, 2009), enquanto que na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL. MEC. SEESP, 2008) e nos Decretos federais n.º 3.298 (BRASIL, 1999) e n.º 5.296 (BRASIL, 2004) mantém-se em vigor a nomenclatura “deficiência mental”. Por esse motivo, na presente pesquisa optou-se por utilizar o termo “deficiência mental/intelectual”, uma vez que ambos estão em vigor na legislação brasileira<sup>4</sup>.

Ao retomar o curso das alterações de nomenclatura realizadas nos documentos disseminados no país, Caiado, Baptista e Jesus (2017) perceberam que a substituição do termo deficiência mental por intelectual ocorreu a partir da divulgação da Declaração de Montreal que apresenta a seguinte definição:

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência

---

<sup>4</sup> Optou-se por manter os termos “excepcional”, “deficiente mental educável”, “deficiência mental” e “deficiência intelectual” quando forem citados dessa forma em documentos e textos utilizados como referência na presente pesquisa. Para sinalizar ao leitor quando se tratam de termos utilizados nos documentos e textos optou-se por apresentá-los entre aspas.

intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, 2004).

Essa substituição ganhou ênfase quando ocorreu a alteração da terminologia de retardo mental para “deficiência intelectual” por parte da Associação Americana de Retardo Mental (AARM), que passou desde então a se denominar Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) (CAIADO, BAPTISTA E JESUS, 2017). No entanto, estes autores problematizam o fato de que o conceito de “deficiência mental” presente no Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), está fundamentado na definição de retardo mental da AARM de 1992 que, ao mudar sua denominação para AAIDD, manteve para a “deficiência intelectual” a mesma definição empregada para “retardo mental”. Deste modo, “temos na legislação vigente brasileira, o termo deficiência mental conceituado em 1992 pela AARM, que atualmente é o conceito utilizado para definir a deficiência intelectual” (CAIADO, BAPTISTA E JESUS, 2017, p. 23).

Ainda segundo os esses autores, ao se analisar as políticas públicas, financiamentos e diagnósticos clínicos na área da educação especial, a manutenção dos dois termos na legislação faz uma grande diferença.

Conforme Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), os estudantes matriculados na rede regular de ensino e que recebem AEE serão computados como dupla matrícula, para fins de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Deste modo, ao declarar ter estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a escola recebe financiamento duplo.

No ano de 2018 foram registradas 1.014.661 matrículas de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em classes comuns na Educação Básica, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional – Formação Inicial Continuada e Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>5</sup>. Desse número de matrículas, 659.503 são de estudantes com “deficiência intelectual”, o que corresponde a aproximadamente 70% do total citado (BRASIL. MEC. INEP, 2019).

Destaca-se que, para o preenchimento do Censo Escolar, a partir de 2011 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) orientou que não

---

<sup>5</sup>Sinopse Estatística da Educação Básica, publicada pela Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 03 out. 2019.

existiria mais necessidade de comprovação de laudo médico para justificar a matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial no AEE. Bridi (2011), ao analisar o documento que orientava o preenchimento do Censo Escolar em 2011, constatou que desde aquele momento passou a ser solicitada uma avaliação e um parecer pedagógico do professor do AEE para que o estudante pudesse frequentar esse serviço.

Tal orientação é ratificada na Nota Técnica n.º 04 (BRASIL. MEC. SECADI, 2014). Nesse documento define-se que o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE – é o instrumento por meio do qual a escola reconhecerá a matrícula, nesse serviço, do estudante público-alvo da Educação Especial. O estudo de caso constitui a primeira etapa de elaboração desse plano, quando o professor da sala de recurso multifuncional poderá articular-se com outros professores do ensino regular, contando com a participação das famílias e de outros serviços, como de saúde e assistência social. Poderá até recorrer a laudo médico, mas que terá caráter de documento subsidiário, sendo mantido anexo ao Plano de AEE. Considera-se no documento que

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, conndo-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL. MEC. SECADI, 2014).

Ao analisar o documento *Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019*, elaborado pelo INEP, identificou-se que tal orientação se mantém, de modo que a escola poderá declarar estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar mediante apresentação de um dos documentos comprobatórios: Plano de AEE; Avaliação biopsicossocial da deficiência, que deve ser realizada com base na Lei nº 13.146/2015<sup>6</sup>; Avaliação psicopedagógica do estudante, que deverá ser realizada por profissionais ou equipes da escola ou também do sistema de ensino; e Laudo Médico.

---

<sup>6</sup> No Artigo 2.º da Lei nº 13.146 define-se que a “avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (BRASIL, 2015).

No *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar* (BRASIL. MEC. INEP, 2019), indica-se que a informação sobre a deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação necessita ser declarada nos formulários com base na definição de pessoa com deficiência instituída pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU), ratificada no Brasil por meio do Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), qual seja “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, *mental*, *intelectual* ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL. MEC. INEP, 2019 – destaque da pesquisadora).

Ao orientar o preenchimento do tipo de deficiência, nesse mesmo documento indica-se que seja selecionada uma das seguintes opções: “Baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, *deficiência intelectual*, surdez e surdocegueira” (BRASIL. MEC. INEP, 2019 – destaque da pesquisadora). Portanto, percebe-se que esse documento incorpora a definição de deficiência do Decreto 6.949/2009, que mantém tanto a “deficiência mental” como a intelectual, mas que, ao definir as opções para preenchimento do tipo de deficiência, mantém apenas a “deficiência intelectual”.

Compreende-se que a possibilidade de a escola atestar por meio de estudo de caso um diagnóstico de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação deve ser analisada com prudência, com cautela, pois pode ser interpretada tanto de forma positiva - uma vez que se reconhece a importância da avaliação pedagógica que historicamente ficou submetida à avaliação clínica - mas também pode significar ampliação no número de diagnósticos elaborados de forma aligeirada, principalmente no que tange à deficiência mental/intelectual, conduzindo a resultados equivocados.

Compreende-se que a própria imprecisão na definição/caracterização dessa deficiência, mencionada anteriormente, ainda é uma discussão que requer adensamento e que, somada ao fato de que o estudo de caso pode prescindir da participação de equipe multidisciplinar, pode acabar produzindo “rótulos” de deficiência mental/intelectual em crianças com dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Tal processo pode conduzir à responsabilização do próprio indivíduo acerca de suas dificuldades, retirando do foco de análise inúmeros outros elementos imprescindíveis para o avanço na aprendizagem, como por exemplo o próprio currículo escolar.

Deste modo, reafirma-se a relevância da investigação sobre as orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico com esses indivíduos, visto que a seleção do conhecimento ensinado a esses sujeitos, que representam atualmente a maior parcela dos

estudantes com deficiência na classe comum, pode ser compreendida como expressão do projeto de escolarização que vem sendo proposto para estudantes com deficiência no Brasil.

### Problemas de pesquisa

Nesse sentido, definiu-se os seguintes problemas de pesquisa: As orientações curriculares - direcionadas ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual no período de 1979 a 2013 - disponibilizam ao professor elementos para o desenvolvimento de planejamento pedagógico que possibilite o ensino do conhecimento historicamente acumulado? Quais permanências e modificações podem ser identificadas nas orientações curriculares para estudantes com deficiência mental/intelectual elaboradas em período marcado por políticas de segregação, integração e inclusão escolar?

Desses problemas decorreram as seguintes questões:

- Quais são as informações disponibilizadas ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual, sujeito que deverá ser contemplado no planejamento de ensino?
- Quais objetivos de ensino estão previstos para o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos e o que lhes será ensinado como conteúdo com vistas à ampliação de seus conhecimentos?
- Quais métodos e estratégias de ensino são indicados ao professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual?
- De que forma é proposta a avaliação do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos?

### Objetivos:

Com o intuito de responder essas questões, a presente pesquisa teve como objetivo geral: analisar as principais permanências e modificações presentes em orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual constantes em documentos produzidos em três momentos marcantes das políticas de Educação

Especial no Brasil: década de 1970, representada por proposta curricular por área de deficiência direcionada para classe especial; década de 1990, com adaptações dos parâmetros curriculares nacionais para estudantes com necessidades educacionais especiais que frequentam a classe comum; e anos 2000, cujas orientações estão centradas no AEE realizado na sala de recurso multifuncional.

Como objetivos específicos foram definidos:

- Mapear os documentos da área da Educação Especial elaborados entre 1979 e 2013, cujo título e/ou sumário sinaliza a existência de discussões relacionadas a currículo e/ou deficiência mental/intelectual;
- Selecionar dentre os documentos mapeados aqueles que expressam as orientações curriculares para os estudantes com deficiência mental/intelectual em cada período histórico estudado;
- Verificar as bases teóricas e legais utilizadas nesses documentos;
- Organizar os dados com relação à equipe que os elaborou;
- Analisar as concepções de currículo e de estudante com deficiência mental/intelectual presentes nos documentos centrais;
- Compreender como está estruturado o currículo para a Educação Básica em cada um dos períodos;
- Apreender a organização do currículo para os estudantes com deficiência mental/intelectual;
- Identificar objetivos de ensino; conteúdos; métodos e estratégias de ensino; e proposta de avaliação presentes nas orientações curriculares.

## Hipótese

Tem-se a hipótese de que no decorrer do período histórico estudado são apresentadas novas orientações curriculares que, ao mesmo tempo que defendem a melhoria no atendimento ao estudante com deficiência mental/intelectual e o reconhecimento das diferenças, deixam de refletir acerca de objetivos de ensino, estratégias pedagógicas e avaliação do processo educacional para esses indivíduos, desconsiderando suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem e conduzindo a proposição de trabalho pedagógico que se esvazia de objetivos

de ensino e que se sustenta em discurso de valorização das capacidades individuais, depositando no próprio sujeito a responsabilidade pelo o que aprende ou não.

### Elementos teórico-metodológicos

Para compreender a história do currículo foram mobilizados os estudos de Hamilton (1992), Moreira (1997), Apple (2006) e Kuenzer e Machado (1986). O conceito de currículo como construção social foi fundamentado teoricamente em Goodson (1995) e Gimeno (2000). Por meio dos estudos de Apple (1989, 2006) e Young (2007), foi possível compreender a seleção do conhecimento escolar como forma de controle social e econômico, desconstruindo a ideia de conhecimento neutro.

A teoria histórico-cultural, que teve seu início com Lev Semyonovitch Vygotski<sup>7</sup>, possibilitou perceber as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Por meio dos estudos deste autor (1988, 1991, 1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2007 e 2008) foi possível compreender o desenvolvimento humano como resultado do entrelaçamento dos processos elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, de origem socio-histórica. Para Vygotski, quanto mais o sujeito aprende, mais ele se desenvolve, o que no contexto escolar atribui grande relevância ao que se ensina e como se ensina, pois a depender da mediação pedagógica proporcionada ao indivíduo, ele poderá ou não alcançar avanços em seu desenvolvimento. Os estudos de Barroco (2007), Matos (2019) e Nuernberg (2008) contribuíram para a compreensão de conceitos cunhados por Vygotski.

A história das reformas educacionais foi fundamentada nos estudos de Saviani (2011, 2012, 2013), Duarte (2011), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) e Falleiros e Neves (2015).

Bueno (1993), Jannuzzi (2004, 2012), Rafante (2015) e Pereira (1983) contribuíram na contextualização histórica da Educação Especial.

Os estudos de Bueno (2016), Garcia (1999, 2004, 2016), Michels e Garcia (2011, 2014) e Ferreira (2002) possibilitaram a análise das políticas de Educação Especial como parte de projeto mais amplo de educação e de sociedade. Foram mobilizados ainda os estudos de Marin (2005, 2012), Fernandes e Freitas (2007) e Nerici (1976, 1988) para análise dos aspectos relacionados ao trabalho pedagógico, assim como de Bezerra e Araújo (2010), Bridi e Souza

---

<sup>7</sup> O nome do autor é escrito de diferentes formas nos materiais estudados: Vigotski, Vigotsky, Vigostkii, Vygotski. Com o intuito de uniformizar as citações ao autor no decorrer da presente pesquisa, optou-se por utilizar Vygotski, pois essa foi a forma encontrada tanto na obra *Formação Social da Mente* (1989) como nos *Fundamentos de Defectologia* (1997), duas produções do autor.

(2017), Carneiro (2015), Dias e Oliveira (2013), que permitiram refletir especificamente sobre o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual.

Os estudos da pesquisadora Maria das Mercês Ferreira Sampaio contribuíram expressivamente para a análise das orientações curriculares. A autora coordenou uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação (MEC) sobre propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação, tanto de âmbito estadual como municipal, na qual se buscou “identificar as escolhas e orientações curriculares, seus objetivos e sua fundamentação, a organização prevista para o ensino e para o currículo, as orientações metodológicas e para a avaliação” (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, p. 01)<sup>8</sup>. O resultado da pesquisa foi publicado pelo MEC em 2010, com o título *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio* (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a). A pesquisadora também apresentou os resultados dessa pesquisa no artigo intitulado *Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para ensino fundamental e médio* (SAMPAIO, 2010).

O procedimento metodológico adotado na presente pesquisa é a análise documental. Os trabalhos de Evangelista (2008) e Shiroma, Campos e Garcia (2005) foram utilizados como referências na análise de documentos de política educacional. A análise do conteúdo foi fundamentada na produção de Bardin (1977).

Acrescenta-se que os estudos efetuados durante o percurso do mestrado no Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto), da UFSC, contribuíram de forma significativa para a análise de documentos de política educacional e estruturação metodológica da presente pesquisa<sup>9</sup>.

De acordo com Evangelista (2008, p. 5), trabalhar com documentos supõe “considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. O documento, segundo a autora, é história, e para que seja possível retirar dele dados da realidade, o pesquisador necessita assumir “uma posição ativa na produção do conhecimento: localiza, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta” (EVANGELISTA, 2008, p. 5).

A perspectiva teórica do pesquisador pode se diferenciar da fonte que estuda, mas ele não pode perder de vista a “objetividade”, uma vez que documentos fornecem “pistas, sinais,

---

<sup>8</sup> Na ficha catalográfica do material, Maria das Mercês Ferreira Sampaio é identificada como organizadora da pesquisa.

<sup>9</sup> O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) da UFSC desde 1995 vem desenvolvendo pesquisas que envolvem a análise documental de várias áreas e modalidades, como política educacional, trabalho e educação, história da educação, formação de professores, educação e saúde, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação à distância e educação continuada. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/gepeto/> Acesso em 06 out. 2019.

vestígios” e a tarefa do pesquisador consiste em compreender os “significados históricos dos materiais encontrados” (EVANGELISTA, 2008, p. 6).

Para a seleção do *corpus* documental, Evangelista (2008) ressalta a necessidade de definição do local e período da pesquisa, o que é possível mediante os aportes teóricos de que o pesquisador dispõe, somado a seu domínio acerca da história do tema que pretende pesquisar, uma vez que “todos os documentos são importantes, em graus diferenciados”, o que exige uma seleção baseada em critérios claros (EVANGELISTA, 2008, p. 08).

O recorte temporal para seleção das fontes de pesquisa do presente estudo inicia-se na década de 1970, mais especificamente no ano de 1979, devido à publicação da primeira *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979), e se estende até 2013, quando a Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* (BRASIL. MEC. SECADI, 2013). Salienta-se que foram mobilizados outros documentos – anteriores a 1979 e posteriores a 2013 – que contribuem para compreender o contexto educacional da época.

Ainda no que tange o recorte temporal, acrescenta-se que não existiu tempo hábil para realizar uma análise exaustiva do documento final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado apenas em 2018. Deste modo, a Resolução n.º 2 (BRASIL. MEC. CNE, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, não foi considerada fonte central na presente pesquisa, pois compreende-se que sua análise requereria também o estudo do documento final da BNCC.

Em face da existência de materiais elaborados em diferentes esferas administrativas e por inúmeras instituições, utilizou-se como critério a seleção de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em cujas fichas catalográficas estão identificados o CENESP ou a Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente denominada Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Também em virtude do universo de documentos existentes na área da Educação Especial, além de defini-los com base nos objetivos da pesquisa, fez-se necessário delimitar uma unidade de registro, definida por Bardin (1977, p. 104) como “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base [...]”. Tal delimitação serve para a realização de seleção prévia dos materiais a serem analisados.

Diante disto, selecionou-se como unidade de registro dois temas, quais sejam: deficiência mental/intelectual e currículo. Ainda segundo Bardin (1977, p. 105) “fazer uma

análise temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Antes da exploração do material, Bardin (1977) indica a realização de sua pré-análise, período caracterizado pela organização do acervo e sistematização de ideias iniciais. Ainda segundo a autora, essa primeira fase possui geralmente três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95).

O levantamento dos materiais ocorreu no âmbito das bibliotecas da UFSC, PUC-SP, Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e no sítio eletrônico do MEC. Também foi realizada busca na plataforma “Google” utilizando a palavra-chave “adaptações curriculares”. No sítio eletrônico do MEC foram realizadas buscas no *Programa currículo em movimento*, Secretaria de Educação Básica, SEESP e SECADI. Nas bibliotecas realizou-se consulta digital dos materiais utilizando as palavras-chave: *currículo*, *diretrizes curriculares*, *proposta curricular*, *deficiência mental* e *deficiência intelectual*.

Seguindo o critério de selecionar documentos publicados pela CENESP, SEESP ou SECADI, cujos termos *deficiência mental/intelectual e/ou currículo* aparecessem no título ou sumário, chegou-se a um total de 26 documentos: quatro encontrados na biblioteca da PUC-SP do *campus* Perdizes; dois na biblioteca da UFSC do *campus* Florianópolis; quatro na FCEE; 12 no sítio eletrônico do MEC; quatro foram encontrados por meio da plataforma “Google”, sendo três provenientes do sítio eletrônico “Domínio Público” e um da Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Os dados dos documentos dessa primeira seleção encontram-se no Apêndice A.

Após esse levantamento, realizou-se segunda filtragem na qual foram selecionados oito documentos classificados como centrais para a presente pesquisa (Apêndice B). Os documentos considerados centrais são aqueles que expressam as orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual disponibilizadas ao professor no período histórico estudado e os documentos suplementares contribuem para análise e compreensão dessas orientações.

Ressalte-se que os documentos do *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (GOMES, et al. MEC. SEESP, 2007) e *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* (GOMES. MEC. SEESP, 2010) não foram classificados num primeiro momento como documentos centrais. Contudo, conforme será discutido no Capítulo

II, passaram a incorporar o conjunto de documentos centrais devido à inexistência de orientações curriculares para os estudantes com deficiência mental/intelectual em documentos que tratam de diretrizes curriculares para o ensino regular e pelo fato de que no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão* (BRASIL. MEC. SECADI, 2013) e na Resolução n.º 7 (BRASIL. MEC. CNE, 2010d) afirmasse que o AEE tem a função de promover, bem como de ampliar as condições de acesso ao currículo.

Outro recorte adotado na seleção das fontes de pesquisa tem relação com a etapa de ensino. A *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) se estende da 1.ª à 6.ª série e os PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998) estão direcionados para o Ensino Fundamental. Deste modo, optou-se por centrar as análises nas orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico desenvolvido na etapa do Ensino Fundamental.

A análise de conceitos, conteúdos e discursos presentes nesses documentos foi realizada com base nas contribuições de Shiroma, Campos e Garcia (2005), para quem

o estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente ‘desprezados’ nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’ (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 439).

Nesse sentido, atestando a “não-transparência da linguagem” dos documentos de política educacional, as autoras buscam interpretar o discurso presente nesses documentos com o intuito de compreender a política educacional. Ao encontro dessa concepção, Evangelista (2008, p. 02) salienta que os documentos de política educacional “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

Após a seleção dos documentos centrais, iniciou-se sua descrição, o que num primeiro momento possibilitou reunir dados sobre sua estrutura, os intelectuais que o elaboraram, bem como as características físicas do material. Durante este processo realizou-se a desconstrução dos documentos, buscando compreender seu processo de elaboração, o que segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) é um “importante mecanismo de análise discursiva, na medida em que permite localizar as inconsistências dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído”.

Ao reunir esses dados, constatou-se que os documentos eram bastante amplos, o que exigiu a busca de referências que contribuíssem na construção de eixos de análise, de modo a contemplar os objetivos do presente estudo. Nessa busca foi encontrada a pesquisa mencionada anteriormente, encomendada pelo MEC e coordenada pela professora Maria das Mercês Ferreira Sampaio, na qual foram investigadas as propostas curriculares elaboradas por secretarias de educação de âmbito estadual e municipal (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a). Com base nesse material construiu-se o roteiro para análise dos documentos centrais (Apêndice C).

Os dados sistematizados nesse roteiro, juntamente com as contribuições de Nérici (1988), possibilitaram a organização dos eixos de análise a partir das seguintes perguntas: 1) Quais informações os documentos disponibilizam ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual, sujeito que deverá ser contemplado no planejamento de ensino?; 2) Quais objetivos de ensino estão previstos para o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos e o que lhes é ensinado como conteúdo, com vistas à aquisição de novos conhecimentos?; 3) Quais métodos e estratégias de ensino são indicados ao professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?; 4) De que forma é proposta a avaliação do processo de ensino-aprendizagem?

Segundo Nérici (1988), as fases do planejamento de ensino podem ser compreendidas como: sondagem dos estudantes com o intuito de identificar o público com o qual será desenvolvido o trabalho pedagógico (a quem lecionar); definição de objetivos e de conteúdos (por que e o que lecionar); plano de ação didática (como lecionar) e avaliação (como verificar e avaliar a aprendizagem).

Na análise dos documentos centrais buscou-se identificar as orientações curriculares disponibilizadas ao professor com base nos elementos necessários para o planejamento de ensino, uma vez que é a partir dele que será desenvolvido o trabalho pedagógico.

Além desses quatro eixos, foram organizados os dados em relação à equipe de elaboração dos documentos, incluindo quem assessorou a construção do material, pois considera-se que a “escolha dessas assessorias já revela critérios de coerência com princípios defendidos por quem decide os rumos das propostas” (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, p. 06). Por trás do conteúdo do documento há intenções, interesses, disputas, relações de força e a busca por fazer com que ideias de uma determinada classe se tornem hegemônicas.

Além das fontes de pesquisa do presente estudo, apresentadas no Apêndice B, outros documentos de política educacional foram selecionados para compor o processo de análise, uma vez que se considera que “os textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja,

compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 432 – destacado no original). Tal procedimento visa identificar algo bastante comum nos textos de reforma, conceituado por Fairclough (2001, p.114) como “intertextualidade”, ou seja, “a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Tais documentos são apresentados no Capítulo II, quando do detalhamento das fontes utilizadas em cada um dos períodos (1960-1970; 1980-1990; anos 2000).

Por documentos de política educacional compreende-se as “leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos” (EVANGELISTA, 2008, p. 01). Em sua análise compreende-se que é necessário ter clareza de que “eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’” (EVANGELISTA, 2008, p. 09 e 10). Para captá-las é preciso “ler nas entrelinhas” para questionar aquilo que é ocultado e por quais motivos é ocultado, ou seja, “fazer sangrar a fonte” (EVANGELISTA, 2008, p. 09 e 10). Os documentos de política educacional são marcados, por um lado, pela enunciação do “novo”, adjetivado sempre de forma positiva e definido como avanço em relação ao passado e, por outro, pela negação do “velho”, considerado ultrapassado e, portanto, dispensável.

Para finalizar a Introdução da presente pesquisa apresenta-se a organização da tese:

No Capítulo I são apresentadas reflexões sobre o conceito de currículo, buscando explicitar a perspectiva teórica adotada neste estudo. Posteriormente, retomando a história do currículo, buscou-se demonstrar como elementos do contexto social e econômico interferem em sua configuração, o que permite compreendê-lo como expressão de interesses de determinados grupos em cada momento histórico. Ainda nesse capítulo, discute-se o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito com deficiência mental/intelectual com base em contribuições da teoria histórico-cultural, perspectiva que possibilitou refletir acerca do desenvolvimento da criança com ou sem deficiência e sobre o processo de mediação pedagógica e aprendizagem escolar.

No capítulo II, analisa-se o currículo para os estudantes com deficiência mental/intelectual no quadro de reformas educacionais que ocorreram na Educação Básica a partir da década de 1970. São retomadas as políticas de Educação Especial que constam das políticas educacionais existentes nos três períodos históricos estudados (1960-1970; 1980-1990; anos 2000). Em cada um desses períodos situa-se o currículo para a Educação Básica e

as orientações curriculares para estudantes com deficiência mental/intelectual expressas em documentos centrais e complementares da presente pesquisa. Neste capítulo apresenta-se ainda a estrutura dos documentos centrais - *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979); *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (BRASIL. MEC. SEESP, 1998); *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (GOMES, et al. MEC. SEESP, 2007) e *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* (GOMES. MEC. SEESP, 2010) - a equipe responsável por sua elaboração, o conceito de currículo presente nesses materiais e o *locus* ao qual se destina.

No capítulo III retoma-se a análise dos documentos centrais para identificar as informações que oferecem ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual. Ademais, buscou-se apreender nesses documentos os objetivos de ensino e os conteúdos previstos para o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

No capítulo IV também são analisados os documentos centrais, mas com foco nos métodos e estratégias de ensino e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência mental/intelectual.

Por fim, nas considerações finais apresenta-se a síntese das reflexões efetuadas no decorrer da presente pesquisa e que possibilitam perceber as principais permanências e modificações nas orientações curriculares para o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência mental/intelectual e qual proposta de formação vem sendo direcionada para esses indivíduos.

## CAPÍTULO I

### CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

*“[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 17).*

No presente capítulo discute-se o conceito de currículo como construção social, concepção adotada na presente pesquisa na qual se compreende que o currículo possui uma relação intrínseca com o contexto social e econômico em que foi elaborado, sendo expressão de um projeto de educação e de formação humana de um dado momento histórico. Busca-se demonstrar como o currículo vem sendo utilizado para manutenção do controle social e da ordem vigente, o que evidencia a necessidade de analisá-lo sem perder de vista as múltiplas determinações que fizeram parte de sua constituição.

A partir das contribuições da teoria histórico-cultural (perspectiva teórica adotada nesta pesquisa) e que compreende o processo de desenvolvimento humano a partir das relações sociais, num segundo momento são apresentadas reflexões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito com deficiência mental/intelectual.

Parte-se do princípio, portanto, de que a teoria do currículo como construção social vai ao encontro da teoria do desenvolvimento humano como resultado das relações sociais. Ambas situam historicamente o objeto de estudo e buscam traçar as reflexões demonstrando que os movimentos e transformações guardam uma relação direta com o meio social.

#### 1.1 História e construção social do currículo

*O processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha, da mesma forma acontece com as potencialidades para a negociação da realidade. O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado (GOODSON, 1995, p. 75).*

Derivado do latim, o termo currículo vem da palavra *Scurrere*, e pode ser definido como percurso a ser seguido (GOODSON, 1995). A origem da palavra não contempla elementos do contexto, daquilo que é construído socialmente e que conseqüentemente interfere nesse curso. Desse modo, estaria sendo compreendido como um sistema fechado. Essa implicação

etimológica contribuiu para estabelecer, desde muito cedo, a relação restrita entre currículo e prescrição (GOODSON, 1995).

A ideologia do currículo como prescrição se desenvolve a partir da ideia de que é possível definir “desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática” (GOODSON, 1995, p. 67). Contrapondo-se a essa concepção, Gimeno (2000) defende que a construção do currículo não pode ser compreendida de forma separada das condições objetivas de seu desenvolvimento, de modo que para compreendermos o currículo num sistema educativo faz-se necessário

prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (GIMENO, 2000, p. 21).

Historicamente se constituiu uma dicotomia entre currículo prescrito e currículo ativo. Na perspectiva defendida por Goodson (1995), a construção pré-ativa (prescrito) pode estabelecer parâmetros importantes para a execução interativa em sala (ativo). Ao reduzir o currículo ao que está prescrito, ou seja, ao não considerar no processo de sua análise os aspectos políticos, sociais e econômicos do contexto histórico em que foi elaborado, pode-se incorrer no equívoco de aceitá-lo como pressuposto, procurando dentro da sala de aula ou até mesmo no próprio indivíduo a compreensão de elementos que ultrapassam os muros da escola.

Assim,

a história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (GOODSON, 1995, p. 113).

Portanto, ao deixar de analisar o currículo como resultado de um processo de construção social, situado num determinado contexto histórico, perde-se de vista os conflitos e embates travados na seleção de determinados conhecimentos. Quando a investigação fica limitada

à realização imediata de conhecimento sobre matéria escolar, existe grave perigo de se perpetrar uma miopia, que prejudicando a visão dos alunos sobre a sala de aula, inevitavelmente obscurece e mistifica um componente

fundamental na complexidade da vida em sala de aula (GOODSON, 1995, p. 25).

Ao desconsiderar os elementos do contexto social, deixa-se de estabelecer, por exemplo, as conexões entre o conhecimento com que se trabalha e os objetivos educacionais definidos para a escola pública em cada momento histórico. Sem essas relações, o estudo do currículo pode gerar análises subjetivas e dicotômicas que se resumam a apontar, por exemplo, que em um determinado momento o currículo foi melhor do que é atualmente. Não se trata de um currículo melhor ou pior, mas sim de um currículo elaborado sobre determinadas circunstâncias históricas e sociais. Portanto, trata-se de um currículo organizado e articulado no interior de determinado projeto de sociedade.

A possibilidade de uma relação dialética entre o prescrito e a prática é proposta por Goodson (1995, pp. 71-72) por meio de uma abordagem combinada entre um “enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política” com uma “análise das negociações e realização deste currículo”. O autor considera que ainda que o prescrito não seja necessariamente apreendido e o planejado não se desenvolva, não devemos abandonar nossos “estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única o prático” (GOODSON, 1995, p. 78).

Deste modo, compreende-se que o estudo do currículo deve necessariamente considerar a associação do nível da prescrição com o nível da execução, de modo que o prescrito não seja compreendido de maneira descontextualizada e atemporal, mas como construção social que possui relação com o ideário educacional de cada momento histórico que, por sua vez, é expressão de um determinado projeto de formação humana elaborado no âmbito de uma sociedade que busca garantir a manutenção das condições objetivas para a reprodução do capital e, que para isto, utiliza-se da educação como meio para legitimar valores que interessam à classe dominante, para a manutenção da ideologia hegemônica, com vistas à subordinação da classe trabalhadora e manutenção de uma determinada hierarquia social.

Ao encontro dessa concepção, Apple (1989) afirma que as escolas contribuem na produção de um conhecimento “técnico/administrativo” que auxilia, por exemplo, na expansão dos mercados, no controle da produção, do trabalho e das pessoas, e na produção de pesquisas exigidas pela indústria. Segundo ele, esse conhecimento, que é passível de ser acumulado, age como forma de capital cultural e, assim como o econômico, tende a ser controlado para atender aos interesses sociais da classe dominante. Deste modo, “as escolas produzem conhecimento de um tipo particular, portanto, ao mesmo tempo que recriam categorias de desajustamento que

estratificam os alunos. A criação de desajustamentos e a produção de capital cultural estão indissolúvelmente conectados” (APPLE, 1989, p. 37).

Considera-se, portanto, que o currículo não deve ser analisado abstraindo-o de sua materialidade – deve ser compreendido como uma construção social. Faz-se necessário identificar as múltiplas determinações que fizeram parte de sua constituição em cada momento histórico, uma vez que “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (MARX, 2008, p. 47).

Ademais, parte-se do princípio de que o conhecimento historicamente acumulado que chega às escolas é selecionado e organizado tendo por base valores que correspondem a determinados interesses sociais.

Segundo Apple,

Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ -, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o ‘conhecimento de todos’ se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (APPLE, 2006, pp. 103-104).

Isso significa dizer que o conhecimento não é definido aleatoriamente e que o currículo não é neutro, pois mantém intrínseca relação com o contexto social e econômico. Conforme ressaltado por Silva,

na perspectiva de institucionalizar objetivos e conteúdos básicos os documentos curriculares acabam gerando um contexto no qual se legitima uma seleção objetivamente valiosa do conhecimento, já que representam o conhecimento construído e necessário pelos/nos espaços de produção. Na luta pelos significados impressos ao currículo em construção antagonismos acabam por estabelecer exclusões, consensos são construídos e deixam de lado a posição de grupos minoritários (SILVA, 2010, p. 03).

Sobre o conhecimento curricular, Apple (1989) ressalta que, além de questionarmos qual conteúdo é selecionado, precisamos nos ater à análise de qual conteúdo não constitui o currículo, e além disso, como está ocorrendo a organização desse conhecimento.

Deste modo, para compreender a seleção e organização do currículo demonstra ser imprescindível evidenciar como a conjuntura e os interesses de determinados grupos vêm

influenciando sua configuração em cada momento histórico, pois somente “se considerarmos como a área do currículo frequentemente serviu aos interesses conservadores da homogeneidade e o controle social, poderemos começar a entender como ela funciona hoje” (APPLE, 2006, p. 120).

### 1.1.1 Currículo: instrumento de controle social para manutenção do projeto hegemônico

A origem do termo *curriculum* está atrelada à origem do termo *classe*, considerada pelos pensadores da Renascença como estratégia para garantir uma escolarização mais eficiente, uma vez que o ensino se daria em “unidades pedagógicas menores”, que constituiriam “subdivisões” dentro das escolas (HAMILTON, 1992). Citando o historiador Huppert (1984), Hamilton (1992) aponta que as classes também passaram a ser usadas nas escolas francesas do século XVI e em outros locais da Europa para controlar a escolarização, buscando fazer com que os professores ensinassem e as crianças aprendessem assuntos complexos em tempo recorde.

Globalmente, pois, eu sugeriria que três desenvolvimentos sociais se juntaram para endossar a emergência do termo ‘classe’. Primeiro, novos padrões de organização e controle emergiram em resposta a uma crise de administração e governo no século XV. Segundo, os educadores-administradores da Renascença estenderam estes argumentos à estreita supervisão pedagógica dos estudantes. E, finalmente, um humanista não-identificado reconheceu que o uso anterior (mas relativamente vago) do termo ‘classe’ por Quintiliano podia ser prontamente adaptado para essas novas circunstâncias (HAMILTON, 1992, p. 41).

Ainda segundo Hamilton (1992, p. 41), a adoção do conceito *classes*, no qual está implícita a ideia de que há um tempo e um lugar para a aprendizagem, trouxe junto a necessidade de responder “como poderiam diferentes frações de uma escola serem ajustadas e administradas como um todo?”, uma problemática que guarda relação com o surgimento do termo *currículo*.

A emergência do termo educacional *curriculum* ocorreu em conjunto com vários movimentos sociais e ideológicos. Surgiu no final do século XVI, no contexto da Reforma Protestante, mais especificamente com o calvinismo, que defendia que “todas as crianças, independente de gênero ou posição, deveriam ser evangelizadas através da escolarização” (HAMILTON, 1992, p. 47). As fontes mais antigas de *curriculum* foram localizadas em universidades que tinham ligação com as ideias calvinistas. A *Oxford English Dictionary* identifica como fonte mais antiga da palavra *curriculum* o registro num atestado de graduação

da Universidade de Glasgow (Escócia) em 1633. Há, também, uma aparição do termo, em 1582, nos registros da Universidade de Leiden (Holanda) (HAMILTON, 1992, p. 41).

A definição para *curriculum* foi encontrada num registro de 1643 da *Grammar School* de Glasgow e “referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta” (HAMILTON, 1992, p. 43). Para ser considerado *curriculum* deveria ter disciplina, compreendida como “coerência estrutural”, e *ordo*, palavra do latim que significa “ordem” e é entendida como “sequência interna”. Deste modo, um “curriculum deveria não apenas ser seguido; deveria, também, ser completado” (HAMILTON, 1992, p. 43).

Hamilton aponta que a ideia de “disciplina” ou “ordem estrutural” que foi absorvida pelo currículo decorreu das ideias de João Calvino, reformador do século XVI. Ainda segundo o autor,

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina – ‘essência mesma do Calvinismo’ – começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (Hamilton, 1980 *apud* GOODSON, 1995, p. 32).

Portanto, entraram na pauta educacional os termos *classe* e *curriculum* num contexto histórico em que as escolas passaram a receber uma parcela mais ampla da sociedade. Após a divisão dos alunos em classes, o que possibilitou ampliar a supervisão do ensino e aprendizado, por meio do currículo buscou-se o estabelecimento da ordem e da disciplina: “O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos” (HAMILTON, 1992, p. 47).

Além de possibilitar a organização e controle do ensino, que por sua vez permitia determinar o que deveria ser ensinado, o currículo passou a ser visto como uma forma de diferenciar o ensino:

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada poderia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os ‘eleitos’ (isto é,

predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares) (Hamilton, 1980 *apud* GOODSON, 1995, p. 32-33).

Percebe-se que no período em que houve uma ampliação da escolarização para parcela maior da sociedade, passou-se a diferenciar o ensino conforme a classe social e, conseqüentemente, a formar indivíduos com diferentes níveis de conhecimento.

Com o início da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII, que modificou o sistema de produção artesanal e manufatureira para o sistema de produção fabril, a educação das massas também passou por mudanças. Conforme resgatado por Goodson (1995), a família se dispersou e o ensino, que até então era ofertado no lar, passou a ser realizado dentro de instituições educacionais, ficando a cargo do Estado. Constituiu-se o sistema de salas de aula, no qual grupos maiores de crianças ou adolescentes eram passíveis de maior supervisão e controle. Segundo Hamilton “[...] a mudança de classe para sala de aula representava uma transformação mais generalizada em escolarização – a vitória suprema das pedagogias baseadas em grupos sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem” (Hamilton, 1980 *apud* GOODSON, 1995, p. 34).

Na metade do século XIX processos de diferenciação curricular se faziam presentes na educação secundária inglesa (GOODSON, 1995). O *Tauton Report*, de 1868, por exemplo, consistia num relatório que classificava o tipo de escolarização secundária em três graus que se diferenciavam conforme o tempo que o indivíduo poderia gastar na escola. Goodson (1995), ao analisar o relatório, aponta que o primeiro grau compreendia a escolarização até os 18 e 19 anos e estava voltado para “os filhos das famílias de boa renda, independentemente da atividade desenvolvida pelos pais, ou aos filhos dos profissionais e homens de negócio, cujas rendas os situassem no mesmo nível”. Para esses alunos estava previsto um “currículo essencialmente clássico”. O segundo grau, para indivíduos que completassem a escolarização até os 16 anos, era destinado aos “filhos das classes mercantis” que teriam acesso a um currículo menos clássico, mas também com caráter prático. O terceiro grau compreendia a escolarização até os 14 anos de idade, e estava voltado para filhos dos “pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores”. No currículo para o terceiro grau, ainda que fossem ministrados conhecimentos elevados, a base estava centrada em “ler, escrever e contar” (GOODSON, 1995, p. 34-35). Portanto, percebe-se que o currículo servia como maneira de

identificar e diferenciar as classes sociais, um poder que lhe conferiu uma “posição definitiva na epistemologia da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 35).

No século XX, diante da existência de grupos diversificados de alunos - ocasionada por essa classificação da escolarização em três graus - o argumento para a oferta de currículos distintos passou a ser as diferenças entre a mentalidade dos sujeitos:

Se eram da ‘ordem superior’, as mentalidades eram consideradas intelectuais, abstratas e ativas, ao passo que, sendo das ‘ordens inferiores’, eram consideradas sensuais, concretas e passivas. Com o tempo, essas mentalidades polarizadas entraram nas estruturas básicas do currículo – foram, por assim dizer, internalizadas (GOODSON, 1995, p. 97).

Em 1945 esse modelo educacional, organizado conforme a classe social, passou a ser duramente atacado. Na Grã-Bretanha, a escola integrada foi conquistada em 1965. Contudo, a escolarização comum não mostrou avanços em termos de classificação dos estudantes, pois

o padrão de mentalidades e currículos distintos continuou sendo um mecanismo de diferenciação, só que dentro daquilo que aparentemente era unificado e comum. É como se a ‘divisão do trabalho’ mental/manual fosse institucionalizada numa ‘divisão curricular’ (GOODSON, 1995, p. 98).

Por este motivo, Goodson (1995, p. 98) ressalta a importância de se “observar o currículo por dentro”, buscando analisar o que de fato se mantém, o que se modifica e o que é simplesmente remodelado para manter o que até então existia.

Essa diferenciação do currículo também é apontada por Apple (2006, p. 108) no contexto dos Estados Unidos, onde se destacaram os primeiros e mais importantes membros da área do currículo, quais sejam Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden. A industrialização e a conseqüente divisão do trabalho passaram a preocupar esses teóricos, uma vez que a mão-de-obra artesanal, ao ser substituída pelo trabalhador especializado, fez com que o indivíduo passasse a ser responsável por apenas uma parte da produção, de modo que os operários desconheciam o projeto e o produto final, resultado do trabalho de vários indivíduos. Tal situação somou-se ao aumento de imigrantes do leste e do sul da Europa e também de negros que vinham dos Estados do sul, uma diversidade que representava uma

ameaça à cultura homogênea norte-americana, centrada na pequena cidade e enraizada em crenças e atitudes da classe média. A ‘comunidade’ que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe haviam ‘entalhado a partir

do nada' parecia estar desagregando-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão (APPLE, 2006, p. 111).

É nesse contexto que Bobbitt e Charters constroem, a partir de ideias do movimento de administração científica, uma teoria da construção do currículo que “teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos de funções particulares e restritas da vida adulta” (APPLE, 2006, p. 109). Um dos principais papéis do currículo seria o de preservar a “comunidade”, ou seja, o currículo seria uma forma de manter a “integração social”. Ademais, Bobbitt considerava o currículo um caminho para desenvolver a “consciência do grande grupo”, ou seja, uma maneira de desenvolver um consenso entre os indivíduos de uma sociedade:

Ambas as questões, comunidade e ‘pensamento único’, eram temas comuns no pensamento social-americano, especialmente nos novos campos emergentes da sociologia, psicologia e educação durante o final do século XIX e do início do XX. Analisar esses temas e compreender como eram empregados durante tal período ajudarão muito, acredito, a entender a natureza da área do currículo e de sua resposta passada e presente à relação entre a escola e a comunidade, sobre sua resposta ao problema de qual conhecimento deve ser construído como legítimo (APPLE, 2006, p. 110).

Bobbitt e Charters partiam do princípio de que a imigração colocava em risco tanto a ideia de comunidade, quanto de pensamento único, causando a perda da ordem social e da estabilidade, que por sua vez representava ameaça à cultura hegemônica. O currículo foi visto por eles, portanto, como maneira de restabelecer o que estava sendo perdido, como oportunidade de fazer com que os imigrantes fossem “aculturados” por meio do ensino de determinados valores e padrões de comportamento (APPLE, 2006). Juntamente com outros intelectuais de sua época, como Charles C. Peters e Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, um dos primeiros teóricos do currículo e dos primeiros sociólogos da educação, argumentava que “para a conduta democrática de um povo ser realmente confiável e harmônica, esse povo deve pensar e sentir da mesma forma” (APPLE, 2006, p. 113).

Neste sentido, por meio do currículo escolar buscou-se produzir um consenso em torno de valores condizentes para a manutenção da hegemonia. Segundo Gruppi (1978), as classes dominantes impõem às classes dominadas uma concepção de mundo. Por meio de diferentes canais, como a escola, a religião, o serviço militar, a mídia, a ideologia de classe é imposta à classe dominada, de modo que seja criado um consenso ideológico: “A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe” (GRUPPI, 1978, p. 70).

A ciência foi utilizada por esses teóricos como argumento para justificar a homogeneidade não mais em termos de classe, etnia ou raça, mas sim baseada na questão da inteligência. Alegavam que o currículo deveria ser diferenciado “a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta” (APPLE, 2006, p. 115).

Assim como foi apontado com relação ao contexto inglês, os teóricos norte-americanos propunham um currículo diferente conforme a classe social, utilizando como justificativa para a diferenciação o nível de inteligência dos indivíduos. Para a camada de maior inteligência, representada por homens de negócios, advogados e cientistas, todos de classe média, deveria ser ofertada uma educação para liderar a nação, de modo que aprendessem a compreender as necessidades da sociedade, e definissem crenças e padrões de comportamento. Já a massa não-inteligente, na qual estavam os imigrantes do leste e do sul da Europa, além da população negra, deveria ser ensinado a aprender a aceitar as crenças e os padrões estabelecidos, independentemente de terem ou não compreendido, ou de terem ou não concordado.

Deste modo,

o que era originalmente visto pelos intelectuais norte-americanos como um problema cultural de diferenças étnicas e de classe foi redefinido na linguagem aparentemente neutra da ciência como se fosse um problema de diferença de inteligência, como um problema de ‘capacidades’ diferentes a fim de contribuir para a maximização e o controle do conhecimento técnico e moral ‘de alto nível’ – dessa forma retirando do problema seu conteúdo econômico e social. O controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência, algo que continua a acontecer até hoje (APPLE, 2006, p. 116).

Ao utilizar a ciência como argumento, os teóricos norte-americanos fizeram com que um quadro de desigualdade social passasse a ser identificado como seleção “natural”, na qual o poder de um grupo sobre o outro não constituiria um problema, uma vez que se compreendia que uns “naturalmente” eram mais inteligentes do que outros (APPLE, 2006).

Por meio do controle e da diferenciação do currículo buscava-se controlar e diferenciar as pessoas e as classes com vistas à manutenção de um consenso cultural. “É o compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade, baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores, que foi e continua sendo um dos principais, embora tácito, legados da área do currículo” (APPLE, 2006, p. 120).

Até o final do século XX, a teoria de Bobbitt foi predominante nos Estados Unidos. Contudo, outras teorias consideradas progressistas também se faziam presentes, como a de Dewey. Segundo Lopes e Macedo (2013, p. 23), para Dewey o principal foco do currículo

residia na solução de problemas sociais, de modo que o próprio ambiente da escola deveria ser organizado para que a criança encontrasse problemas presentes na sociedade.

As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca (LOPES e MACEDO, 2013, p. 23).

A ideia de controle por meio do currículo também pode ser identificada na teoria de Dewey. Para ele, o desenvolvimento do espírito científico faria com que os sujeitos trabalhassem juntos, inclusive na resolução de problemas, colaborando na construção de uma sociedade sem conflitos entre as classes sociais (MOREIRA, 1997). O controle social para Dewey “deve ser indireto, interno, não coercitivo e obtido por meio de compreensão comum de meios e fins de ação” (MOREIRA, 1997, p. 58). A escola, neste sentido, promoveria controle social de forma indireta desenvolvendo um trabalho onde todos fossem ouvidos e se sentissem responsáveis (MOREIRA, 1997).

Da mesma linha de tendências progressistas destaca-se o teórico Kilpatrick, discípulo de Dewey. Sua defesa está no condicionamento da “conduta das crianças de modo que elas emitam a resposta apropriada face a um determinado estímulo” (MOREIRA, 1997, p. 60).

Tanto Dewey quanto Kilpatrick possuem interesses no controle técnico. Segundo Moreira as

teorias progressivistas elaboradas pelos dois autores representam uma das respostas dadas pelos educadores aos problemas sócio-econômicos provocados pelos processos de urbanização e industrialização ocorridos nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX. Paralelamente às mudanças na vida social, a escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance de justiça social (MOREIRA, 1997, p. 54).

As ideias de Dewey e de Kilpatrick exerceram forte influência no pensamento curricular brasileiro que passou a se constituir no século XX, mais especificamente nos anos de 1920 e 1930, no bojo das reformas educacionais efetuadas pelos pioneiros da Escola Nova.

Segundo Moreira,

a literatura pedagógica da época refletia as ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais ideias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, que teve origem com a influência francesa na educação brasileira, e esforçaram-se por tornar o quase inexistente sistema educacional consistente com o novo contexto (MOREIRA, 1997, p. 81-82).

No Brasil, na reforma educacional da Bahia, realizada por Anísio Teixeira, assim como nas reformas de Minas Gerais, organizadas por Francisco Campos e Mário Casassanta, e do Distrito Federal encetada/desenvolvida por Fernando de Azevedo, residem os germes do que posteriormente veio a se constituir como um campo específico do conhecimento pedagógico, o currículo (MOREIRA, 1997). Na reorganização da instrução pública na Bahia identifica-se que, pela primeira vez, “disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade” (MOREIRA, 1997, p. 88).

Para Anísio Teixeira o currículo escolar deveria estar vinculado a interesses, necessidades e estágios de desenvolvimento dos estudantes. Era compreendido como mediador entre a escola e a sociedade, e podia ser definido como “o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajam em sua vida escolar [...] e parte de um processo educativo que dura por toda a vida” (MOREIRA, 1997, p. 89).

Além das reformas, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE) formaram a primeira base institucional do campo do currículo no Brasil. O INEP, criado em 1938 e que em 1952 teve como diretor o pioneiro Anísio Teixeira, realizou publicações, desenvolveu cursos e pesquisas sobre currículo. Dentro do PABAE, criado em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek, no qual existia uma grande influência americana, havia um departamento de currículo e supervisão cujas responsabilidades estavam centradas em “organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos estados” (MOREIRA, 1997, p. 110). O departamento também treinava professores e supervisores, ofertava disciplinas que, na análise de Moreira (1997) tinham o foco de “como planejar e desenvolver currículos”, ou seja, “como fazer”. Ao associar currículo e supervisão demonstrou a “intenção de instrumentalizar o supervisor para ajudar o professor a executar bem o programa de ensino, ou, em outras palavras, para melhor controlar o processo curricular. A preocupação com métodos, técnicas, recursos e habilidades é, assim, compreensível” (MOREIRA, 1997, p. 111).

Segundo Apple (1989), a ênfase que historicamente foi sendo dada à busca de um método eficiente de elaboração de currículo fez com que o aspecto político da educação fosse deixado em segundo plano, perdendo importância o questionamento acerca de qual conhecimento estava sendo ensinado e a qual projeto hegemônico este estava vinculado.

Conforme apontado por Goodson,

iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar - ou seja, como pressuposto - uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle (GOODSON, 1995, p. 77).

Neste sentido, tomar como pressuposto os parâmetros estabelecidos pelo currículo, aceitando-os sem questionamentos, é excluir da análise os interesses econômicos e sociais, os conflitos, os embates e os jogos de poder que constituem a área do currículo. Ademais, é retirar do campo de análise o fato de que as escolas, ainda que não sejam simplesmente instituições de reprodução, uma vez que estão permeadas de conflitos ideológicos, acabam exercendo papel fundamental ao recriar as condições necessárias para a manutenção da ideologia hegemônica:

O sistema econômico não pode assegurar que a sociedade seja elevada àquele nível geral de civilização e cultura que seu sistema avançado de produção necessita. Criar uma ordem social em torno das relações econômicas fundamentais é tão necessário quanto a própria produção; as relações de produção sozinhas não podem ‘produzir’ uma tal ordem social (APPLE, 1989, p. 33).

Portanto, no decorrer do processo histórico o currículo deve ser analisado levando em consideração o fato de que o conhecimento que é ou não selecionado para cada classe social está diretamente atrelado a objetivos mais amplos de controle social e econômico, ou seja, “o tipo de conhecimento considerado como mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social” (APPLE, 1989, p. 37).

Segundo Silva, as

escolas são instituições que cumprem com as tradições coletivas, que tem determinadas finalidades humanas e que são produtos de ideologias sociais e econômicas. Os currículos respondem a essas determinações das escolas, já que eles consideram, nas suas construções, as necessidades de certo controle

social, por meio de formas de interação relativamente padronizadas do conhecimento transmitido, que é visto como normativo por grande parte dos educadores (SILVA, 2010, p. 05).

Nos anos de 1960, por exemplo, o Estado autoritário buscou respostas para a baixa produtividade do sistema escolar brasileiro, considerada um problema para o desenvolvimento econômico com segurança, na Teoria Geral dos Sistemas, que prevê a racionalização do sistema de ensino e na qual a eficiência é “medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente” (KUENZER e MACHADO, 1986, p. 30).

O enfoque sistêmico, segundo Kuenzer e Machado (1986), atribuiu uma nova abordagem ao processo educacional e sua administração, e tinha como objetivo central aplicar o máximo de racionalidade ao processo, de modo que se garantisse controle e produtividade em todas as esferas da educação, incluindo o currículo. As autoras afirmam ainda que em um currículo estruturado a partir de uma abordagem sistêmica “o nível de detalhamento dos objetivos deve ser tal, que atenda não só as necessidades de implementação prática e mensuração para avaliação, como também sejam capazes de serem discriminados em objetivos terminais, e parciais, intermediários, mediatos e imediatos” (KUENZER e MACHADO, 1986, p. 43).

Não há espaço para contradições nesse modelo, uma vez que ele prevê a harmonia do todo. O aluno é considerado um sujeito passivo, cujos comportamentos serão facilmente impressos, e as diferenças de classe entre os sujeitos não possuem relevância, pois parte-se do pressuposto de que o aluno poderá se recuperar diante de suas dificuldades, desde que se utilize o “procedimento correto-racional, científico: fazer o diagnóstico, levantar o problema, selecionar os meios, desencadear o processo, avaliá-lo e realimentá-lo” (KUENZER e MACHADO, 1986, p. 49).

Ao compreender o currículo como construção social, demonstra ser imprescindível, portanto, retomar sua história buscando evidenciar que aquilo que vem sendo definido enquanto conhecimento a ser ensinado resguarda uma relação com interesses sociais e econômicos, ou seja, o currículo, que historicamente vem se diferenciando conforme a classe social, representa uma maneira de produzir consenso em torno de valores necessários para a manutenção da ideologia hegemônica. Deste modo, não há como analisá-lo como um dado atemporal e muito menos deslocado do contexto social.

Face a isso, é imprescindível questionar qual conhecimento está sendo trabalhado e a qual propósito formativo está destinado, uma vez que é por meio dele que o indivíduo pode ou

não ampliar conceitos e apreender elementos de sua cultura, o que interfere diretamente no avanço de seu desenvolvimento. Com isso, ao selecionar o ensino e a aprendizagem de determinados conhecimentos, as orientações curriculares ofertadas para o trabalho pedagógico podem ser compreendidas como expressão de um projeto de desenvolvimento humano. Para fundamentar tal concepção buscou-se conceitos da teoria histórico-cultural, que considera o desenvolvimento da criança ser constituído pelas relações sociais.

## **1.2 Desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com deficiência mental/intelectual: Contribuições da teoria histórico-cultural**

A teoria histórico-cultural teve seu início com as obras de Lev Semyonovitch Vygotski (1896 – 1934)<sup>10</sup>. Sua teoria foi elaborada no contexto do Império Russo do início do século XX, marcado por problemas socioeconômicos decorrentes do regime czarista, no qual camponeses e operários viviam em condições precárias e sofriam com a opressão política<sup>11</sup>.

Tratava-se de uma sociedade que buscava promover mudanças no sistema educacional, por meio da eliminação do analfabetismo, com a elaboração de programas que maximizassem as potencialidades dos indivíduos, contribuindo dessa forma para a formação de um novo homem (VYGOTSKI, 2007). A ciência era, portanto, extremamente valorizada no contexto em que Vygotski começou a desenvolver sua teoria, pois por meio dela se esperava resolver os problemas sociais.

A psicologia estava vivendo uma fragmentação de teorias criticada por Vygotski, que defendia uma psicologia geral, unificada. O autor considerava estar a psicologia em crise, dividida entre a corrente “científico-natural materialista” - em que o psiquismo ou o subjetivo eram negados devido ao princípio de neutralidade e objetividade - e a corrente “espiritualista”, em que se acreditava haver o inconsciente e a subjetividade, sem se submeter a uma ciência empírica (LORDELO, 2011, p. 539).

Para Vygotski, as raízes dos processos psicológicos superiores deveriam ser procuradas nas “regularidades das leis da história”, não podendo ser explicadas nem pelas leis da natureza e nem pelas leis do espírito (LORDELO, 2011, p. 541). Segundo ele,

---

<sup>10</sup> Lev Semyonovitch Vygotski nasceu em 1896 na cidade de Orsha, localizada na Bielorrússia, e faleceu em Moscou no ano de 1934, vítima de tuberculose (IVIC, 2010).

<sup>11</sup> Compreende-se que a interpretação de termos utilizados por Vygotski como “defeito”, “anormal” e “surdo-mudo”, para se referir as pessoas com deficiência, deve se dá na relação com o contexto histórico no qual foram utilizados. Considera-se importante tal ressalva, uma vez que no contexto da sua produção, iniciada em 1920, tais termos não remetiam a uma condição de inferioridade ou a uma situação de preconceito. Isso fica nítido pelos princípios defendidos em sua teoria. Deste modo, na presente pesquisa optou-se por manter os termos originais quando algum trecho do texto do autor for citado de forma direta.

Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza, é social; inclusive quando ao se converter em processos psíquicos continuam sendo quase sociais (VYGOTSKI, 2000, p. 151 – Tradução da pesquisadora)<sup>12</sup>.

Utilizando o materialismo histórico-dialético, em que os fenômenos são vistos como resultado de processos em movimento e em constante mudança, o autor defendeu que, para compreender os fenômenos psicológicos, seria necessário estudá-los em sua materialidade e como processos em movimento.

Segundo Cole e Scribner, organizadores do livro *A formação social da mente*, Vygotski explicou a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos demonstrando que todo fenômeno é composto por uma história caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas, estas últimas relacionadas à mudança na forma, estrutura e em outras características básicas. Deste modo, o “cisma entre os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais do comportamento poderia ser superado desde que se acompanhassem as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento” que possuem suas raízes na sociedade e na cultura (VYGOTSKI, 2007, p. XXV).

Portanto, a teoria histórico-cultural busca compreender o desenvolvimento do indivíduo a partir de sua materialidade histórica, situando-o como sujeito numa determinada cultura, perspectiva que apresenta grande relevância para a reflexão do desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência mental/intelectual, compreendida na presente pesquisa como sujeito histórico, que se constitui num determinado contexto social e econômico, não sendo, portanto, possível analisá-la abstraída dessas relações.

### 1.2.1 Desenvolvimento da criança com e sem deficiência

Na teoria histórico-cultural, o comportamento da criança é compreendido como o resultado do entrelaçamento de duas linhas de desenvolvimento: uma centrada nos processos elementares, de origem biológica, e outra responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de origem socio-histórica (VYGOTSKI, 2007).

---

<sup>12</sup> *Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad. Su composición, estructura genética y modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza, es social; incluso cuando al convertirse en procesos psíquicos siguen siendo casi sociales (VYGOTSKI, 2000, p. 151).*

As características biológicas do ser humano não são ignoradas na perspectiva histórico-cultural. Contudo, a concepção de desenvolvimento não parte do biológico, mas sim do plano social para o individual, de modo que o desenvolvimento de um indivíduo que possui uma lesão orgânica, por exemplo, não é determinado unicamente pela patologia, mas sim pelas interações sociais traçadas (GARCIA, 1999).

Conforme reiterado por Barroco,

Vigotski considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, mas postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa ou outra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual (BARROCO, 2007, p. 285).

A dimensão social possui, portanto, um papel preponderante na teoria histórico-cultural, pois é ela quem fornecerá os signos e instrumentos com os quais o indivíduo irá se relacionar com o mundo do qual faz parte, possibilitando com isso as mediações culturais necessárias ao seu desenvolvimento.

Deste modo, conforme afirmado por Carneiro,

É fundamental proporcionar a todas as crianças, e mais ainda àquelas com atraso no desenvolvimento uma rica ‘nutrição ambiental’, com acesso aos signos mediadores que permitem a formação de funções superiores. Só assim o desenvolvimento cognitivo poderá ser impulsionado consideravelmente, podendo levar o sujeito a um funcionamento intelectual diferente do que estava previsto inicialmente (CARNEIRO, 2015, p. 11).

No que tange à criança com deficiência, Vygotski (1997) afirma que seu desenvolvimento segue as mesmas leis que governam o desenvolvimento da criança sem deficiência. O autor propõe uma distinção entre deficiência primária e secundária, o que contribui para evidenciar que o sujeito não pode ser resumido a uma patologia. A deficiência primária diz respeito às limitações orgânicas, ou seja, aquelas que decorrem efetivamente de alterações dos aspectos fisiológicos. Já a deficiência secundária tem sua origem na história e na cultura, estando, portanto, relacionada aos aspectos sociais, ao contexto no qual se dá o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Nuernberg (2008), as limitações secundárias são mediadas socialmente, “remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência” (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Para Vygotski (1997) a deficiência primária pode ser compreendida como um “defeito”, dependendo do contexto social. Segundo o autor, “a cegueira e a surdez podem não ser um defeito. Se criarmos um país onde o cego e o surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique inevitavelmente uma insuficiência, nele a cegueira não será um defeito”<sup>13</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 94 – Tradução da pesquisadora). Portanto, a noção de “defeito” é dada socialmente, de modo que a construção de um sentimento de inferioridade decorre do julgamento social.

Conforme sinalizado por Victor e Camizão,

quando Vigotski desloca a ênfase do desenvolvimento para o contexto social, ele revoluciona, pois se contrapõe às concepções estabelecidas historicamente, ao conceberem a deficiência por intermédio do próprio sujeito. Essa revolução é altamente emancipatória, pois incita a participação de todos os sujeitos na sociedade, atuando ativamente, modificando o meio e a si, e supera a influência médico-psicológica estabelecida historicamente que há tempo vem subjazendo a criança com deficiência, condicionando-a a uma limitação social imposta, equivocadamente atribuída a sua condição biológica (VICTOR e CAMIZÃO, 2017, p. 24).

Vygotski não desconsidera os efeitos orgânicos decorrentes da patologia, mas afirma que um cego, por exemplo, antes de ser cego é um sujeito em desenvolvimento que, dependendo das condições sociais de que usufrui e dos resultados advindos de seu contexto de vida, a partir da deficiência pode ou não construir um sentimento de inferioridade.

No que diz respeito às pessoas com “deficiência intelectual”, Dias e Oliveira (2013) afirmam que ao longo da história foram surgindo diferentes concepções sobre esses indivíduos e que contribuíram para a construção desse sentimento de inferioridade, uma vez que “valorizam de modo predominante a dimensão do indivíduo em detrimento da dimensão sociocultural, e destacam as limitações do sujeito reveladas por meio da testagem dos níveis de inteligência, desprezando as possibilidades de desenvolvimento presentes” (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Em sua obra, *Fundamentos de defectologia*, Vygotski defende a ideia de que a deficiência não implica um desenvolvimento em menor escala, mas que o desenvolvimento ocorre de forma diferente. Segundo o autor, “a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo

---

<sup>13</sup> “la ceguera y la sordera pueden no ser un defecto. Si creamos un país donde el ciego y el sordo encuentren un lugar en la vida, donde la ceguera no signifique ineludiblemente una insuficiencia, allí la ceguera no será un defecto” (VYGOTSKI, 1997, p. 94).

defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outra forma " (VYGOTSKI, 1997, p. 12 - Tradução da pesquisadora).<sup>14</sup>

Essa peculiaridade no desenvolvimento não está centrada nos aspectos quantitativos. Trata-se de desenvolvimento qualitativamente diferente, como no caso da linguagem de uma criança com deficiência auditiva ou do pensamento de um sujeito com “deficiência mental”, que serão qualitativamente diferentes em comparação ao pensamento e à linguagem das crianças sem deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Segundo Vygotski, “A criança defeituosa não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 20 – Tradução da pesquisadora).<sup>15</sup> A tese central de seus estudos sobre a *defectologia* está centrada no pressuposto de que todo “defeito” cria estímulos para uma compensação. Contudo, esta não é compreendida como uma compensação biológica do “defeito”, em que uma função perdida impulsionaria de modo automático o desenvolvimento de outras que ocupariam seu lugar. Por exemplo, não significa que um surdo passaria a ter visão apurada para substituir a perda da audição. Trata-se de reação da personalidade do indivíduo ao “defeito”, processo que geraria novos caminhos em seu desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, baseado na reorganização de todas as funções de adaptação, na formação de novos processos superestruturados, substitutos, niveladores, que são gerados pelo defeito e a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997, p. 16 - Tradução da pesquisadora).<sup>16</sup>

Vygotski (1997) afirma que as causas orgânicas não decidem o destino de uma pessoa, elas não atuam por si mesmas. O desenvolvimento do indivíduo com deficiência é condicionado por seu meio social. O sujeito vai tomando consciência da consequência de seu “defeito” a partir das relações sociais traçadas, que podem ou não construir nele um sentimento de inferioridade.

---

<sup>14</sup> “*el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto nos es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollo de otro modo*” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

<sup>15</sup> “*el niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social [...]*” (VYGOTSKI, 1997, p. 20).

<sup>16</sup> [...] *el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo* (VYGOTSKI, 1997, p. 16).

A consciência da deficiência somada ao sentimento de inferioridade socialmente construído gera um processo compensatório. Para Vygotski a “criança não sente diretamente sua deficiência, mas as dificuldades que dela resultam; ela é como um desvio social. Todos os vínculos vão se reestruturando a partir disso, determinando o lugar do indivíduo com deficiência no meio social e conformando a personalidade” (BARROCO, 2007, p. 229).

Há estudos, que segundo Vygotski (1997), defendem a ideia de que a única forma de se desenvolver processos compensatórios é a tomada de consciência do próprio sujeito acerca de sua insuficiência, da qual surge uma reação no sentido de superá-la. Contudo, para o autor isso pode não se apresentar na criança com “deficiência mental”, uma vez que “a dificuldade da criança com retardo mental é que ela é muito acrítica em sua atitude com relação a si mesma para tomar consciência de sua própria insuficiência e tirar uma conclusão eficaz para superar seu atraso” (VYGOTSKI, 1997, p. 135 - Tradução da pesquisadora).<sup>17</sup>

Diante disso, Vygotski apresenta outra concepção acerca da compensação, na qual se compreende que os estímulos para o surgimento dos processos compensatórios se encontram nas dificuldades que o indivíduo se depara no decorrer do seu desenvolvimento. Essa concepção não depende apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também da própria realidade social desse defeito, das dificuldades que ela gera no contexto em que o indivíduo se desenvolve. Tal teoria pode ser aplicada para os sujeitos com “deficiência mental”, que dependendo do meio em que são educados, perceberão as dificuldades que surgem em decorrência da deficiência, gerando uma reação no sentido de superá-las (VYGOTSKI, 1997, p. 136). Segundo Barroco, Vygotski

defende que as forças do ímpeto interior, as reservas da força motriz da compensação estão em enorme medida na vida social coletiva da criança, na sociabilidade da sua conduta, que fornecem material para construir as funções internas que se originam no desenvolvimento do processo compensatório (BARROCO, 2007, p. 304).

O desenvolvimento compensatório na criança com “deficiência mental” pode ser caracterizado, segundo Vygotski (1997, p. 139), pela “diversidade de operações psicológicas”, uma vez que estudos tem demonstrado que nenhuma das funções psicológicas se realiza de apenas uma maneira (Tradução da pesquisadora). O autor exemplifica essa “diversidade” de

---

<sup>17</sup> “la dificultad en el niño mentalmente retrasado consiste en que es muy acritico en la actitud hacia sí mismo como para llegar a ser consciente de su propia insuficiencia y extraer una conclusión eficaz para superar su retraso” (VYGOTSKI, 1997, p. 135).

funções utilizando o caso da criança com deficiência visual e com deficiência auditiva, segundo ele

Se lembrarmos como uma criança cega lê ou como o surdo mudo começa a falar, veremos que na base dessas funções está o princípio da substituição, que permite, por exemplo, falar não apenas com a ajuda de um único mecanismo (como falamos), mas também recorrendo a outro mecanismo. Assim, o modo usual de operação do idioma não é o único, e o modo suprimido pode ser substituído por outros modos de operação (VYGOTSKI, 1997, p. 139 - Tradução da pesquisadora).<sup>18</sup>

A coletividade também caracteriza, segundo Vygotski (1997), os processos compensatórios da criança com “deficiência mental”. Toda função psicológica superior se manifesta duas vezes no desenvolvimento, primeiramente em função do coletivo, como forma de adaptação social, e posteriormente como um comportamento individual, já no plano psicológico. Um processo “interpessoal”, ou seja, entre pessoas, é transformado num processo “intrapessoal”, no interior do indivíduo. Essa internalização das “atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas” é o que caracteriza a psicologia humana (VYGOTSKI, 2007, p. 58).

Isso permite afirmar que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas na relação e colaboração entre indivíduos. Vygotski (1997) cita como exemplo a linguagem que se transforma de um meio de comunicação, manifestada no comportamento coletivo, em meio de organização do pensamento do indivíduo.

Ainda no que tange à coletividade, a colaboração entre pares também contribui no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “a personalidade da criança profundamente retardada encontra realmente uma fonte viva de desenvolvimento e sobe a um nível mais alto no processo da atividade coletiva e de colaboração” (VYGOTSKI, 1997, p. 225 - Tradução da pesquisadora).<sup>19</sup> Contudo, o autor refuta a concepção que defende que as crianças com “deficiência mental” aprendem melhor com pares que tenham a mesma deficiência por estarem diante de uma diferença de nível que podem superar. Segundo ele, tal concepção trata o intelecto como algo homogêneo, único, de modo que não existiria diferença entre os

---

<sup>18</sup> *Si recordamos como lee un niño ciego o cómo empieza a hablar el sordomudo, veremos que en la base de estas funciones está el principio de substitución, que permite, por ejemplo, hablar no sólo con ayuda de un único mecanismo (como hablamos nosotros), sino también recurriendo a outro mecanismo. Así, el modo habitual de funcionamiento del lenguaje no es el único, y el modo suprimido puede ser reemplazado por otros modos de funcionamiento (VYGOTSKI, 1997, p. 139).*

<sup>19</sup> *“la personalidad del niño profundamente retrasado encuentra realmente una fuente viva de desarrollo y se eleva a un nivel superior en el proceso de la actividad colectiva y la colaboración” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).*

indivíduos com “deficiência mental”, contrariando estudos que já demonstraram que o intelecto tem uma diversidade de funções que interferem de forma qualitativamente diferente no processo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997, p. 141).

Portanto, com base na teoria histórico-cultural, conclui-se que o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência deve ser compreendido como um processo constituído a partir das relações sociais e, portanto, é imprescindível proporcionar a todos os indivíduos a apropriação de elementos de sua cultura.

Compreende-se que a escola, enquanto espaço destinado ao ensino/aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado, possui grande relevância nessa tarefa, fato que atribui centralidade aos processos de mediação pedagógica que se estabelecem nesse contexto.

### 1.2.2 O processo de mediação pedagógica e a aprendizagem escolar

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem são compreendidos como processos “inter-relacionados” desde o primeiro dia de vida de um indivíduo. Segundo Vygotski (2007), o aprendizado tem início muito antes da escolarização, pois o indivíduo apreende novos conhecimentos por meio das relações traçadas no ambiente em que vive. O autor ressalta que esse aprendizado difere daquele que será desenvolvido na escola, - contudo lhe atribui grande importância.

Para Vygotski (2004) no processo de escolarização deve-se considerar os conhecimentos prévios das crianças, uma vez que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VYGOTSKI, 2004, p. 67).

Segundo o autor, ao entrar na escola a criança possui uma série de conceitos espontâneos que ela utiliza ainda de maneira não consciente. Ela consegue operar esses conceitos espontâneos, mas devido à lógica do pensamento infantil que se caracteriza pelo egocentrismo até os sete e oito anos, faz isso de forma ainda muito restrita, pautada apenas em suas experiências concretas.

[...] a criança descobre a capacidade para toda uma série de operações lógicas quando estas surgem do fluxo espontâneo do seu próprio pensamento, mas é incapaz de executar operações absolutamente análogas quando se exige que elas sejam executadas não de maneira espontânea, mas arbitrária e intencional (VYGOTSKI, 2001, p. 273).

É por meio do ensino que a criança irá conseguir construir um conceito científico utilizando como base os conceitos espontâneos dos quais dispõe. A partir do ensino é que a criança toma consciência do conceito, ou seja, consegue generalizar seu uso, passa a apreendê-lo e desse modo consegue operá-lo independentemente da situação (VYGOTSKI, 2001).

A tomada de consciência de um conceito leva à reconstrução de todos aqueles anteriormente formados. É necessário, contudo, um bom nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos para absorção do conceito científico correlato. Eles abrem caminho para a construção de conceitos científicos e conseqüentemente são transformados por meio desses, ou seja, “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (VYGOTSKI, 2008, p. 136).

A generalização é entendida por Vygostki (2001) como a formação de um conceito superior que passa a fazer parte de um “sistema”. O movimento que ocorre a cada construção de um novo conceito superior é a “localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos” (VYGOSTKI, 2001, p. 292). Deste modo, o autor evidencia que o objeto para a tomada de consciência e para sua sistematização são os conceitos espontâneos já presentes na criança.

Cabe ao ensino o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança utilizando conceitos de que ela já dispõe. O trabalho do professor não se configura, portanto, como uma imposição de conhecimentos já elaborados, uma vez que “[...] os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos [científicos] a partir da aprendizagem, que é a fonte do seu desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2001, p. 296).

Nesse processo demonstra ser imprescindível a mediação pedagógica uma vez que, diferentemente do conceito espontâneo - do qual a criança se apropria a partir da experiência concreta, - a apreensão de conceitos científicos demanda uma “atitude mediada em relação ao objeto” (VYGOTSKI, 2005, p. 135). A mediação pedagógica visa, portanto, possibilitar ao estudante ampliar o conhecimento acerca dos objetos que constituem o seu meio, criando condições para que ele consiga apreender os conceitos num nível abstrato e utilizá-los de forma generalizada, conseguindo operar do geral para o particular e vice-versa (VYGOSTKI, 2001).

Percebe-se que para a teoria histórico-cultural o avanço do desenvolvimento está diretamente atrelado às oportunidades de aprendizagem que são ofertadas à criança. De acordo

com Vygotski (2007) apenas o “aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKI, 2007, p. 103).

Isso significa dizer que, para a teoria histórico-cultural, quanto mais a criança aprende, mais ela se desenvolve - ou seja, o desenvolvimento está atrás do aprendizado, ainda que diretamente atrelado a este. A relação entre esses dois processos pode ser, segundo Vygotski (2007), “representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado, e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado” (VYGOTSKI, 2007, p. 93).

Para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento da criança e sua capacidade de aprendizado, Vygotski (2007) propõe a análise de dois níveis de desenvolvimento de suma importância para o trabalho pedagógico. O primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, indica o que a criança já consegue fazer sozinha, aquilo que ela já domina e realiza sem auxílio de alguém mais experiente. Corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKI, 1991, p. 95).

A distância existente entre o nível de desenvolvimento real, no qual a criança soluciona de forma independente o que lhe é solicitado, e o nível de desenvolvimento potencial, que demanda o auxílio de um adulto ou de pares com maior experiência para a resolução dos problemas apresentados, é denominada por Vygotski (2007) como zona de desenvolvimento proximal. Nela é possível identificar o que está em vias de formação, as funções que estão em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal fornece ao professor elementos para desenvolver uma mediação pedagógica que possibilite ao estudante superar suas dificuldades e avançar na apropriação do conhecimento. Percebe-se, portanto, que o ensino que se adianta ao desenvolvimento é aquele que promoverá novas aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita perceber que a promoção de novas aquisições na aprendizagem escolar está diretamente atrelada à interação professor e aluno, ou seja, há uma relação intrínseca entre o avanço no desenvolvimento intelectual da criança e a mediação pedagógica a ela proporcionada.

De acordo com Vygotski (2007, p. 98), portanto, o estado de desenvolvimento mental de uma criança só poderá ser determinado se considerarmos tanto o nível de desenvolvimento

real, que caracteriza o “desenvolvimento mental retrospectivamente”, como a zona de desenvolvimento proximal, que caracteriza o “desenvolvimento mental prospectivamente”.

Pautado por essa concepção, Vygotski (1991) se contrapõe ao uso de testes de nível de desenvolvimento psicointelectual como forma de apresentar ao educador os limites não superáveis pela criança, uma vez que retratam os processos de desenvolvimento já completados, ou seja, avaliam o nível de desenvolvimento real, e não consideram como parte do estado de desenvolvimento mental aquilo que a criança consegue desenvolver por meio da orientação de um adulto ou de colegas.

Ademais, Vygotski critica o uso de testes de Quociente de Inteligência (QI) como forma de determinar o estado de desenvolvimento mental de uma pessoa, pois tais testes desconsideram o fato de que todo sujeito com ou sem deficiência faz parte de uma determinada classe social e assim sendo tem seu desenvolvimento diretamente atrelado a fatores sociais e econômicos. Por exemplo, como é possível distinguir por meio de um teste de QI uma criança com “deficiência mental” daquela que teve uma educação precária? Portanto, os testes acabam contribuindo para a manutenção e reprodução da desigualdade social pois, com base nele se justifica a oferta de um ensino cujas expectativas de aprendizagem são rebaixadas, mantendo o desenvolvimento aquém do possível.

Ao encontro dessa reflexão, com base em Collares e Moysés (1997) e Goulart (2000), Dias e Oliveira (2013) ressaltam que o QI contribui para a construção e disseminação de uma ideologia necessária para a manutenção do capitalismo, pois a partir dele se tornou possível distinguir, em nome da ciência, dois grupos de indivíduos: aqueles que aprendem e os que não aprendem - depositando nos próprios sujeitos as responsabilidades por suas incapacidades e fracassos, e com isso desconsiderando todos os fatores de ordem social e econômica que os constituem, sem questionar a ordem social vigente.

Para Vygotski (2007), a resposta a que a criança chega após o processo de mediação pedagógica deve ser vista como indicativo do desenvolvimento mental do indivíduo, uma vez que a capacidade de uma criança aprender com a mediação de um professor varia enormemente. Isso não está dado *a priori* pela idade mental.

Na teoria histórico-cultural compreende-se, portanto, que aquilo que a criança faz hoje com mediação, amanhã terá a capacidade de fazer sozinha, ou seja, com autonomia (VYGOTSKI, 1988). Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que não permaneça centrado no aprendizado já consolidado pela criança, mas que

pelo contrário, busque centrar o foco nos processos que estão em fase de maturação, uma vez que estes possibilitarão novas aquisições em termos de conhecimento.

Cabe à escola, portanto, desenvolver nas crianças aquilo que está faltando em seu próprio desenvolvimento, o que não difere para aqueles que possuem deficiência mental/intelectual. Vygotski (2007, p. 101) problematiza os estudos que estabeleceram que o ensino das “crianças mentalmente atrasadas” deveria ser desenvolvido a partir de métodos concretos, como “observar e fazer”, sob a justificativa de que essas crianças não eram muito capazes de ter pensamento abstrato. Para ele, o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado exclusivamente no concreto, que

elimine tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VYGOTSKI, 2007, p. 101).

Vygotski (2007) defende que a dificuldade apresentada pela criança para atingir formas elaboradas de pensamento abstrato deveria ser a justificativa para que a escola proporcionasse um trabalho pedagógico no sentido de desenvolver nelas justamente o que está faltando.

Precisamente porque a criança retardada tem dificuldade para abstrair o pensamento, a escola deve desenvolver essa capacidade por todos os meios possíveis. O objetivo da escola, afinal, não é se adaptar ao defeito, mas superá-lo. A criança retardada precisa mais do que a criança normal que a escola nela desenvolva rudimentos de pensamento, uma vez que, abandonada a seu próprio destino, ela não pode se apossar dele (VYGOTSKI, 1997, p. 151 - Tradução da pesquisadora).<sup>20</sup>

No trabalho pedagógico é imprescindível considerar, portanto, o que o sujeito já possui em termos de conhecimentos e identificar o que está em processo de maturação, ou seja, o que ele já realiza com o auxílio do outro, para então traçar estratégias pedagógicas com vistas à consolidação de novos conhecimentos. Todo esse processo deve ser realizado partindo do princípio de que a condição orgânica de um indivíduo não define seu desenvolvimento e deste

---

<sup>20</sup> *Precisamente porque el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela, en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él rudimentos del pensamiento, puesto que, abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él (VYGOTSKI, 1997, p. 151).*

modo não pode ser utilizada como justificativa para a oferta de um ensino que limite a aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as mediações estabelecidas no processo de aprendizagem da criança, seja ela com ou sem deficiência mental/intelectual, é que lhe proporcionarão a transformação de conceitos espontâneos em científicos, obtendo com isso avanços em seu desenvolvimento. No entanto, esse ensino não deve voltar-se para os conhecimentos já consolidados pela criança, pois isso não lhe oportunizará novas aquisições. Faz-se necessário centrar o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento proximal, traçando mediações com vistas a novos aprendizados que, conseqüentemente, resultarão em novos processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2007).

Tal concepção evidencia a importância da análise do currículo direcionado para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência mental/intelectual, visto que ele representa as orientações direcionadas para o trabalho pedagógico, possibilitando por meio dele apreender como são propostas as mediações no processo de ensino/aprendizagem, identificando inclusive se estas almejam o avanço no desenvolvimento.

## CAPÍTULO II

### O CURRÍCULO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*“As dificuldades em relação ao processo de ensino, das contradições inclusão/exclusão, extrapolam a questão da deficiência, pois tem relação direta com o modelo de sociedade em que se instituem” (ROSSATO, LEONARDO e LEAL, 2017, p. 60).*

No presente capítulo analisa-se o currículo para estudantes com deficiência mental/intelectual dentro do quadro de reformas educacionais que ocorreram na Educação Básica a partir da década de 1970.

Parte-se do princípio de que o currículo é uma construção social, ou seja, é expressão de um determinado projeto de educação cujos objetivos estão diretamente articulados a aspectos políticos, econômicos e sociais de um dado momento histórico.

De acordo com Apple,

os conhecimentos formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não perceberemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. Essas relações precisam ser desveladas tanto hoje quanto no passado (APPLE, 2006, p. 105).

Tal ressalva possibilita transcender análises fragmentadas sobre o que é ensinado sem considerar os objetivos formativos que estão por detrás do conhecimento selecionado em cada momento histórico e que atendem a determinado projeto de educação.

Compreende-se que a análise por dentro das reformas educacionais possibilita identificar as múltiplas determinações que perpassaram a seleção e organização do currículo para estudantes com deficiência mental/intelectual, e que por sua vez são expressão do projeto de educação proposto para a Educação Básica em cada momento histórico.

## 2.1 Currículo e deficiência no contexto educacional dos anos de 1960 e 1970

A reforma do ensino nos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos da ditadura civil-militar. Naquele período (1964-1985), a baixa produtividade do sistema de ensino - manifestada no reduzido índice de atendimento de crianças em idade escolar e pelos altos índices de evasão e repetência - era considerada um entrave para o desenvolvimento econômico com segurança, grande objetivo do governo (SAVIANI, 2013).

A perspectiva economicista adotada pelo país em relação à educação foi confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), no qual ficou explícito que a educação deveria assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 29).

Essa perspectiva, que atrelava a educação ao crescimento da economia, já estava posta na década de 1950, segundo Salles (2001). Diante da necessidade de reconstrução advinda da Segunda Guerra Mundial, foi muito propagada a ideia de que a ampliação da racionalidade técnico-econômica resolveria o problema do atraso do país. A educação passou então a ser compreendida como elemento chave tanto para disseminar esse discurso como para formar os recursos humanos necessários para sua operacionalização (SALLES, 2001, p. 16).

Economistas e sociólogos da década de 1950, entre eles Fernando Henrique Cardoso, na busca de ajustar o sistema educacional ao econômico buscavam transpor alguns conceitos da economia para a educação, de modo que

esta passasse a ser vista, em primeiro lugar, como uma estratégia econômica dos indivíduos isoladamente, que viam na melhoria das condições da sua inserção no mercado de trabalho uma importante forma de ascensão social; em segundo lugar, como um fenômeno social individualmente produzido, determinado a influir sobre os processos de desenvolvimento econômico (SALLES, 2001, p. 17).

Ainda segundo Salles (2001), as previsões de sociólogos, como Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, fundamentadas nas ideias de que o desajuste da educação seria um obstáculo para o desenvolvimento econômico acelerado e que a educação estaria despreparada para formar mão-de-obra necessária diante da expansão industrial, não se concretizaram. Conforme destacado pelo autor,

[...] nem o ritmo de expansão industrial se reduziu por falta de recursos humanos, especialmente por causa dos mais qualificados, nem a educação brasileira se reformou na velocidade e na profundidade que Cardoso e Ianni sugeriram. Ao contrário, o desenvolvimento industrial não só continuou crescendo como cresceu a taxas históricas nunca antes atingidas na história do país. Aparentemente, portanto, a educação não teria se colocado como um obstáculo, mas como indiferente, ou em uma hipótese mais oposta, como uma educação que convinha ao sistema; desejada e improdutiva (SALLES, 2001, p. 18).

Percebe-se, portanto, que já na década de 1950 estava presente um discurso que buscava convencer os indivíduos de que a educação seria a garantia para a entrada no mercado de trabalho, o que por sua vez possibilitaria ao sujeito a ascender socialmente e faria com que a economia crescesse, dada a qualidade da mão-de-obra advinda dos investimentos na educação.

Esse discurso se manteve durante o regime ditatorial, período no qual a educação além de ser considerada de suma importância para a formação de capital humano com vistas ao aumento da produtividade econômica, também era instrumento para a construção de uma consciência política que viabilizasse a manutenção da hegemonia do Estado autoritário liderado pelos militares, uma vez que conforme salientado por Gruppi com base em Gramsci,

uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder (GRUPPI, 1978, p. 70).

Desse modo, no regime ditatorial buscou-se construir uma consciência coletiva que legitimasse os valores necessários para a nova ordem social, fazendo com que os interesses nacionais fossem incorporados por meio da educação, conduzindo a comunidade ao consentimento (ALMEIDA, 2009, p. 22). Portanto, a escola foi utilizada como canal para construção e disseminação de determinada ideologia, visto que “criar uma ordem social em torno das relações econômicas fundamentais é tão necessário quanto a própria produção; as relações de produção sozinhas não podem ‘produzir’ uma total ordem social” (APPLE, 1989, p. 33).

Nesse contexto, como forma de garantir o controle político e ideológico sobre a educação escolar foram implementados decretos, leis e pareceres. A política educacional do período da ditadura civil-militar foi instituída oficialmente pelas leis 5.540 (BRASIL, 1968),

voltada para a reforma do ensino superior, e 5.692 (BRASIL, 1971) que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Dessas leis destacam-se dois importantes objetivos:

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínima à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão de obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 31).

Significativas mudanças ocorreram na estrutura de ensino do país a partir da implementação da Lei 5.692/1971, sendo que uma das mais relevantes foi a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para oito anos, contemplando estudantes na faixa etária dos sete aos 14 anos. Ainda que isso tenha representado um avanço em termos de acesso, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) ponderam que essa lei diminuiu os recursos para a educação, que ficaram limitados a menos de 3% do orçamento da União, além de desconsiderar as mudanças estruturais e outros aspectos necessários para a promoção de ensino de qualidade.

No que tange ao currículo para o ensino de 1º e 2º graus, na Lei 5.692/1971 estava previsto um núcleo comum, de caráter obrigatório, e uma parte diversificada que visava atender “peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. O núcleo comum, conforme especificado na Resolução n.º 8 (BRASIL. CFE, 1971)<sup>21</sup>, era composto pelas matérias Comunicação e Expressão, que correspondia ao ensino de Língua Portuguesa, Estudos Sociais em que estava previsto o ensino de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil, e Ciências que contemplava o ensino da Matemática, Ciências Físicas e Biológicas (BRASIL. CFE, 1971).

O currículo pleno para cada grau era formado por uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo que no 1º grau a parte de formação especial tinha por objetivo sondar as aptidões e realizar a iniciação para o trabalho, e no 2º grau estava centrada na habilitação profissional (BRASIL. CFE, 1971). É explícito nesse documento que a oferta de formação especial partia das necessidades locais de trabalho. Ou seja, era ditada pelo mercado, logo era quem definia a formação que seria destinada ao estudante. Isso revela o predomínio da teoria do capital humano, que vincula a educação ao desenvolvimento econômico do país,

---

<sup>21</sup> A Resolução n.º 8 (BRASIL. CFE, 1971) fixa o núcleo comum para os currículos de 1.º e 2.º graus, definindo os seus objetivos e amplitude.

buscando por meio dela “formar o aluno para os postos de trabalho existentes. Uma subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento implantado. A escola como necessária à produção, produtora de ‘recursos humanos’, entendidos como mão-de-obra” (JANNUZZI, 2004, p 13).

No currículo para os 1º e 2º graus estava prevista a disciplina Educação Moral e Cívica<sup>22</sup> que, segundo Almeida (2009) disseminava a ideia de desenvolvimento com segurança. À moral cabia “resgatar os valores da ordem e ao civismo, entusiasmar a juventude perante as questões não solvidas e que devem ser defrontadas com autêntico espírito patriótico, em direção ao progresso” (ALMEIDA, 2009, p. 17). Para Kuhnen (2016, p. 129), nas estratégias psicossociais dos governos militares a educação tinha como principal função “contribuir na luta incansável da ditadura para conquistar os indivíduos no plano da subjetividade, caracterizada pela busca de coesão e de não-contestação com o regime”.

Percebe-se aqui a relevância de se compreender como o currículo era organizado, incluindo os princípios implícitos em seu processo de elaboração, uma vez que, por meio da análise dessa construção, torna-se inteligível como no Estado autoritário o poder - tanto econômico como cultural - continuava sendo reproduzido, contribuindo para a manutenção de sua hegemonia (APPLE, 1989).

A reorganização do sistema educacional realizada pelos militares também fragmentou o trabalho pedagógico com vistas à maior eficiência e produtividade (MOREIRA, 1997). Com o estreitamento dos laços do país com os Estados Unidos, a partir da adoção do modelo econômico associado-dependente, passou a ser importado o modelo organizacional das empresas internacionais. Tal situação exigiu preparação de mão de obra, somada à meta de elevar a produtividade do sistema escolar.

É nesse contexto que começaram a ser difundidas “ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’” (SAVIANI, 2013, p. 369). Conforme discutido no Capítulo I, por meio da Teoria Geral dos Sistemas o Estado autoritário buscou racionalizar ao máximo o processo educacional, uma vez que atribuía a essa forma de organização a solução dos problemas diante da baixa produtividade do sistema escolar.

---

<sup>22</sup> Além dessas, eram exigidas também “Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (BRASIL. CEF, 1971).

Pautada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista pregava a organização racional da educação, tornando o trabalho pedagógico objetivo e operacional, de modo a minimizar interferências subjetivas e visando garantir a máxima eficiência do processo educativo com o mínimo de dispêndio. De acordo com Saviani, “o pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação” (SAVIANI, 2013, p. 365).

Foi nesse contexto – em que se pregava a universalização do ensino para estudantes de sete a 14 anos, tendo como fundamentação a teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista - que a Educação Especial foi considerada uma das prioridades da política educacional.

Para estudantes com deficiências físicas e mentais, superdotados e para aqueles que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, a Lei 5.692/1971 previa tratamento especial ofertado conforme as normas estipuladas pelos Conselhos de Educação. Segundo Ferreira, “ao mesmo tempo em que crescia a demanda pelo ensino de primeiro grau e se ampliava o atendimento desse nível, ganhavam mais visibilidade os deficientes novos, da era da urbanização e da industrialização, os ditos portadores de deficiências leves” (FERREIRA, 2002, p. 18).

No Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 foi incluído o Projeto Prioritário n. 35 que tinha por objetivo promover tanto a expansão, como a melhoria do ensino ofertado aos “excepcionais” (BRASIL. MEC, 1973, p. 24-A).

O Projeto Prioritário n. 35 - gerenciado por Nise Pires, que participou da elaboração da Lei 5.692/1971 - contou com a colaboração de integrantes da diretoria da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (Cademe), Sarah Couto César e Olívia Pereira, técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID<sup>23</sup>) e da Organização das Nações Unidas (ONU). Colaboraram com o grupo de trabalho a criadora da Sociedade Pestalozzi, Helena Antipoff<sup>24</sup>, e outros membros da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) (RAFANTE, 2015).

---

<sup>23</sup> United States Agency for International Development (USAID)

<sup>24</sup> Helena Antipoff, nascida em 25 de março de 1892 em Grodno, na Rússia, era formada em psicologia e educação. Participou ativamente da implantação da reforma do ensino de inspiração escolanovista realizada em Minas Gerais em 1927 e 1928, quando foi convidada pelo governo do Estado de Minas Gerais para lecionar a disciplina de psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, local no qual viria futuramente a dirigir o laboratório de psicologia. Com um grupo de religiosos, médicos psiquiatras, educadores e intelectuais, fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1933 foi inaugurado um consultório “médico-pedagógico” que deu origem, em 1935, ao Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, no qual eram recebidos, em regime de semi-internato, estudantes que apresentavam poucos progressos na aprendizagem. Para eles era oferecido tratamento psicológico e educacional, em classes especiais, organizadas conforme suas “capacidades”.

A configuração desse grupo de trabalho evidencia a influência de instituições privado-filantrópicas e de agências internacionais na constituição da proposta para a organização da Educação Especial no Brasil. Desde a década de 1930, segundo Jannuzzi (2012), com a criação de associações na área da Educação Especial, como a Sociedade Pestalozzi em 1934 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) em 1954, observa-se o crescimento da atuação do setor privado no atendimento a pessoas com deficiência

Sarah Couto César, diretora executiva da Cademe, participou da elaboração do Projeto Prioritário n. 35, e pertencia ao quadro de profissionais da Sociedade Pestalozzi do Brasil, associação que influenciou o poder público a inserir a educação dos “deficientes mentais” no conjunto de campanhas nacionais realizadas pelo MEC no final da década de 1950 e início de 1960, com o objetivo de “dar encaminhamento às grandes questões sociais como a alfabetização e endemias” (BUENO, 1993, p. 97). Segundo Jannuzzi (2012, p. 77), tais campanhas eram uma forma de o governo minimizar seus custos, “uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor [...]”.

Ademais, por meio de tais campanhas reforçavam-se as ações privadas, que no caso da Cademe, por exemplo, já estavam previstas no Decreto n.º 48.961<sup>25</sup> “[...] poderá firmar contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas para consecução de seus objetivos” (BRASIL, 1960). Para Bueno (1993), são perceptíveis tanto a influência como os benefícios obtidos pelas instituições privadas de Educação Especial junto às Campanhas Nacionais. Ainda segundo o autor,

se, por um lado, o processo de institucionalização da educação especial em nível nacional possui o significado de incorporação do excepcional pelo sistema escolar, deve-se ter em mente que, da forma como ela se desenvolveu em nosso país, carregou muito mais o assistencialismo que perpassa toda a política social do país [...] (BUENO, 1993, p. 98).

Bueno (1993) destaca que a maior parte do atendimento aos excepcionais na década de 1970 estava nas mãos da iniciativa privada, pois para o período de 1977/1979 estava previsto um repasse de verbas estimado em 21 milhões de cruzeiros para os sistemas estaduais de ensino, enquanto que para as instituições privadas esse valor chegava a Cr\$ 87 milhões.

---

O Instituto também oferecia treinamento de professores para atuar no ensino especial e funcionava como centro de pesquisa sobre “anormalidade mental” (CAMPOS, 2010, p. 67).

<sup>25</sup> O Decreto n.º 48.961 (BRASIL, 1960) instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Na elaboração do Projeto Prioritário n.º 35 também foi estabelecida cooperação técnica, patrocinada pela USAID, de dois especialistas norte-americanos em Educação Especial, James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David M. Jackson da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois. No texto apresentado pelo norte-americano James J. Gallagher<sup>26</sup>, *Planejamento da educação especial no Brasil*, sugeria-se salas de recursos e classes especiais para os “retardados educáveis”. Além disso, indicava-se programa de trabalho que ocorresse de forma concomitante aos estudos e um consultor que trabalharia junto com o professor do ensino regular “fornecendo-lhe materiais específicos e ideias para as aulas suplementares a serem ministradas às crianças retardadas da classe” (GALLAGHER, 1974 *apud* RAFANTE, 2015, p. 10). Segundo Rafante (2015, p. 10), o especialista “destacou que, apesar do custo com o atendimento da criança ‘excepcional’ ser alto, ainda eram menores do que manter a sua internação por toda a vida”, o que para Jannuzzi (2012) explicita que a preocupação com a educação das pessoas com deficiência estava atrelada a questões de ordem econômica.

Esko Kosunen<sup>27</sup>, representante da ONU, também escreveu o texto *Educação e Reabilitação das Crianças Deficientes* para o grupo que estava elaborando o Projeto Prioritário n.º 35. Nesse material explicitava o propósito de integrar as pessoas com deficiência na sociedade e indicava para as crianças “retardadas educáveis” uma educação que fosse adaptada as suas necessidades, sendo que essa poderia ser realizada em classes especiais ou classes comuns. Ainda em seu texto, salientou que “a responsabilidade de dar educação às crianças deficientes deve caber à agência do governo responsável pela educação geral, provavelmente o Ministério da Educação” (KOSUNEN, 1974 *apud* RAFANTE, 2015, p. 10). Segundo Rafante (2015), tal indicação revelou a necessidade de o MEC criar um departamento específico para a Educação Especial.

A apresentação desses dados é de suma importância para se compreender as bases sobre as quais a Educação Especial foi institucionalizada no Brasil, uma vez que foi com o objetivo de implantar o Projeto Prioritário n.º 35, elaborado por instituições privado-filantrópicas e

---

<sup>26</sup> James John Gallagher nasceu em 11 de junho de 1926, em Pittsburgh. Graduado em Biologia pela Universidade de Pittsburgh, e com mestrado e doutorado em psicologia pela Pennsylvania State College. Trabalhou na Comissão de Educação dos EUA entre 1967 e 1970. Foi o primeiro chefe da Diretoria de Educação Especial para Deficientes, no Escritório de Educação dos EUA. Atuou como diretor do Instituto de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, de 1970 a 1987. Publicou inúmeros artigos e livros, dentre eles destacam-se “Ensinando a Criança Superdotada” e “Educando Crianças Excepcionais” (CRAMOND, 2014).

<sup>27</sup> Chefe da Unidade de Reabilitação para Incapacitados da Divisão de Desenvolvimento Social das Nações Unidas e Representante do Conselho Mundial de Organizações Ligadas ao Incapacitado (RAFANTE, 2015).

agências internacionais, que o governo federal criou em 1973, por meio do Decreto n. 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover tanto a expansão como a melhoria do atendimento aos “excepcionais” em todo o território nacional (BRASIL, 1973).

Resgatando o que estava previsto no Projeto Prioritário nº. 35, o CENESP estabeleceu duas diretrizes básicas de ação para a educação dos excepcionais: “a integração e a racionalização” (BUENO, 1993).

Tinha-se por objetivo normalizar o sujeito, e para tanto buscou-se integrá-lo nos diferentes âmbitos da sociedade. Naquele momento histórico, o princípio que predominava na área da Educação Especial era o da normalização, que teve como uma de suas consequências a integração do “excepcional” (PEREIRA, 1983).

O princípio da normalização modificou a visão sobre a pessoa “excepcional”, que passou a ser vista como aquela que, antes de ser diferente, possui direitos e deveres iguais aos dos indivíduos sem deficiência (PEREIRA, 1983, p. 11). Existia o entendimento de que a diferença apresentada pelo “excepcional” não seria um impedimento para que lhe fossem ofertadas as mesmas condições de desenvolvimento que aos demais sujeitos.

No que tange à integração escolar, Pereira (1983, p. 13) esclarece que se tratava de fenômeno complexo e que ultrapassava o simples fato de inserir ou manter os “excepcionais” na classe regular. Seria necessário prestar atendimento a esses indivíduos durante todo o processo de sua escolarização, de modo que lhes fossem garantidas condições necessárias para o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos objetivos da implantação do Projeto Prioritário nº. 35 era integrar o estudante com deficiência no ensino regular, sempre que possível, e lhe ofertar tratamento especial condizente com sua “excepcionalidade”, o que também deveria ser estendido para os superdotados. Tal propósito estava fundamentado na teoria do capital humano, uma vez que também constava no projeto a ideia de que a educação dos “excepcionais” seria vantajosa por possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, o que conseqüentemente contribuiria para o desenvolvimento nacional, concepção condizente com a do especialista norte-americano James J. Gallagher (RAFANTE, 2015).

Segundo Jannuzzi (2012), a teoria do capital humano modificou a visão acerca da participação da pessoa com deficiência no sistema produtivo. Condizente com as especificidades do sistema taylorista, as oficinas protegidas tinham como foco o treinamento do deficiente para tarefas bastante específicas e repetitivas, com o intuito de garantir uma

formação que permitisse ao sujeito ser produtivo na sociedade e prover, ainda que sob mínimas condições, sua subsistência.

A diretriz da racionalização evidenciava a presença de princípios da pedagogia tecnicista na proposta do Estado para a Educação Especial. Previa-se

planejamento sistêmico nacional, com bases em levantamentos e diagnósticos; estabelecimento de metas exequíveis, com prazos previstos, com máximo de eficiência e com menor custo possível; plena utilização dos recursos humanos e materiais; intercâmbio de experiências, conduzindo ao aperfeiçoamento constante; acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas (RAFANTE, 2015, p. 13).

O tipo de atendimento ofertado à pessoa com deficiência era indicado com base no diagnóstico e avaliação contínua. Contudo, a capacidade do indivíduo por si só não definia o *locus* de escolarização, de modo que a indicação para a classe comum, por exemplo, dependia também do fato de o professor ter ou não orientação e materiais condizentes com as necessidades dos estudantes. Aqueles considerados “incapazes” de frequentar a classe comum eram encaminhados para as classes especiais (RAFANTE, 2015).

Bueno (1993) afirma que essas duas diretrizes, integração e racionalização, evidenciam uma visão restrita acerca da excepcionalidade, a-histórica, uma vez que as dificuldades de integração são justificadas pelas características da deficiência, enquanto outros determinantes, como por exemplo a diferença de classe social, eram desconsiderados.

Também com o objetivo de expandir e qualificar a Educação Especial no Brasil, foi elaborado um Plano de Ação para o período 1975/1979, que partiu de um levantamento acerca da situação do atendimento ao “excepcional” no país.

Ao analisar o número de “excepcionais” atendidos no Brasil entre 1974 a 1987, Bueno (1993) constatou que a ação governamental possibilitou o aumento de oportunidades educacionais para os “excepcionais”, mas a participação da iniciativa privada também se ampliou, o que demonstra que o Estado não promoveu a “publicização” da Educação Especial. Os dados referentes ao ano de 1987, por exemplo, “mostram que houve um crescimento significativo no número de atendimentos (55,8%), de 1981 a 1987, mas com ampliação da rede privada, pois, de 41,7% em 1981, esta passou a ser responsável por 44,4% do total de atendimentos oferecidos em 1987” (BUENO, 1993, p. 118).

Nesse Plano de Ação para o período 1975/1979 foram definidas áreas prioritárias de ação, quais sejam “a capacitação de recursos humanos, a reformulação de currículos e a

assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e às instituições privadas de educação especial” (BUENO, 1993, p. 107).

A área de ação voltada para a reformulação de currículos visou a elaboração de Propostas Curriculares de 1º grau para as áreas da deficiência mental, auditiva, visual e para os superdotados – que foram direcionadas a formas segregadas e integradas de atendimento ao estudante “excepcional”. Contudo, conforme salientou Bueno (1993, p. 110), a forma como a proposta foi estruturada impossibilitou sua utilização na classe comum, uma vez que não se tratavam de adaptações curriculares, mas sim propostas específicas adaptadas a cada tipo de deficiência. Acrescenta-se ainda que não existia na Lei 5.692/1971 especificações quanto ao currículo para estudantes “excepcionais”.

Desse modo, compreende-se que naquele momento as propostas curriculares por áreas de deficiência representavam as orientações para o trabalho pedagógico com o público-alvo da Educação Especial, que também compreendia os estudantes com “deficiência mental”. Além disso, revelavam a forma predominante de atendimento educacional previsto para esses sujeitos, qual seja, o ensino em classes especiais.

Considera-se que no bojo da política educacional que visava formar sujeitos produtivos e eficientes para atuar no mercado de trabalho com o máximo de racionalização e o mínimo de dispêndio, que a Educação Especial não poderia ter outro objetivo que não buscar tornar o “excepcional” um sujeito mais eficiente. Para tanto, métodos e técnicas de ensino que lhe possibilitassem alcançar maior autonomia e independência se tornaram o foco na formação desses sujeitos. Segundo Ferreira, “nessa linha, é evidente que a ênfase no ‘como’ desenvolver certas habilidades prevalecia sobre as questões de por que ou para que ensiná-las/aprendê-las” (FERREIRA, 2002, p. 19).

### 2.1.1 Proposta curricular para deficientes mentais educáveis

Com base em modelo elaborado pelo CENESP, em 1979 o MEC publicou proposta curricular para deficientes mentais e visuais, elaboradas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para deficientes auditivos desenvolvida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e para os superdotados produzida pela Universidade Federal de Minas Gerais (BUENO, 1993).

*A Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*, elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (INEP), é dividida em quatro volumes voltados para o ensino de 1º grau, e organizados da seguinte forma: Volume I, composto por 112 páginas, destinado à 1ª e 2ª séries; Volume II, com 67 páginas, abrange a 3ª e 4ª séries; Volume III, composto por 62 páginas, voltado para a 5ª e 6ª séries; Volume IV, com 77 páginas, denominado Manual do professor<sup>28</sup>.

O conteúdo do Volume I é organizado em cinco partes: Introdução; Componentes da Proposta Curricular; Recursos Humanos; Recursos materiais e Bibliografia. Os Volumes II e III estão divididos em Introdução; Plano Curricular e Bibliografia. Na introdução do primeiro volume consta a informação de que a proposta curricular pretendia “ser sugestão e estímulo à criatividade do professor, que no dia-a-dia da sala de aula, possa encontrar outros recursos que enriqueçam seu trabalho, tornando-o significativo para si mesmo e produtivo para o seu aluno” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 08).

Os quatro volumes foram produzidos de acordo com o modelo elaborado pelo CENESP e contou com a participação de uma equipe central cujos componentes se dividiam em Coordenação, Currículo, Educação Especial – Deficiência mental, Recursos de aprendizagem e Psicologia. Além dessas, outras cinco equipes divididas por áreas contribuíram na elaboração do documento: Comunicação (Língua Portuguesa; Música; Teatro; Artes Plásticas; Educação Física); Ciências e Matemática; Ciências Físicas e Biológicas; Estudos Sociais; e Equipe de Apoio.

Todos os participantes eram especialistas em suas áreas de conhecimento, o que explicita a predominância da vertente pedagógica tecnicista, que segundo Saviani (2013, p. 382) coloca o professor e o aluno numa posição secundária, na condição de “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

Ao buscar identificar quais especialistas constituíram a equipe central que participou da elaboração da proposta, observou-se que nos quatro volumes se manteve a coordenadora, Maria

---

<sup>28</sup> Esses materiais não foram encontrados no formato digital. Os exemplares utilizados na pesquisa foram os da Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – *Campus* Perdizes. Todos são encadernados com capa dura na cor marrom, em que consta apenas o título do material (PROPOSTA CURRICULAR PARA DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS) em letra caixa alta na cor dourada, a sigla do Ministério da Educação (MEC) e o ano do documento (1979), sendo que essas duas últimas informações estão inseridas dentro de um círculo formado pela frase “Ano Internacional da criança – criança, semente do futuro”. O exemplar do documento original é brochura com capa na cor marrom e além do título (PROPOSTA CURRICULAR PARA DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS) escrito em letra caixa alta na cor dourada, há a identificação do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Geral e do Centro Nacional de Educação Especial. Logo abaixo dessas informações consta a identificação do Projeto Prioritário “Reformulação de currículo para Educação Especial”. Há ainda há um desenho abstrato formado por linhas curvas. Imagem da capa original foi disponibilizada no Anexo 1.

Lúcia de Freitas Kohn, assim como a especialista em Educação Especial – deficiência mental, Martha Aracy Luvizaro do Nascimento e a especialista da área da psicologia, Rosita Edler Foguel.

Numa busca de informações sobre essas especialistas, verificou-se que Maria Lúcia de Freitas Kohn também escreveu manuais pedagógicos, utilizados pelos alunos da Escola Normal para o estudo de questões relacionadas ao ato de ensinar. Além disso, lecionou em cursos de formação docente (SILVA, 2018). Na Deliberação nº 111, de 1984, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - que autoriza a criação do curso de Didática do Ensino Superior, em Convênio com a Faculdade de Odontologia de Nova Friburgo - Maria Lúcia de Freitas Kohn é citada como professora da disciplina de Métodos e Técnicas de Ensino de 3º grau (UERJ, 1984).

Com relação a Martha Aracy Luvizaro do Nascimento, psicóloga especializada em Educação e Fonoaudiologia, apurou-se que proferiu palestra no 2º Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no ano de 1988. A palestra, intitulada *Os domínios da aprendizagem e o processo de alfabetização*, consta no material *Encontro de alfabetizadores deficientes auditivos* publicado pelo INES em 1989. Na época, a especialista era professora assistente de psicologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (BRASIL. MEC. INES, 1989). Em sua palestra define a aprendizagem como sendo o centro de toda a educação e defende a ideia de que a aprendizagem deve ser vista “através de três domínios do comportamento humano [...] domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio motor” (BRASIL. MEC. INES, 1989, p. 82).

Rosita Edler Carvalho, pedagoga, mestre em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas (1977) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), lecionou no Ensino Superior (Universidade Gama Filho, UERJ, Universidade Santa Úrsula, e PUC – Rio de Janeiro), inclusive na pós-graduação (Fundação Getúlio Vargas). No período da elaboração da *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* lecionava na UERJ. Foi coordenadora técnica da equipe interdisciplinar na Apae do Rio de Janeiro, coordenadora técnica do CENESP, assessora técnica da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e atuou no MEC.

Do primeiro para o segundo volume modifica-se o especialista na área do currículo, função ocupada inicialmente por Maria Alice de Alvarenga Máximo<sup>29</sup> substituída por Romeu Gomes, que permanece no terceiro e quarto volume. Com relação a Romeu Gomes foi encontrada apenas a informação de que ele lecionou a disciplina Psicologia do Ensino-

---

<sup>29</sup> Não foram encontradas informações sobre Maria Alice de Alvarenga Máximo.

Aprendizagem no mesmo curso que Maria Lúcia de Freitas Kohn, Didática no ensino superior na UERJ (UERJ, 1984). No primeiro volume Romeu Gomes era o responsável pela área de recursos de aprendizagem que, a partir do segundo volume, passou a ser ocupado por Maria Lucia de Freitas Kohn.

Em todos os volumes consta o nome de um consultor especial. No segundo e quarto volumes Maria da Conceição Prata ocupa essa função, no primeiro volume a consultoria é realizada por Franco Lo Presti Seminério e no terceiro volume por Paulo Kohn e Helena Sá Earp<sup>30</sup>.

Franco Lo Presti Seminério, nascido em Turim, na Itália, instalou-se no Rio de Janeiro em 1947. Era doutor em filosofia pela Universidade de Gênova, na Itália, e em 1975 obteve o título de livre docente na UFRJ. Foi professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre 1979 e 1986 foi presidente da Associação Brasileira de Psicologia.

A formação e atuação desses especialistas evidencia o predomínio de profissionais da UERJ ligados à psicologia, o que contribui para o entendimento acerca da expressiva fundamentação teórica dessa área na proposta curricular.

Essa equipe de especialistas não define *Educação Especial* em nenhum dos quatro volumes. Apenas no primeiro, como base em Samuel Kirk (1972), registra que a Educação Especial tem sido definida como um serviço educacional que realiza tanto a complementação como a suplementação do

programa escolar regular proporcionado a uma criança excepcional, no sentido de assisti-la em seu desenvolvimento e em suas potencialidades e/ou corrigi-la em suas dificuldades. O objetivo educacional é diminuir a distância entre desempenho e potencial (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 13).

No que tange ao conceito de currículo adotado no documento, identificou-se que era compreendido como “fonte” que contribuiria para o planejamento do professor, e cujo processo de elaboração deveria necessariamente considerar os níveis de conhecimento dos estudantes matriculados em classe especial em escola comum. O currículo deveria ser dinâmico, modificando-se conforme as necessidades do estudante.

Essa proposta era específica para “deficientes mentais educáveis” e estava direcionada às classes especiais, o que revela a forma predominante de atendimento educacional para

---

<sup>30</sup> Não foram encontrados dados sobre Maria da Conceição Prata e Paulo Kohn. Optou-se por não incorporar as informações encontradas a respeito de Helena Sá Earp, pois não foi possível verificar se tais dados correspondem à especialista que participou da elaboração da proposta.

estudantes com deficiência prevista no final da década de 1970 e início dos anos 1980, qual seja o ensino substitutivo estruturado com base no diagnóstico clínico.

Compreende-se que essa proposta curricular estruturada por especialistas com base no modelo elaborado pelo CENESP buscou construir um pensamento hegemônico na área da Educação Especial acerca do espaço de escolarização do “deficiente mental educável”. Condizente com os princípios de normalização e integração, predominantes naquele momento, havia um discurso centrado no respeito às diferenças e que demarcava como espaço de escolarização a classe especial em escola comum, sob a justificativa de que nela o “deficiente mental educável” não seria marginalizado.

Elaborou-se, portanto, uma proposta curricular partindo do pressuposto de que no decorrer de toda sua escolarização o “deficiente mental educável” permaneceria em classe especial. Segundo Buytendorp nessa perspectiva cabia à Educação Especial

proporcionar o desenvolvimento completo do sujeito, ou seja, o professor deveria observar sistematicamente os aspectos psíquicos e físicos das crianças, de modo a respeitar seu nível mental e centrar-se em suas capacidades cognitivas, utilizando a psicologia como ciência de referência de uma didática ‘especializada’, única capaz de atender às limitações impostas pelo déficit orgânico (BUYTENDORP, 2006, p. 37).

Com base na experiência dos especialistas que participaram da elaboração da proposta e utilizando pesquisas realizadas principalmente nos Estados Unidos, o referido documento estimava um número de 15 alunos por classe. Não se tratava de uma sala de recursos, mas sim de um ambiente em que os estudantes teriam aula, sendo que para cada sala estava previsto um professor especializado que deveria preparar o trabalho pedagógico considerando as necessidades de seus alunos. Admitia-se o contato das crianças “excepcionais” com os colegas das classes regulares fora do período de sala de aula, como por exemplo, na hora do recreio, em comemorações e atividades extraclasse.

Também eram apresentadas outras modalidades de atendimento, como sala de recursos, atendimento com professor itinerante, em instituições especializadas, em classe hospitalar e ambiente domiciliar. No documento essa diversificação de atendimento era considerada algo positivo, uma vez que se compreendia que as necessidades das crianças eram distintas e que igualdade de oportunidades não significava a oferta das mesmas oportunidades a todos. Conforme ressaltado no documento, “[...] nada é tão desigual como dar tratamento igual aos que não são iguais” (WALTER, 1970, *apud* BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 13).

Um dos parâmetros da proposta era a “integração verdadeira e efetiva” do deficiente mental educável no contexto social. Afirmava-se que “tratar os diferentes como iguais é mascarar sua segregação” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 07). Nesse sentido, defendia-se que ao “deficiente mental educável” se desse possibilidade de realizar toda sua escolarização na classe especial em escola comum. Argumentava-se que

se já sabemos que [o deficiente mental educável] costuma ser marginalizado porque é percebido como diferente, se já sabemos que se sente frustrado e que esse sentimento é prejudicial, parece-nos realmente difícil eliminar o aparecimento desses sentimentos durante o tempo em que estiver sendo estimulado ‘cognitivamente’ no mesmo grupo dos normais (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 16).

Portanto, compreendia-se que o tempo de aprendizagem do “deficiente mental educável” era diferente dos demais estudantes, o que na classe de ensino regular lhe acarretaria prejuízos, além de provocar sua marginalização social.

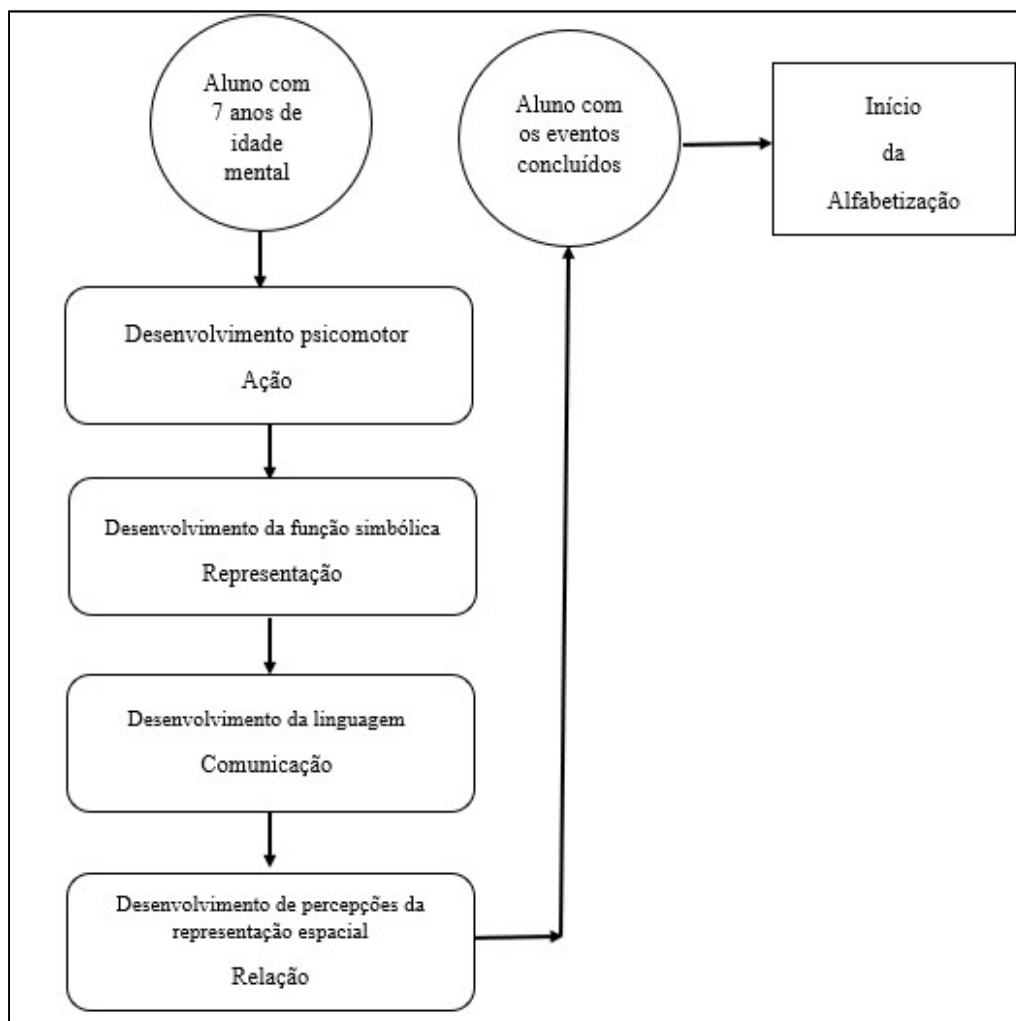
Diante disso, estabeleceu-se como um dos objetivos da proposta a implementação de um currículo para a classe especial, que levava em consideração o *desempenho* ou as *competências* dos estudantes, e seria possível ao “deficiente mental educável” cumprir as unidades em tempo menor ou maior do que o previsto. O conceito “série” utilizado na proposta não correspondia, portanto, a ano letivo. A seriação era um aspecto formal e a aprendizagem era avaliada a partir da “aquisição de competências expressas nos objetivos” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, p. 07). Argumentava-se que

somente o contato diário com o aluno poderá orientar o professor quanto ao seu ritmo de aprendizagem, de forma a que sejam evitadas duas das falhas mais comuns no trabalho com deficientes mentais: o não oferecimento, ao aluno, da possibilidade de um desenvolvimento constante e a exigência de desempenho acima de suas possibilidades (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 22).

A estrutura curricular possibilitava a flexibilização do tempo, uma vez que esse era compreendido como algo próprio de cada indivíduo. No Volume III da proposta sugeria-se, contudo, que na organização do currículo fosse estabelecido a proporção de “20% do tempo de aula para atividades de vida diária, 35% para trabalho manual, construção e jogos semi-organizados e 45% para os aspectos acadêmicos da aprendizagem” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 10).

Condizente com o princípio de racionalização presente naquele momento histórico, o currículo para “deficientes mentais educáveis” foi elaborado com base no enfoque sistêmico, conforme é explicitado no organograma da proposta direcionada para as 1ª e 2ª séries:

Figura 1 – Proposta curricular num enfoque sistêmico



Fonte: Reproduzido pela pesquisadora a partir do original disponível na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume I* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 08).

Cada etapa desse organograma representava uma unidade da proposta curricular para as 1.ª e 2ª séries. Nos Volumes II (3ª e 4ª séries) e III (5ª e 6ª séries) o currículo passou a não ser mais estruturado por unidades, mas por série, sendo que os objetivos gerais de cada uma delas representavam as *competências* esperadas de cada aluno.

Por meio do organograma é possível identificar que a proposta foi estruturada com fundamentação em Jean Piaget. Com base nesse referencial teórico, partia-se do pressuposto de que o “deficiente mental educável” que iniciasse sua escolarização aos sete anos teria idade

mental de três ou quatro anos, o que significa que ele primeiramente passaria pela etapa de desenvolvimento psicomotor (Ação), para posteriormente seguir para a etapa de desenvolvimento da função simbólica (Representação), em seguida poderia avançar para a etapa de desenvolvimento da linguagem (Comunicação) e finalizaria na etapa de desenvolvimento de percepções da representação espacial (Relação), quando ele estaria apto para o início da alfabetização. Conforme justificado no documento,

isto porque os deficientes mentais educáveis, embora com idade cronológica mais avançada, ainda estão, nos primeiros níveis de escolaridade, no período das operações concretas, ficando para as últimas séries, os conteúdos que exigem o pensamento formal, na dependência, porém, da maturação intelectual e/ou habilidades especiais dos alunos (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 10).

A fase de desenvolvimento psicomotor correspondia à primeira unidade. Na teoria de Jean Piaget trata-se do período sensório-motor, de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que é nele que amadurece a relação entre o indivíduo e seu meio. Segundo Cavicchia (2010, p. 09) é a partir do contato com o mundo externo que a criança desenvolve “condutas de adaptação: seus reflexos transformam-se em hábitos, depois, pouco a pouco, os processos de acomodação e assimilação levam-na a estabelecer com o mundo relações de objetividade e, ao mesmo tempo, a construir sua própria subjetividade”. Na proposta pressupunha-se que o “deficiente mental educável” ao chegar na escola já teria concluído as estruturas desse período, possibilitando o trabalho por meio do tema “Meu corpo” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 19).

O desenvolvimento da função simbólica e da linguagem estavam previstos na segunda unidade, que tinha como tema integrador “Como me expresso”. Na proposta, essa unidade estava associada ao período pré-operatório, mais especificamente ao “subestádio pré-conceitual”, no qual ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência representativa. A capacidade de representação no subestádio pré-conceitual possibilita à criança o desenvolvimento da função simbólica que assume diferentes formas, como a “língua, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico”. Contudo, ela ainda possui pensamento baseado em pré-conceitos elaborados a partir de sua própria imaginação ou experiência particular, ou seja, reconstruídos a partir de si mesma (CAVICCHIA, 2010, p. 10).

Para ultrapassar essa fase egocêntrica, previa-se na unidade três, que tinha como tema integrador “Minhas coisas” e também na unidade quatro com o tema integrador “Meu mundo”, o desenvolvimento de noções de espaço, territorialidade e de relações. Ambas as unidades

também se referiam ao estágio de desenvolvimento pré-operatório, mas ao “subestádio intuitivo” no qual a criança já conseguiria operar com conceitos de uma forma mais generalizada (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, pp. 19-20).

Percebe-se, portanto, que o currículo para o “deficiente mental educável” na década de 1970 foi estruturado no bojo de uma política educacional instituída pela ditadura civil-militar, que ampliou a obrigatoriedade escolar e que defendia uma organização racional da educação, de modo que, por meio de trabalho pedagógico objetivo e operacional, fossem formados indivíduos que tivessem como propósito adentrar o mercado de trabalho para contribuir com o desenvolvimento econômico nacional e que não questionassem os princípios do Estado autoritário.

Nessa conjuntura, a Educação Especial previa a integração da pessoa com deficiência tanto nas escolas como no mercado de trabalho. Para tanto, estruturaram-se propostas curriculares por área de deficiência organizadas a partir do enfoque sistêmico, que no caso do “deficiente mental educável” foi elaborada com o intuito de ser aplicada em classes especiais alocadas em escolas de ensino regular.

Tal proposta possuía uma estrutura curricular para a escolarização do “deficiente mental educável” da 1.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup> série, fundamentada em Piaget, e organizada com base no objetivo geral para o ensino de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus previsto na Lei n.º 5.692/71. Além disso, era composta por objetivos, conteúdos, métodos e estratégias de ensino, além de orientações quanto ao processo de avaliação da aprendizagem, conforme será explorado nos Capítulos III e IV.

Conclui-se, portanto, que existia na década de 1970 uma proposta curricular direcionada para o trabalho pedagógico com o “deficiente mental educável” que disponibilizava ao professor da classe especial orientações para o desenvolvimento de planejamento de ensino que possibilitasse a esses indivíduos a aprendizagem de conhecimentos das diferentes áreas do saber.

## **2.2 Currículo e deficiência no contexto educacional dos anos de 1980 e 1990**

O cenário educacional nos anos 1980 foi marcado pelo fracasso da escola de primeiro grau diante do ensino das crianças mais carentes, situação que acabou direcionando grande atenção ao campo do currículo (MOREIRA, 1997).

No terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Esportes de 1980, que apresentava a política educacional do governo Figueiredo, foram propostos mecanismos para compensar a

precariedade dos serviços educacionais disponibilizados às crianças dos segmentos populares. Nesse documento sugeria-se educação e currículo que fossem mais “apropriados às áreas pobres, que aproveitem todos os recursos locais e levem em conta as necessidades e possibilidades sócio-econômicas e culturais das áreas rurais” (MOREIRA, 1997, p.162).

O período de 1979 a 1987 foi caracterizado por altos índices de inflação e a crise no capitalismo dependente se agravou. Segundo Moreira (1997), além das divisões que ocorreram nas camadas dominantes, a legitimidade do regime militar se fragilizou dado o rompimento de sua aliança com a classe média.

Em síntese, os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por: aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc. (MOREIRA, 1997, p. 158).

A Nova República, que se iniciou em 1985 envolta em grande anseio por democracia, representava uma expressiva possibilidade de mudança. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) juntamente com a gravidade da situação econômica que caracterizou o final do regime civil-militar, existia esperança e perspectiva de efetiva democratização. A expectativa, contudo, não foi completamente correspondida, uma vez que nos últimos anos do governo de José Sarney o poder dos militares ainda estava praticamente inalterado.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), desde meados da década de 1970 a precariedade da educação já vinha sendo denunciada por educadores que, nessa conjuntura, reivindicaram mudanças no sistema educacional, como melhoria da qualidade na educação, com alterações tanto nos conteúdos como nas concepções curriculares; valorização e qualificação dos profissionais da educação; democratização da gestão de órgãos públicos de administração ligados ao sistema educacional; defesa da exclusividade do financiamento público para as escolas públicas; e a ampliação da obrigação do Estado com a educação escolar de crianças de zero a 17 anos.

Em meados da década de 1980 o quadro educacional brasileiro estava marcado por alto índice de repetência, analfabetismo e falta de formação de professores.

[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se

nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 37).

Segundo Moreira (1997), o documento *Educação para todos* explicitou a política educacional do governo Sarney, revelou preocupação com a universalização da educação e elegeu o conteúdo curricular como o principal instrumento para alfabetizar as massas.

Nesse período, a CENESP configurava suas diretrizes de atuação com base nas prioridades do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), documento no qual constava o objetivo de expandir e diversificar o atendimento ao “excepcional”, de modo a melhorar sua integração em diferentes níveis de ensino, “até o grau de terminalidade compatível com as suas aptidões, adotando a linha de preparação profissional, bem como a implantação de serviços de diagnóstico que consigam identificar o problema o mais cedo possível” (BRASIL. MEC, 1980, p. 22).

Com base nos princípios de normalização, integração e individualização, a equipe técnica do CENESP continuou orientando que o atendimento aos estudantes com “deficiência mental” fosse desenvolvido em níveis crescentes de integração educacional. Para tanto, em 1984 publicou o documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – área da deficiência mental*, com orientações gerais acerca do trabalho realizado na sala de recursos e do currículo para estudantes matriculados na classe comum, classe especial e escola especial.

Indicava-se atendimento educacional em classe comum ou especial para o “deficiente mental educável”, a quem deveria ser ofertado o mesmo currículo da escola regular adaptado a suas especificidades visando a integração educacional. Orientava-se que fosse disponibilizado ao professor da classe comum apoio de docente especializado para contribuir na seleção de métodos de ensino e nos processos de adaptação necessários à aprendizagem do estudante. Já para o “deficiente mental treinável” indicava-se o atendimento educacional em escola especial, em que o currículo deveria ser adaptado a partir das diretrizes fixadas pela Lei 5.692/1971 e estar voltado para a aquisição de hábitos necessários ao desenvolvimento da competência social, prevalecendo atividades práticas na composição do currículo (BRASIL. MEC. CENESP, 1984).

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, documento no qual a educação se tornou direito social, os “portadores de deficiência” passaram a ter garantia de “atendimento educacional especializado”, que deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No início dos anos de 1990 o país confirmou o compromisso de proporcionar a Educação Básica de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos, ao assinar a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). O projeto *Educação para Todos* disseminou a ideia de que a educação tinha a função de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, mas ao mesmo tempo defendia que

sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significa obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros), e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 49).

Percebe-se que o conceito de necessidades básicas de aprendizagem foi apreendido como uma forma de indicar a natureza do ensino que deveria ser ministrado, afastando-se, portanto, da ideia de um projeto de educação que garantisse igualdade no acesso ao conhecimento historicamente acumulado, independentemente da classe social.

A garantia dos conteúdos mínimos de aprendizagem foi posteriormente retomada no Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993 pelo MEC, documento no qual o país traçou metas a partir dos acordos realizados em Jomtien, reafirmando o compromisso com organismos multilaterais.

No Plano Decenal declara-se sua inclusão no quadro de transformações do país, na direção do ajustamento econômico e financeiro para tornar possível um novo modo de inserção na ordem econômica internacional. O processo de ajuste é apontado como gerador de mudanças na composição e estruturas de emprego e das formas de organização da produção, exigindo alteração nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. São arrolados problemas de desempenho do sistema educacional, que dificultam a aquisição de competências comunicativas e intelectivas. Propõem-se medidas para solucionar muitos problemas, entre os quais a pouca definição de objetivos de aprendizagem e a precária metodologia de construção curricular (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, pp. 07 - 08).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) o projeto educacional elaborado para o país articulava os compromissos assumidos em Jomtien com os grandes interesses internacionais. O documento econômico da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), por exemplo, *Transformación productiva con equidad*, alertava em 1990 para

a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Tanto a reforma do sistema produtivo como a difusão de conhecimentos eram consideradas pela Cepal instrumentos para a competitividade e para a construção de “moderna cidadania”, que deveria ser preparada na escola. Os códigos da modernidade eram definidos como “o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 54). Tais capacidades seriam aquelas necessárias para realizar, por exemplo, as operações aritméticas básicas, desenvolver leitura, compreender textos e se comunicar por escrito. Esse conjunto de aprendizagens representava um padrão para avaliação do formato dos currículos e a eficácia das metodologias adotadas no trabalho pedagógico. A Cepal compreendia que uma transformação produtiva demandava, portanto, uma revisão dos conteúdos que constituem o currículo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Percebe-se novamente a predominância de discurso que responsabiliza a educação pelo crescimento da economia, quando efetivamente estava em curso um projeto de formação da classe trabalhadora, que buscava mantê-la em condição subalterna e alheia à escolarização de qualidade. De acordo com Falleiros e Neves (2015), observa-se nos objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos

os pilares centrais para a formação para o trabalho simples na primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via: a adequação dos patamares mínimos de preparação cognitiva escolar da força de trabalho para o desempenho das tarefas simples no mercado de trabalho do início do século XXI; a prevalência da atenção voltada para as condições da aprendizagem em detrimento do conteúdo da aprendizagem propriamente dita; o estímulo à diluição da relação entre o público e o privado na execução das políticas governamentais; a descentralização técnica e financeira da organização educacional com a participação de múltiplos organismos da sociedade civil; e a forte dependência técnica e financeira dos organismos internacionais. (BRASIL. MEC. SEF, 1993, p. 106).

Saviani (2013) aponta que na década de 1990 prevalece o discurso que atribuía a escola grande importância para o processo econômico-produtivo, no entanto a educação passou a ser compreendida como um investimento em capital humano individual, que possibilitaria as pessoas habilitação para competir por um emprego numa sociedade em que não existia emprego para todos. Nesse período,

não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação de mão de obra para ocupar os postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. É o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 430).

Ainda segundo o autor, a concepção produtivista que predominou desde a década de 1960 na educação brasileira por meio da teoria do capital humano, se mantém nos anos de 1990, agora sob a forma do “neoprodutivismo” (SAVIANI, 2013).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) também destacam a existência de discurso político que buscava responsabilizar os sujeitos disseminando a ideia de que o país poderia superar sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada indivíduo investisse em sua própria escolarização e qualificação. Conforme pontuado pelas autoras, na literatura internacional divulgava-se

a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista - (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Por meio de programas como *Acorda Brasil, Tá na hora da aprendizagem, Guia do Livro Didático e Bolsa-Escola* o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2003) centrou atenção na garantia de acesso e permanência na escola (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

Patrocinado pelo governo FHC, encontro realizado em 1995 - de representantes do MEC, Ministério do Trabalho e Ministério de Ciência e Tecnologia e segmentos da sociedade civil – produziu o documento intitulado *Questões críticas da educação brasileira*, no qual foram traçadas estratégias para a Educação Básica, incluindo

1. reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos; 2. revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, com vistas, no 1º grau, ao atendimento da aquisição de competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração – fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 65-66).

No entanto, a reforma proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso não alcançou as melhorias propaladas quanto à qualidade da escolarização. Por meio da taxa de analfabetismo é possível perceber que em 1995, 14,68% das pessoas com dez anos ou mais eram analfabetas, percentual que no ano de 2006 ainda era de 9,4%, o que correspondia 14.927.000 pessoas analfabetas. No que tange à média de anos de escolarização de indivíduos com dez anos ou mais ocorreu um aumento nesse período, de 5,2% em 1995 para 6,9% em 2006. Contudo, ainda não foi o suficiente para alcançar o estabelecido naquele momento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), que previa 17 anos de escolarização, da educação infantil ao ensino médio (FALLEIROS e NEVES, 2015).

Os investimentos também evidenciam que a educação não se constituía em prioridade no país. O percentual de 5,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro que seria destinado à educação, previsto no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL. MEC. SEF, 1993), foi introduzido apenas no ano de 2009 como Emenda Constitucional. Falleiros e Neves (2015, p. 112), afirmam que “analisando o gasto público em educação no período de 1995-2009, o Ipea<sup>31</sup> constatou que, em 1995, ano inicial da série, a fatia do PIB gasta com educação foi de 4,01% atingindo em 2003, ano final da vigência do plano, apenas 3,86%”. Portanto, percebe-se que embora o discurso estivesse centrado na busca de melhoria da qualidade da educação com vistas à promoção do desenvolvimento econômico, o quadro de precarização se manteve.

As propostas da Conferência de Jomtien também foram articuladas com as metas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC para o biênio 1993-1994 (GARCIA, 2004). Tais metas tinham por objetivo

expandir, melhorar e diversificar o atendimento a crianças, jovens e adultos portadores de deficiências de todos os tipos, problemas de condutas e superdotados, visando integrá-los nos diferentes níveis de ensino, observando-se, em áreas específicas como a de deficiência mental, o grau de terminalidade compatível com as possibilidades do aluno (INEP, 1999, p. 88).

---

<sup>31</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

Divulgada em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi um dos documentos que consolidou tais propósitos. Com o foco na integração instrucional de estudantes “portadores de necessidades especiais”, essa política condicionava o acesso à classe comum da rede regular de ensino àqueles que “possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL. MEC. SEESP, 1994, p. 19). Um dos objetivos dessa política centrava-se em garantir atendimento educacional condizente com as necessidades especiais dos estudantes “no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado” (BRASIL. MEC. SEESP, 1994, p. 51).

Segundo Pereira (1983), para que a integração instrucional ocorresse era necessário que as características do “excepcional” e suas necessidades educacionais fossem compatíveis com as oportunidades disponibilizadas às demais crianças que frequentavam a classe comum. Tal compatibilidade dependia também da habilidade e da disposição do professor da classe comum, que necessitaria modificar ou adotar métodos e estratégias de ensino condizentes com as necessidades de cada “excepcional”. Além disso, era necessário disponibilizar serviços e recursos especiais compatíveis com as necessidades que poderiam decorrer do processo de ensino-aprendizagem do estudante “excepcional”.

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento da compatibilidade entre o que era necessário para a escolarização do estudante com “necessidades especiais” e o trabalho pedagógico na classe comum dependia das condições já existentes nesse *lócus*. Desse modo, a integração instrucional não consistia em proposta de modificação das práticas pedagógicas do ensino regular com vistas ao atendimento das especificidades apresentadas por esses estudantes, mas em sua adequação às condições existentes na classe comum.

Sendo assim, ainda que a proposta de integração instrucional possibilitasse a matrícula de estudantes com “necessidades especiais” no ensino regular, não propunha modificar o currículo desenvolvido na classe comum, mas sim adequá-lo.

No campo da legislação indicava-se a necessidade de pensar um currículo para estudantes com deficiência matriculados em classe comum. A LDBEN nº 9.394/1996, que define como dever do Estado o atendimento aos alunos da modalidade Educação Especial, delega aos sistemas de ensino a responsabilidade de prover “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para aqueles que frequentarem o ensino regular (BRASIL, 1996).

No Parecer n.º 4 (BRASIL. MEC. CNE, 1998) e na Resolução n.º 2 (BRASIL. MEC. CNE, 1998c) que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, afirmava-se que os princípios das DCN se estendiam aos estudantes “portadores de necessidades especiais de educação”.

Os currículos para o ensino fundamental e médio, conforme definido na LDBEN n.º 9.394/1996, devem ser compostos por uma base nacional comum que deverá ser complementada por uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Observa-se novamente a influência do mercado na definição do currículo, no que será ensinado aos estudantes. Conforme salientado por Shiroma, Moraes e Evangelista a reforma da década de 1990,

diferentemente da de 1970, não caiu como pacote sobre nossas cabeças. Foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente, busca-se impor a mercantilização da educação (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 96).

Outras medidas constituíram a reforma dessa década, como por exemplo, os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) (BRASIL. MEC. SEF, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL. MEC, 2001b)<sup>32</sup>, seguidos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Essas reformas

buscaram associar acesso e permanência com qualidade e equidade para a clientela a ser atendida pelo sistema escolar. São reformas banhadas nas perspectivas de eficácia, eficiência, descentralização, autonomia e flexibilidade, que resultaram das novas condições do sistema produtivo na vigência da globalização, em nítida e declarada interlocução com a reorganização política e econômica do Estado, o avanço tecnológico e seus reflexos na arrumação social e na vida das pessoas (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, p. 07).

Tais objetivos justificam a indicação, presente nos PCNs, de competências e habilidades que devem ser contempladas na formulação e implementação de propostas curriculares. Percebe-se o atrelamento do currículo ao perfil de trabalhador necessário para o mercado (BRASIL. MEC. SEF, 1997).

---

<sup>32</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB n.º 22/98 e Resolução CEB n.º 01/99); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CEB n.º 04/98 e Resolução CEB n.º 02/98); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB n.º 15/98 e Resolução CEB n.º 03/98).

Com base em Ramos (2009), Falleiros e Neves afirmam que o desenvolvimento de competências era justificado pela dinâmica de flexibilização dos postos de trabalho que exigiam dos trabalhadores novas habilidades demandando, portanto, “um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza a pedagogia das competências” (Ramos *apud* FALLEIROS e NEVES, 2015, p. 134).

No entanto, conforme destacado por Saviani (2013) a pedagogia das competências apresenta-se ao final do século XX como

[...] outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2013, p. 437).

Ainda segundo o autor, a necessidade constante de uma adaptabilidade do indivíduo ao emprego, ao desenvolvimento de uma capacidade de flexibilidade ressignificou o lema “aprender a aprender”, originário do escolanovismo, que agora está imbuído da ideia de que é necessário que o indivíduo busque constantemente se atualizar para ampliar suas possibilidades de se adequar as oportunidades profissionais que surgem (SAVIANI, 2013).

Essa concepção perpassa, segundo Duarte (2011), o documento dos PCNs no qual se atrela o sucesso ou insucesso dos indivíduos a uma

maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e saber utilizá-los com criatividade, adaptando-se a novos ritmos e processos, dominando as novas tecnologias e linguagens, em suma, adaptando-se a um novo tipo de sociedade que estaria surgindo, caracterizado por um novo tipo de relações entre conhecimento e trabalho (DUARTE, 2011, p. 75).

Percebe-se um discurso em que o *novo* é exaltado e no qual se reafirma uma necessidade de *adaptação* que deposita nas capacidades individuais do sujeito a justificativa por aquilo que aprende. Tais ideias também perpassam o documento *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs-AC), lançado um ano após os PCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL. MEC. SEF, 1997).

Diferentemente das propostas curriculares elaboradas na década de 1970, nas quais existia uma proposição de currículo diferenciado para cada tipo de deficiência, esse documento apresentava orientações ao professor de classe comum a respeito de adaptações curriculares para estudantes com “necessidades educacionais especiais”, estruturadas em três níveis: adaptações “no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 40).

A proposta de currículo adaptado para estudantes com “necessidades educacionais especiais” ocorreu pouco antes da publicação do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que estava prevista a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino”. O Artigo 29 desse decreto previa adaptação de materiais pedagógicos, equipamentos e currículos como direito da pessoa com deficiência, que deveria ser garantida pelas escolas e instituições de educação profissional.

Tendo como fundamentação os PCNs-AC, um ano após a publicação desse decreto a SEESP lançou dois documentos intitulados *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*, um volume voltado para *Adaptações Curriculares de pequeno porte* e outro para *Adaptações Curriculares de grande porte* (BRASIL. MEC. SEESP, 2000a, 2000). Trata-se de documentos direcionados ao professor de classe comum, os quais contém orientações acerca do currículo para estudantes com deficiência, pautadas pelas indicações presentes nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

Sendo assim, compreende-se que os PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998) representavam naquele momento as orientações para o trabalho pedagógico com estudantes com necessidades educacionais especiais na classe comum.

### 2.2.1 Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares

À medida que se intensificava o estímulo à integração do alunado da Educação Especial no ensino regular, solicitou-se à SEESP do MEC proposta que apresentasse orientações sobre como adaptar para estudantes com necessidades educacionais especiais o currículo para o trabalho pedagógico em classe comum.

Como os PCNs eram frente das mais valorizadas pelo governo da época, o esforço se concentrou em sua elaboração e disseminação como instrumento essencial para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Considerou-se que ele também deveria servir de base para propostas de atendimento às especificidades do alunado da Educação Especial, o que resultou na construção dos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Neste documento, orientava-se o professor da classe comum a adaptar o currículo para estudantes com necessidades educacionais especiais tendo como referência os PCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL. MEC. SEF, 1997).

Sistematizados em dez documentos, os PCNs para o Ensino Fundamental se dividem em: Introdução (Volume I); Língua Portuguesa (Volume II), Matemática (Volume III), Ciências Naturais (Volume IV), História e Geografia (Volume V), Arte (Volume VI), Educação Física (Volume VII), Apresentação dos temas transversais e Ética (Volume VIII), Meio ambiente (Volume IX) e Pluralidade cultural e orientação sexual (Volume X).

São organizados em quatro ciclos, cada um composto de duas séries. Contudo, se o professor perceber que o estudante necessita de mais tempo para se apropriar de determinados conhecimentos, o período pode ser alterado. Isso implica retenção do estudante, mas segundo o documento, ela não deve ser caracterizada como reprovação, mas sim um “parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 40).

Em todos os volumes que constituem os PCNs para o Ensino Fundamental é apresentada a fundamentação teórica e metodológica de cada área do conhecimento, seguida dos objetivos de ensino, conteúdos, orientações didáticas e critérios e orientação quanto ao processo avaliativo. No que tange à fundamentação teórica, Sampaio (2010a) afirma que esta se ancorava na psicologia tendo como referência os estudos de Cesar Coll, consultor na época. Para a autora, os parâmetros possuem uma “perspectiva em que a formulação técnica se expõe a serviço do ideal formativo, mas é indiscutível a importância do critério técnico” (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, p. 11).

Ao analisar a teorização do currículo defendida pelo psicólogo espanhol Cesar Coll, Moreira (1997) afirma que em suas discussões, Coll negligencia as complexas relações entre educação e sociedade, uma vez que retira os aspectos ideológicos e políticos que constituem o processo educacional, transformando o currículo em elemento neutro de transmissão cultural, não aprofundando a “discussão dos conflitos e interesses que permeiam os processos de produção e de reprodução cultural” e não explorando as “conexões entre os processos educativos e as relações de classe social, gênero e raça” (MOREIRA, 1997, p. 98).

A concepção de aprendizagem de Cesar Coll é de base construtivista, tendo notável importância as discussões sobre “como fazer” e as ideias de “memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa”. Em contraposição, são secundarizadas as reflexões acerca do que se deve aprender (MOREIRA, 1997, p. 99).

A esse respeito Duarte (2011) afirma que para César Coll o “aprender a aprender” consiste na principal finalidade da educação numa perspectiva construtivista. Ainda segundo o autor, a concepção de educação centrada nesse lema não atribui a escola a “tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2011, p. 10).

Acrescente-se ainda que a diversidade é abordada por Cesar Coll muito mais do ponto de vista das características individuais do que das diferenças culturais, o que explica a ênfase dada nos PCNs à adaptação dos métodos de ensino às características individuais apresentadas pelos estudantes e não ao combate das desigualdades (MOREIRA, 1997). Tal análise se estende aos PCNs-AC, visto que neste documento a adaptação visa contemplar as diferenças individuais apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Segundo Silva (2010), essa fundamentação centrada na psicologia faz com que este documento estabeleça “uma visão irreal e parcial das necessidades educacionais dos alunos com deficiência, da prática educativa, não conseguindo atingir seu objetivo último, qual seja: contemplar a diversidade e individualidade existente em cada realidade cultural”.

Publicado pelo MEC no ano de 1998, o documento PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998) não é uma proposta curricular para estudantes com necessidades educacionais especiais. Trata-se de conjunto de orientações que podem ser classificadas como genéricas, na medida em que se resumem a algumas indicações gerais sem correlação com as áreas do conhecimento que sugerem como o professor da classe comum pode adaptar objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, temporalidade, formas de organização e de avaliação previstos para o Ensino Fundamental, de modo a atender as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Esse documento está dividido em 11 partes: 1) Apresentação; 2) Introdução; 3) Educação para todos; 4) Educação Especial; 5) Necessidades educacionais especiais; 6)

Currículo escolar; 7) Adaptações curriculares; 8) Diversificação curricular; 9) Avaliação e promoção; 10) Para não concluir; e 11) Bibliografia<sup>33</sup>.

É assinado pela Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial, na época representadas por Iara Glória Areias Prado e Marilene Ribeiro dos Santos, respectivamente<sup>34</sup>. Foi elaborado por Erenice Natália Soares de Carvalho e contou ainda com a colaboração de Marcos José da Silveira Mazzotta, Rosita Edler de Carvalho e equipe técnica da SEESP.

Erenice Natália Soares de Carvalho, mestre (1979) e doutora (2007) em Psicologia pela Universidade de Brasília, atualmente é consultora técnica do MEC na SECADI, na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e na Federação Nacional das Apaes. Também é coordenadora geral de articulação e promoção de políticas na Rede Apaeanas<sup>35</sup>.

Marcos José da Silveira Mazzotta, mestre e doutor em Educação pela PUC-SP (1984) e Universidade de São Paulo (USP) (1989) respectivamente, livre-docente em Administração Escolar e Economia da Educação pela USP (1994), atualmente é orientador de mestrado e doutorado na área Estado, Sociedade e Educação, da USP. É membro fundador do Laboratório Interunidades de Estudos sobre Deficiências – Lide, do Instituto de Psicologia da USP. É autor de livros e artigos que tratam da educação escolar e direitos das pessoas com deficiência<sup>36</sup>.

Rosita Edler de Carvalho, apresentada no eixo anterior, foi da equipe central que participou da elaboração da *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979). Isso evidencia que, por meio de uma de suas especialistas na época, a equipe técnica autora da proposta de 1979 foi representada na elaboração dos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

Nos PCNs-AC, o currículo é compreendido como guia que sugere o que, quando e como ensinar e avaliar. Orienta-se que o currículo seja construído a partir do projeto pedagógico da escola, de modo que sua operacionalização promova o desenvolvimento e aprendizagem de

---

<sup>33</sup> Esse material foi encontrado em formato digital e impresso. O exemplar impresso é brochura com capa na cor rosa e além do título (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ADAPTAÇÕES CURRICULARES) possui a frase “ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS” e um desenho construído a partir das letras PCN. Tanto o título como a frase são escritos em letra caixa alta na cor preta. Imagem da capa original foi disponibilizada no Anexo 2.

<sup>34</sup> Foi encontrado apenas o Currículo Lattes de Marilene Ribeiro dos Santos, cuja última atualização é de 2007. Nele consta que sua formação é na área da pedagogia, com especialização concluída em educação inclusiva e com especialização em andamento em Psicopedagogia Institucional e Clínica (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776743E7>. Acesso em 17 set 2019).

<sup>35</sup> Informações retiradas do Currículo Lattes disponibilizado na Plataforma CNPq. Acesso em 28 set 2019.

<sup>36</sup> *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas* foi o último livro publicado pelo autor. É de 2011 e foi publicado pela Cortez. O Currículo Lattes de Marcos José da Silveira Mazzotta foi consultado na Plataforma CNPq. Acesso em 28 set 2019.

todos os estudantes. Para tanto, indica-se que a escola diversifique e flexibilize o processo de ensino-aprendizagem quando necessário, com o intuito de contemplar as diferenças individuais dos estudantes, adote “currículos abertos” e “propostas curriculares diversificadas” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 32).

As adaptações curriculares são apresentadas como possibilidade de garantir essa “flexibilização”, de modo a tornar o currículo “apropriado” às especificidades apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Estas são classificadas no documento como *não significativas* e *significativas*. As adaptações não significativas são definidas como pequenas modificações, pequenos ajustes no currículo regular que podem ser realizados pelo professor no decorrer do planejamento de ensino. Já as adaptações significativas são indicadas para estudantes com maiores dificuldades para aprender devido à diferença entre sua “competência curricular” e a de seus colegas de turma, da “discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares; da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 38).

Percebe-se que o documento resume a problemática do currículo para os estudantes com necessidades educacionais especiais também a uma questão de mera adaptação, tratando-o como um procedimento operacional. Retira-se do foco de análise a seleção do conhecimento que está sendo realizada e os interesses que a constituem, deixando de questionar a própria hierarquia que se estabelece entre os saberes durante o processo de adaptação e a qual propósito formativo este atende. Deste modo, nos PCNs-AC o currículo é

visto como uma seleção de conhecimentos universalmente legitimados [que] aparece pronto e sujeito a ser ‘adaptado’, fundamentalmente pelo professor, para atender as diversas demandas oriundas das diferentes necessidades especiais, incluindo nesse bloco quase todos os ‘desviados’ ou ‘especiais’ (FRANCO, 2002, p. 07).

Também se faz uma distinção entre adaptações de acesso ao currículo, relacionadas a modificações nos recursos espaciais, materiais e de comunicação, e adaptações nos elementos curriculares que contemplam os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

As adaptações são classificadas em três níveis, pois se parte do princípio de que elas não representam um processo exclusivamente individual e, portanto, são dadas orientações quanto

a adaptações no projeto pedagógico, no currículo da classe e no nível individual (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

Ainda que o *locus* de aplicação das orientações dos PCNs-AC seja a classe de ensino regular, no documento existem ponderações com relação ao modelo de educação inclusiva. A “inclusão escolar” é considerada uma “proposta politicamente correta”, contudo se sugeria cautela diante de uma implementação naquele momento, visto que

a maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 18).

Diante disso, no documento se reconhece a necessidade de mudanças. Contudo, sugere-se “equilíbrio” entre a proposta de integração e as mudanças indicadas pelo modelo de educação inclusiva. Assim como na década de 1970, também se salienta a necessidade de respeitar a diversidade dos estudantes, o que por sua vez pode exigir diferenciações no trabalho pedagógico. No entanto, diferentemente daquele momento, enfatiza-se o caráter transversal da Educação Especial em todos os níveis e etapas de ensino, com base na LDBEN n.º 9.394/96, e se define a classe comum como *locus* de escolarização.

Portanto, não há proposição de ensino paralelo para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Contudo, saliente-se que no documento também não se descarta a possibilidade de as adaptações curriculares serem utilizadas em classes especiais e escolas especializadas quando não for possível a “inclusão” no ensino regular. As adaptações devem ser direcionadas “aos que necessitam de serviços e/ou situações especiais de educação, realizando-se, *preferencialmente*, em ambiente menos restritivo e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 34 – destaque da pesquisadora).

Com isso, é possível depreender que na década de 1970 a existência de uma proposta de escolarização na classe especial com currículo específico para o “deficiente mental educável” era compreendida como forma de respeitar a diversidade. Tratava-se, portanto, de um currículo individualizado. Outras modalidades de atendimento também eram consideradas como passíveis de serem adotadas, mas se partia do pressuposto de que esses estudantes

deveriam permanecer na classe especial, pois na classe comum poderiam vir a ser marginalizados em função de suas diferenças.

Na década de 1990, a inexistência de proposta de escolarização em classe especial estava sustentada no discurso do respeito à diversidade, pois se entendia que todos deveriam ter suas especificidades atendidas na classe comum mediante adaptação curricular, até mesmo os estudantes com “deficiência mental”. Tais adaptações deveriam ser realizadas levando em consideração as diferenças individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O respeito à diversidade - que na década de 1970 era representado pelo “deficiente mental educável” na classe especial com currículo específico para esse público - na década de 1990 passa a ser representado pela matrícula em classe comum e pela oferta do currículo do ensino regular adaptado.

### **2.3 Currículo e deficiência no contexto educacional dos anos 2000**

No início do século XXI o papel da educação estava diretamente atrelado à ideia de transformação social. Tal período é marcado pela diminuição da atuação do Estado e pelo aumento da presença da iniciativa privada e de organizações não governamentais nas áreas da saúde e educação (JANNUZZI, 2012).

Para Saviani (2013, p. 439), a reforma do ensino realizada no país entre 1995 e 2001 redefiniu tanto o papel do Estado como o das escolas, de modo que no “lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo”. Estaríamos, segundo o autor, diante de um “neotecnicismo”, em que o controle está focado nos resultados e não no processo. Dissemina-se a ideia de que eficiência e produtividade serão alcançadas por meio da avaliação dos resultados, que por sua vez será realizada pelo Estado (SAVIANI, 2013).

Eis porque a nova LDB (Lei n. 9.393, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013, p. 439).

Essa redefinição do papel do Estado também fica explícita no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica publicado no ano de 2001 (BRASIL. MEC.

CNE, 2001b). Na introdução desse documento são apresentados os dois pilares da Educação Nacional após a LDBEN nº 9.394/1996, quais sejam “flexibilidade para atuação dos sistemas de ensino e das escolas, de todos os níveis e modalidades, bem como apoio, orientação e avaliação da qualidade do ensino por parte do Poder Público”. Tais pilares caminharão juntamente com o “zelo pela aprendizagem dos alunos e do compromisso com resultados, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de constituição de competências que conduzam o aluno à progressiva autonomia intelectual e o coloque em condições de continuar aprendendo” (BRASIL. MEC. CNE, 2001b, p. 08).

Nesse mesmo ano, o CNE lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução n.º 2/2001 fundamentada no Parecer n.º 17/2001, documento que “expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial” (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 108). Nelas manteve-se a possibilidade de o aluno com necessidades educacionais especiais<sup>37</sup> frequentar outros espaços de escolarização além da classe comum, como classes e escolas especiais, porém aos sistemas de ensino é delegada a responsabilidade de organizar as escolas de ensino regular para o atendimento desses sujeitos, de modo que todos possam dispor de uma educação de qualidade (BRASIL. MEC. CNE, 2001a).

Ainda que exista nesse documento uma crítica aos espaços segregados e a defesa da inclusão, as orientações acerca do currículo abrangem tanto espaços substitutivos como não substitutivos. A classe especial é direcionada para estudantes com “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos”, entre eles os que possuem “deficiência mental grave” (BRASIL. MEC. CNE, 2001, p. 24). Já as escolas especiais destinam-se a estudantes com necessidades educacionais especiais que demandam “atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, bem como ajudas e apoios intensos e contínuos e flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover” (BRASIL, MEC. CNE. 2001, p. 26).

Tanto para o trabalho pedagógico desenvolvido na classe especial, como para aquele realizado em escolas especiais indicavam-se adaptações curriculares que deveriam estar fundamentadas na LDBEN n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e nos PCNs.

---

<sup>37</sup> O conceito de necessidades educacionais especiais contempla “não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica [...]” (BRASIL. MEC. CNE, 2001, p. 20).

No Parecer n.º 17/2001 consta que o currículo deveria ter uma base nacional comum, que deveria ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, cuja definição levaria em consideração as características individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Acrescenta-se ainda que estava previsto um currículo funcional para estudantes com “graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos”, no qual havia o objetivo do “desenvolvimento de competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade” (BRASIL. MEC. CNE, 2001, p. 58).

O artigo 8º da Resolução n.º 2/2001 orientava ainda que as escolas regulares organizassem “flexibilizações e adaptações” a partir do currículo comum, nas quais fosse considerado o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”. Além disso, deveriam prever e prover tanto metodologias de ensino como recursos didáticos diferenciados para os estudantes com necessidades educacionais especiais, e processo avaliativo condizente com seu desenvolvimento (BRASIL. MEC. CNE, 2001a).

Segundo Garcia (2004), tais orientações possibilitam que, em defesa do respeito às condições de aprendizagem de cada um, sejam estabelecidos objetivos e finalidades educacionais diferentes para os estudantes com necessidades educacionais especiais, conduzindo a um empobrecimento do currículo justificado com base nas características dos estudantes e no respeito às diferenças. Ainda segundo a autora, as consequências de tal orientação se estendem para todos os estudantes da Educação Básica, uma vez que a “celebração da diferença [...] poderia estar servindo de argumento para legitimar um recuo em relação aos conteúdos considerados mais acadêmicos” (GARCIA, 2004, p. 59).

Percebe-se que permanece a possibilidade de matrícula tanto em instituições especializadas como na classe especial ou classe comum, tendo como orientação a adaptação e flexibilização curricular fundamentadas nas características individuais dos sujeitos, promovendo uma diferenciação do ensino e depositando nos próprios indivíduos a responsabilidade sobre o conhecimento que lhes é ou não ofertado.

As ações no campo da Educação Especial durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff mantiveram a proposta de matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares, independentemente do tipo de deficiência ou da natureza do atendimento (BRASIL. MEC. SEESP, 2004; 2005).

Por meio do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, em parceria com estados e municípios, o governo federal a partir de 2003 passou a promover a formação de gestores e educadores visando transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, com o objetivo de garantir a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais o direito de acesso ao ensino regular (BRASIL. MEC. SEESP, 2005).

Para efetivar essa proposta, foi lançado no ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que passou a disseminar a ideia de avanço, evolução, reestruturação, mudança e superação do modelo de atendimento segregado (classes e escolas especiais), para dar espaço ao *novo*, identificado a partir de conceitos como educação inclusiva, inclusão, democratização, direitos humanos, cidadania, igualdade, entre outros (BRASIL. MEC. SEESP, 2008).

Observa-se uma mudança no vocabulário da política educacional que transcende o viés economicista para um caráter mais humanista, movimento considerado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) como “uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’”.

Conforme questionado por Franco (2002), o que realmente significa

dizer hoje que somos todos iguais? O que significa dizer hoje que somos todos diferentes? Será que esses valores – igualdade e diferença – sempre existiram ou mesmo, será que sempre foram representativos das mesmas ideias ou será que adquiriram entendimentos e representações sociais, econômicas e ideológicas diferenciadas em função de um determinado contexto histórico? Será que a Escola que se diz ‘Inclusiva’ percebe o dilema e a ambiguidade em que se constituiu seu discurso igualitário e de tolerância para com os ‘diferentes’? (FRANCO, 2002, p. 06).

O problema que emerge diante desse quadro é justamente a ausência de discussão acerca do conteúdo das mudanças no vocabulário da política, de o que significam tais termos e a que interesses estão ligados, uma vez que “na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção de mundo” (GRAMSCI, 1989, p. 11).

Michels e Garcia (2014) ao analisar os conceitos “sistema educacional” e “sistema educacional inclusivo” no documento do Banco Mundial, *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011) identificaram que

em primeiro lugar, os ‘sistemas educacionais’ caracterizam-se por uma malha de instituições públicas. O ‘sistema educacional inclusivo’ amplia a malha institucional para o setor privado. Em segundo lugar, os ‘sistemas educacionais’, via de regra, funcionam mediante a oferta de programas formais de educação. O ‘sistema educacional inclusivo’ expande para programas não formais. Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo Banco Mundial, o ‘sistema educacional’, tal como é ‘tradicionalmente definido’, limita a oferta, agora ampliada por um ‘conceito mais inclusivo’ (MICHELS e GARCIA, 2014, p. 164).

Diante disso, as autoras concluem que o adjetivo “inclusivo” utilizado junto do conceito “sistema educacional” não corresponde a uma efetiva proposta de ampliação na democratização do acesso à educação, mas sim de um aprofundamento da presença da lógica privatista nessa área.

Dentre as ações do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que conforme mencionado anteriormente tem por objetivo central a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, está a implantação de salas de recursos multifuncionais para a realização do AEE e a disponibilização de equipamentos, mobiliários e material pedagógico para os municípios-polo e secretarias estaduais de educação que aderirem ao programa (BRASIL. MEC. SEESP, 2005).

Observa-se nesse período que o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais, passa a ser o grande mote da perspectiva inclusiva (MICHELS, CARNEIRO, GARCIA, 2011). Para Bueno (2016, p. 76), o AEE é sem dúvida o “carro chefe da política nacional de educação especial, na medida em que foi processo pelo qual o Ministério da Educação implementou apoio especializado a alunos da educação especial incluídos nos estabelecimentos de ensino regular da educação básica”.

A própria definição de Educação Especial, presente na política nacional vigente, fica atrelada diretamente a esse serviço quando é especificada como modalidade de ensino que “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL. MEC. SEESP, 2008).

No Parecer nº 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, identificou-se a informação de que as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são aquelas instituídas pela Resolução nº 2/2001, com fundamento no Parecer nº 17/2001, complementadas pelas Diretrizes operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas por meio da Resolução n.º 4/2009, com fundamento no Parecer n.º 13/2009.

Portanto, as diretrizes de 2001 foram retomadas e se acrescentaram dois documentos específicos do AEE. O Parecer n.º 13/2009 decorreu de ofício encaminhado pela SEESP do MEC solicitando ao CNE a regulamentação do Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008), necessária para a distribuição dos recursos referentes à matrícula de estudantes com deficiência nas classes comuns e no AEE que, a partir do ano de 2010, seriam contabilizados duplamente no âmbito do Fundeb. Nesse ofício, a SEESP também encaminhou subsídios para a elaboração de diretrizes operacionais que regulamentassem o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesse documento, há ressalva para que as diretrizes operacionais não sejam compreendidas como substitutivas à escolarização realizada na classe comum, mas sim como

mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino (BRASIL. MEC. CNE, 2009a).

Nesse documento identificou-se a explicitação da defesa da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O caráter substitutivo da Educação Especial e a organização de espaços educacionais separados são considerados elementos que devem ser superados. Contudo, percebe-se que, ao mesmo tempo em que são criticados os espaços educacionais segregados, não há proposta de orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na classe comum, mas apenas para a sala de recurso multifuncional.

Na Resolução n.º 4/2009, define-se que o AEE tem como função realizar a complementação ou suplementação da formação do aluno, o que deve ocorrer por meio da “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL. MEC. CNE, 2009). Esses recursos de acessibilidade são definidos como aqueles que

asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL. MEC. CNE, 2009).

O objetivo de *assegurar as condições de acesso ao currículo* é definido nos PCNs-AC como sendo “alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 44).

Percebe-se que o foco do AEE está na oferta dos recursos que permitirão ao aluno acessar o currículo, sem discutir quais serão os objetivos de ensino e conhecimentos que lhe serão ensinados. As reflexões permanecem centradas, portanto, em *como* acessar o currículo. De acordo com Bueno

um conjunto de ações, como as adequações arquitetônicas e de mobiliário, a disponibilização de equipamentos e de matéria didático adaptado, a oferta de transporte e de livro acessível são fundamentais para a inserção do alunado da educação especial no ensino regular e merecem ser destacadas mas, a nosso juízo, insuficientes para garantir que o trabalho pedagógico resulte em elevação do desempenho escolar desses alunos. Nesse sentido, há que se rever tanto as políticas curriculares, quanto a organização do processo pedagógico nas escolas [...] (BUENO, 2016, p. 83).

Acrescenta-se que por meio do documento *Escola Comum Inclusiva* (ROPOLI. MEC. SEESP, 2010) a Secretaria de Educação Especial do MEC disseminou crítica à ideia de currículo adaptado, compreendendo-o como forma de negar a aprendizagem diferenciada e individualizada. Nesse material, afirma-se que “as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações” (ROPOLI. MEC. SEESP, 2010, p. 15).

Uma proposta que se assenta na ideia de *um ensino diferente para todos* requer grande cautela. Retoma-se aqui a ponderação realizada por Garcia (2004) ao analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica instituídas em 2001, pois mais uma vez se nota a possibilidade de se ofertar um currículo empobrecido ao estudante com deficiência, contribuindo para a manutenção da desigualdade no acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Observa-se uma proposição que, ao ter o objetivo de impedir qualquer tipo de discriminação, individualiza o currículo e oferta um ensino com base nas capacidades de cada um. Novamente se atribui ao sujeito a responsabilidade pelo que aprende ou não, e exclui desse processo a reflexão acerca do conhecimento sistematizado que deve ser ensinado a esses indivíduos.

Salienta-se que um ano antes da publicação desse material, emerge o termo *adaptações razoáveis* por meio do Decreto n.º 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nesse documento, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e, com o intuito de garanti-lo, orientam que sejam asseguradas *adaptações razoáveis* de acordo com as necessidades individuais apresentadas pelos estudantes, compreendidas como

modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009).

Esse conceito foi retomado em 2011 no Decreto 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, bem como foi incorporado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 2015, Lei n.º 13.146. Percebe-se que modificações e ajustes são apresentados como possibilidades que podem vir a ser necessárias para a garantia da igualdade de oportunidades. Contudo, o fato de tal definição aparecer de forma generalizada impossibilita precisar como isso se daria, por exemplo, no processo de ensino-aprendizagem na classe comum.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas no ano de 2010 por meio da Resolução n.º 4, reafirma-se a necessidade de se garantir o pleno acesso e a participação efetiva, na rede regular de ensino, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL. MEC. CNE, 2010c). Para tanto, define-se que

os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL. MEC. CNE, 2010).

Nesse documento, define-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica presidem as diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades de ensino. Desse modo, ainda que cada etapa e modalidade tenha suas diretrizes curriculares para atender as especificidades do público para o qual se destinam, essas devem estar fundamentadas na Resolução n.º 4 (BRASIL. MEC. CNE, 2010c).

Nesse documento o currículo é compreendido como sendo o conjunto de “valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (BRASIL. MEC. CNE, 2010). Na estrutura desse currículo está previsto uma base nacional comum composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Ensino Religioso e o “conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL. MEC. CNE, 2010).

Tais componentes podem ser ofertados pelos sistemas de ensino na forma de áreas de conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos, desde que se preserve a especificidade dos campos de conhecimento. A base comum deve se articular com a parte diversificada do currículo, que tem por função enriquecer e complementar a base comum, de modo que seja previsto o estudo das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (BRASIL. MEC. CNE, 2010). Essa parte diversificada poderá ser selecionada pelos sistemas de ensino ou pela própria escola e ser estruturada em temas gerais ou eixos temáticos.

No que tange à parte diversificada do currículo, salienta-se que por meio de Nota Técnica, em 2007 a SEESP solicitou à Câmara de Educação Básica parecer sobre a definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. O atendimento educacional especializado, na perspectiva da SEESP, constituiria “parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns” (BRASIL. MEC. CNE, 2007).

No Parecer n.º 6/2007, que constitui a resposta do Conselho Nacional de Educação a essa solicitação, defende-se a ideia de que as atividades curriculares da Educação Especial devem ter como referência a base nacional comum estabelecida para a Educação Básica, que deve ser desenvolvida de forma flexível, conforme previsto na LDBEN n.º 9.394/96, de modo que as especificidades dos estudantes sejam contempladas (BRASIL. MEC. CNE, 2007). Considera-se no documento que “por ser especial, diferente, especializada, a oferta da Educação Especial, em sua plenitude, envolve componentes curriculares de ambas as dimensões: base nacional comum e parte diversificada” (BRASIL. MEC. CNE, 2007, p. 04). Nesse sentido, compreende-se no documento que não é a forma especializada como tais atividades curriculares

são desenvolvidas que possibilitam classificá-las como parte diversificada do currículo (BRASIL. MEC. CNE, 2007).

No parecer, considera-se que a parte diversificada engloba tanto o currículo funcional, previsto na Resolução n.º 2/2001, como as atividades especializadas que tem por objetivo “desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que extrapolam o estabelecido na base nacional comum” (BRASIL. MEC. CNE, 2007). Desse modo, o entendimento do Conselho Nacional de Educação é de que todos os conhecimentos ensinados aos estudantes com necessidades educacionais especiais - para além do previsto na base nacional comum - constituem a parte diversificada do currículo, e incluem não apenas os realizados na sala de recursos multifuncionais.

Embora nesse parecer se afirme que a oferta da Educação Especial envolve componentes curriculares tanto da base nacional comum como da parte diversificada, nos documentos publicados pela SEESP e SECADI, do MEC, não se identificam orientações curriculares que visem contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pelo professor da classe comum com estudantes com deficiência mental/intelectual. Em contraposição, entre os anos de 2005 e 2010 foram mapeados quatro documentos específicos para o AEE para a Deficiência Mental/Intelectual.

Os inúmeros documentos publicados pelo MEC que tratam especificamente do AEE, somados ao aumento no número de matrículas em salas de recursos multifuncionais, contribuem para demonstrar a centralidade que esse serviço foi adquirindo no decorrer do período histórico estudado. Segundo Meletti e Ribeiro (2014, p. 177), isso indica “o modo como a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais será organizada: em escolas regulares públicas, nas classes comuns com o AEE ocorrendo no contraturno”.

No documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão*, publicado em 2013, a SECADI do MEC incorporou a Resolução n.º 4/2009 e o Parecer n.º 13/2009, e os definiu como Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portanto, no compêndio que reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, os documentos que representam a área da Educação Especial estão centrados no trabalho desenvolvido no AEE, ou seja, também não trazem ao professor da classe comum orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual.

A garantia do AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de educação

básica, também constitui a quarta estratégia da meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014). A meta também prevê a oferta do AEE de forma complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos como conveniados.

Segundo Garcia e Michels (2014), essa meta revela um embate na área da Educação Especial e que está relacionado ao *locus* onde será ofertado esse atendimento. As autoras destacam que, ainda que esteja previsto na LDBEN n.º 9.394/96 que esse deva ser ofertado *preferencialmente* na rede regular de ensino, o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais que vem sendo desenvolvido pelo MEC desde 2003 tem se estendido tanto para a rede pública como para as instituições conveniadas privado-assistenciais que atuam exclusivamente na Educação Especial. Para as autoras, tal situação evidencia que “embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, tal estratégia não tem se revelado eficiente para enfrentar o problema da privatização da educação especial” (GARCIA e MICHELS, 2014, p. 403).

Também constitui uma das metas do PNE a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para estudantes na faixa etária dos seis aos 14 anos e a garantia de que pelo menos 95% dos estudantes consigam concluir essa etapa da educação na idade recomendada. Em duas estratégias para cumprimento dessa meta identificou-se a previsão de elaboração e encaminhamento, ao Conselho Nacional de Educação, de uma proposta de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e sua implantação por meio de uma base nacional comum curricular para o Ensino Fundamental. Tal processo deveria ser precedido de consulta pública nacional e ser elaborado até o final do segundo ano de vigência do PNE pelo MEC, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014).

Esses *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* são retomados no ano de 2017 na Resolução n.º 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que deve ser adotado pelas escolas para adequação de seus currículos no máximo até o início do ano letivo de 2020. Nesse documento a expressão *competências e habilidades* é apresentada como equivalente aos *direitos e objetivos de aprendizagem*, sendo a competência definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL. MEC. CNE, 2017a). Portanto, observa-se a manutenção -

ao longo do período histórico estudado - de projeto de educação pautado na formação de competências e habilidades.

Conforme especificado no Artigo 7.º desse documento, os currículos escolares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem utilizar como referência obrigatória a BNCC e incluir uma parte diversificada, que deve ser definida pelas escolas ou redes de ensino a partir do que está previsto na LDBEN n.º 9.394/96, diretrizes curriculares nacionais, visando o atendimento de características regionais e locais. Para o Ensino Fundamental, as *competências* estão organizadas em áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (BRASIL. MEC. CNE, 2017).

Nesse documento, referência nacional para sistemas de ensino e escolas públicas e privadas da Educação Básica no que tange à organização curricular, orienta-se que instituições escolares intensifiquem o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns, garantindo a esses indivíduos “condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento com qualidade” (BRASIL. MEC. CNE, 2017, p. 07). Não existem, portanto, orientações curriculares específicas para o trabalho pedagógico na classe comum com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante da inexistência desses dados em documentos que tem por objetivo apresentar diretrizes curriculares para o ensino regular, e considerando que no documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão* (BRASIL. MEC. SECADI, 2013) e na Resolução n.º 7 (BRASIL. MEC. CNE, 2010d) é afirmado que o AEE tem como função promover/ampliar condições de acesso ao currículo, foram analisados dois documentos do AEE específicos para a Deficiência Mental/Intelectual, publicados pelo MEC em 2007 e 2010<sup>38</sup>.

### 2.3.1 Atendimento Educacional Especializado – área deficiência mental/intelectual

Compreende-se que os documentos do Atendimento Educacional Especializado são direcionados para o professor que atua na sala de recurso multifuncional. Contudo, sua análise

---

<sup>38</sup> Foram mapeados quatro documentos do Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (2005, 2006, 2007 e 2010), mas na presente pesquisa se optou por utilizar apenas os documentos publicados nos anos de 2007 e 2010. A seleção se deu pelo fato de que o documento de 2006 foi elaborado com base no de 2005 e o de 2007 foi elaborado com base no de 2006.

se deu com o intuito de identificar o que oferecem em termos de orientações sobre o currículo desenvolvido na classe comum, pois considera-se que, para ofertar condições de acesso ao currículo, o professor do AEE deve partir dos objetivos de ensino e dos conteúdos que serão ensinados ao estudante na classe comum, - caso contrário sua função permanece limitada à disponibilização de recursos.

O documento *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*, publicado pelo MEC no ano de 2007, é material de formação para professores que desenvolvem esse serviço nas escolas públicas do país (GOMES, *et al.* MEC. SEESP, 2007). Realizado na modalidade à distância, o curso possui caráter de aperfeiçoamento e foi promovido pela Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação à Distância, na época representadas por Cláudia Pereira Dutra e Ronaldo Mota, respectivamente.

O material é organizado em três capítulos, cada um de diferente autoria<sup>39</sup>. Observou-se que nos documentos da década de 1970 e de 1990 ainda que seja especificada a equipe responsável pela elaboração do material, a autoria é da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (BRASIL. MEC. CENESP, 1979), e da Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Já o documento *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* possui três capítulos de autores diferentes, podendo ser, portanto, compreendido como a junção de artigos para a constituição de um material de formação docente (GOMES, *et al.* MEC. SEESP, 2007)<sup>40</sup>.

O capítulo I, *Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental*, é de duas autoras: Cristina Abranches Mota Batista, superintendente do Centro de Atendimento e Inclusão Social (CAIS)<sup>41</sup>, é psicanalista, possui doutorado em Ciências Sociais (2012) pela PUC-SP e mestrado em Ciências Sociais (2002) pela PUC de Minas Gerais. A segunda autora,

---

<sup>39</sup> Esse material foi encontrado no formato digital e impresso. O exemplar impresso possui capa brochura na cor vermelha que contém o título do material (Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental) escrito em letra na cor preta, o nome dos seis autores e um desenho de dois meninos, em que um está olhando para o outro e parece expressar receio, dúvida, desconfiança. Imagem da capa original foi disponibilizada no Anexo 3. O exemplar no formato digital pode ser encontrado no sítio eletrônico <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeedm.pdf> Acesso em 01 out. 2019.

<sup>40</sup> O documento é assinado por seis autores e cada capítulo possui autoria diferente, identificada após o título. Na presente pesquisa para marcar a qual capítulo a análise se refere, optou-se por citar os nomes dos autores do capítulo, seguidos da identificação do MEC e SEESP.

<sup>41</sup> O Centro de Atendimento e Inclusão Social (Cais) teve início como Apae. Em 2012 modificou sua denominação para Cais, instituição que almeja se tornar “referência nacional em políticas de inclusão e no atendimento à pessoa com deficiência”. Para tanto, possui como missão: “contribuir para a inclusão e o convívio com a diversidade, a partir do atendimento especializado, promovendo um novo olhar sobre a deficiência”. Na instituição são desenvolvidos os seguintes programas: Acompanhamento de bebês; Núcleo de Intervenção Precoce; Núcleo Atendimento Pedagógico e Clínico; Núcleo de Educação Profissional; Núcleo de Atendimento às famílias; Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inclusão. Disponível em: <https://www.cais.org.br/sobre> Acesso em 30 set. 2019.

Maria Teresa Eglér Mantoan possui mestrado (1987) e doutorado (1991) em Educação, ambos realizados na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Atualmente desenvolve várias atividades profissionais, em que se destaca a participação no grupo de trabalho no MEC voltado à revisão e sistematização da Política Nacional de Educação Especial.

O segundo capítulo, *A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental*, foi elaborado por Rita Vieira de Figueiredo, professora titular da Universidade Federal do Ceará, que possui mestrado em Educação (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado em Psicopedagogia (1995) pela Universidade Laval, Quebec, Canadá e pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência Intelectual (2005) pela Universidade de Barcelona. Em seu currículo também se identificou que possui atuação profissional junto ao MEC desde 2013. A segunda autora desse capítulo, Adriana Leite Limaverde Gomes, também é professora da Universidade Federal do Ceará, instituição na qual fez mestrado (2001) e doutorado em Educação (2006).

Rita Vieira de Figueiredo também participou da elaboração do terceiro e último capítulo intitulado *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental*. Além dela, participaram Dorivaldo Alves Salustiano, professor da Universidade Federal de Campina Grande, que possui mestrado (1992) e doutorado (2000) em Educação pela Universidade Federal do Ceará, e Anna Costa Fernandes, professora da rede regular de ensino do município de Fortaleza, que possui mestrado em Educação (2011) pela Universidade Federal do Ceará.

Ainda que esse documento não apresente definição de currículo, observou-se que traz expressiva crítica - especificamente no primeiro capítulo - à adaptação curricular, compreendida como prática que reforça o “caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 17). Defende-se o ensino em que o professor reconheça e valorize as diferenças<sup>42</sup>.

Nas publicações de Maria Teresa Egler Mantoan, autora desse primeiro capítulo, é possível identificar a crítica explícita a adaptações curriculares, conforme se pode observar em trecho de um de seus livros<sup>43</sup>: “Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc, continuam sendo modos de discriminar alunos que não

---

<sup>42</sup> Nos capítulos III e IV essa discussão será retomada a partir dos eixos de análise.

<sup>43</sup> Trata-se da obra intitulada *INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?*, publicado em 2003 pela Moderna. Disponível em: <https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907> Acesso em 01 out 2019.

damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências” (MANTOAN, 2003, p. 27). A autora defende que na perspectiva inclusiva as escolas devem atender os estudantes “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais)” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Ademais, no documento se identificou a crítica a espaços de escolarização segregados e a indicação de que escolas especiais e instituições especializadas se tornem espaços de AEE e continuem atendendo o público para o qual foram criadas, uma vez que “elas não podem justificar a manutenção da estrutura e modelo da escola comum, recebendo alunos sem deficiência – a chamada ‘inclusão ao contrário’ e nem mesmo atender a todo o tipo de deficiência em um mesmo espaço especializado” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 28). No primeiro capítulo do documento há o relato da experiência de mudança da Apae do município de Contagem (Minas Gerais) como escola especial para *lócus* onde foi implantado o AEE para estudantes com deficiência mental.

Nesse documento afirma-se que uma das condições para o sucesso escolar dos estudantes com deficiência é a garantia do AEE, pois nele o estudante terá a oportunidade de aprender o que “é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 22). Para estudantes com deficiência mental o objetivo do AEE está centrado em proporcionar “condições e liberdade” para que estes indivíduos possam “construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 25).

Também foi analisado o documento *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*, publicado pelo MEC em 2010 e que faz parte da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. De autoria de Adriana Leite Limaverde, Rita Vieira de Figueiredo e Jean-Robert Poulin, nele se detalha o trabalho do professor que atua no AEE dos alunos com “deficiência intelectual”.

Constata-se que as duas primeiras autoras também participaram da elaboração do documento de 2007, conforme apresentado anteriormente. Jean-Robert Poulin, atualmente é professor visitante na Universidade Federal do Ceará, e desenvolve projeto de pesquisa coordenado pela professora Rita Vieira de Figueiredo, intitulado *A influência da mediação*

sobre a interação social e as estratégias cognitivas de pessoas com deficiência intelectual por meio da utilização do facebook. Possui Doutorado em *Orthopédagogie* (1990), pela *Université de Montréal* (1990) e Mestrado em *Éducation (Enseignement)* (1975), pela *Université Laval*. Desenvolve estudos na área de educação especial e realiza formação de professores para o atendimento educacional especializado<sup>44</sup>.

Percebe-se que tanto em 2007 como em 2010 prevalece nos documentos do AEE para a deficiência mental/intelectual a participação de profissionais ligados a Universidade Federal do Ceará, o que pode ser compreendido como estratégia para garantir a manutenção e disseminação de uma determinada concepção de trabalho pedagógico.

O documento *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* está dividido em seis partes: 1) Aos leitores; 2) A pedagogia da negação; 3) O Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual; 4) Estudo de caso; 5) Considerações finais; 6) Referências; 7) Para saber mais<sup>45</sup>.

A terceira parte, *O Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual*, é desmembrada em nove subpartes. Além de versar sobre o que consiste o AEE na sala de recurso multifuncional, também detalha três polos que constituem o trabalho do professor do AEE: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação desse processo e seu acompanhamento (GOMES. MEC. SEESP, 2010, p. 09).

A gestão dos processos de aprendizagem é definida no documento como “organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum” (GOMES. MEC, SEESP, 2010, p. 09). Para realizá-la, o professor da sala de recurso multifuncional deve buscar potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante com deficiência e poderá fazer isso usando recursos tanto de baixa como de alta tecnologia, selecionando e produzindo materiais.

Compreende-se que a proposição expressa neste documento é de que o professor do AEE se torne um gestor da aprendizagem, que se resume à disponibilização de recursos. De acordo com Vaz (2013), na documentação disseminada após a Política Nacional de Educação

---

<sup>44</sup> Informações disponíveis em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/26956/18272> Acesso em 01 de out. 2019.

<sup>45</sup> Esse material foi encontrado no formato digital e impresso. O exemplar impresso possui capa brochura na cor verde com desenhos que buscam representar pessoas de mãos dadas. Na capa há também o título do material escrito em letra caixa alta na cor preta (O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL), o nome da coleção a que pertence, *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* e a identificação do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Universidade Federal do Ceará. Imagem da capa original foi disponibilizada no Anexo 4 O exemplar no formato digital pode ser encontrado no sítio eletrônico <https://central3.to.gov.br/arquivo/292572/> Acesso em 01 out. 2019.

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é possível identificar que o foco de atuação do professor do AEE “está centrado na gestão e nos recursos para a educação inclusiva, reforçando a ideia de que o professor de EE não trabalha com a relação de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares” (VAZ, 2013, p. 170).

Para os estudantes com deficiência intelectual define-se que o AEE se “caracteriza essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos”. Para tanto, o professor que desenvolverá o atendimento deve “propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento” (GOMES. MEC. SEESP, 2010, p. 08).

Portanto, identifica-se que nos anos de 1970 tínhamos proposta curricular por área de deficiência, com currículo específico para os “deficientes mentais educáveis”. Posteriormente, na década de 1990, observa-se haver proposta de flexibilização/adaptação do currículo comum estruturado com base nas características individuais dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir dos anos 2000 analisamos documento do Conselho Nacional de Educação que mantém a proposta de adaptação/flexibilização do currículo comum (Resolução n.º 2/2001), que, por sua vez, coexiste com proposta de negação de qualquer tipo de adaptação justificada pela defesa de *ensino diferente para todos*, que deve se estruturar a partir da capacidade de cada um, discurso que prevalece nos documentos do Atendimento Educacional Especializado para a área da “deficiência mental” e “deficiência intelectual”, amplamente divulgados pelo MEC.

Nesse período o respeito à *diversidade* passa a ser representado pela matrícula de *todos* os estudantes com deficiência mental/intelectual no ensino regular, pela inexistência de orientações curriculares para o trabalho pedagógico com esses indivíduos na classe comum e pela elaboração e disseminação de orientações para o trabalho desenvolvido na sala de recurso multifuncional, *lócus* no qual não se visa o ensino dos conteúdos previsto no currículo escolar, conforme será explorado no próximo capítulo.

Tal como indicado na Introdução, a análise mais detalhada desses documentos está contida no capítulo III - que focaliza *a quem, por que e o que se ensina* - e no capítulo IV, com análise de *como se ensina e se avalia a aprendizagem*.

### CAPÍTULO III

#### **A QUEM, POR QUE E O QUE SE ENSINA: UMA ANÁLISE DOS SUJEITOS, DOS OBJETIVOS DE ENSINO E DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL (1979 – 2013)**

Neste capítulo estão dois dos quatro eixos de análise apresentados na introdução da presente pesquisa, quais sejam: 1) Quais informações os documentos disponibilizam ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual que deverá ser contemplado no planejamento de ensino?; 2) Quais objetivos de ensino estão previstos para o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos e o que lhes é ensinado enquanto conteúdo com vistas à aquisição de novos conhecimentos?

As análises foram desenvolvidas a partir do estudo dos documentos definidos como centrais nesta pesquisa, quais sejam: *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* – Volumes I, II, III e Manual do Professor (BRASIL. MEC. CENESP, 1979); *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs – AC) (BRASIL. MEC. SEESP, 1998); *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (GOMES, et al. MEC. SEESP, 2007); *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* (GOMES. MEC. SEESP, 2010).

Salienta-se que cada proposição de currículo apresentada neste capítulo é compreendida como parte de um contexto histórico, elaborada no bojo de uma determinada política educacional, que por sua vez está atrelada a um projeto de escola voltado para a classe trabalhadora no âmbito da sociedade capitalista.

Deste modo, esclarece-se que não houve o intuito de fazer análise comparativa, mas sim apreender as mudanças e/ou permanências presentes em cada uma das proposições que tratassem especificamente do currículo para os estudantes com deficiência mental/intelectual com o objetivo de identificar o que vem sendo disponibilizado ao professor como orientação para o desenvolvimento de trabalho pedagógico que possibilite a esses indivíduos a apreensão do conhecimento sistematizado.

### **3.1 Quais informações os documentos disponibilizam ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual, sujeito que deverá ser contemplado no planejamento de ensino?**

Saber a quem se destina o planejamento de ensino é um elemento imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com Nérici (1988), é a partir das necessidades, possibilidades e peculiaridades dos estudantes que o ensino deve ser estruturado.

Compreende-se que o professor começa a tomar consciência do público para o qual lecionará a partir do que está definido nas orientações curriculares e com base nelas elabora atividades no decorrer do ano letivo para identificar elementos que subsidiarão seu planejamento de ensino.

Com base na teoria histórico-cultural parte-se do princípio de que as informações disponibilizadas ao professor nos documentos curriculares acerca dos estudantes com deficiência mental/intelectual, ou seja, a forma como são definidos, caracterizados, pode conduzir à estruturação de um trabalho pedagógico pautado estritamente pelas características da patologia, no qual limitações secundárias desenvolvam no estudante um sentimento de inferioridade, ou pelo desenvolvimento do indivíduo, em que serão mobilizadas diferentes estratégias de ensino com o objetivo de proporcionar ao estudante a aprendizagem do saber sistematizado. Conforme apontado por Bridi e Souza (2017, p. 245), as “formas de compreensão dos sujeitos produzem possibilidades interacionais e relacionais no contexto escolar, configuram e delimitam práticas pedagógicas”.

Deste modo, compreende-se que uma análise crítica dessas orientações é de suma relevância, uma vez que pesquisas apontam a reafirmação ao longo da história de uma concepção que atribui a esses sujeitos uma incapacidade de aprender (CARNEIRO, 2015). Segundo Dias e Oliveira (2013, p. 171), a forma como o indivíduo com deficiência mental vem sendo definido não supera as “representações negativas e estigmatizantes, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano”.

Ademais, considera-se que a forma como o estudante com deficiência mental/intelectual é definido nas orientações curriculares contribui para identificar os limites e possibilidades que vem sendo historicamente impostos a *priori* para esses indivíduos. Compreende-se que esses limites e possibilidades norteiam o planejamento de ensino que será elaborado e, portanto, demonstram grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental/intelectual.

A *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) fornecia ao professor características do público para o qual se destinava, pois considerava que estas deveriam orientar o trabalho pedagógico. Identificou-se que nessas orientações o diagnóstico clínico possuía um papel preponderante, de modo que o destaque estava na condição diagnóstica e não no sujeito.

O lugar de estudante era ocupado pelo “retardado mental educável”, conduzindo o olhar do professor para a patologia, resumindo o indivíduo a ela. As características do sujeito eram ocupadas pelas características da deficiência, conforme se pode perceber neste trecho do documento: “O retardado mental educável tem baixa tolerância à frustração, mas ela pode ser aumentada se o ambiente caseiro e o escolar reduzirem o fracasso, substituindo-o por experiências bem-sucedidas” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 15). Segundo Silva (2000), nesta perspectiva, a aprendizagem do estudante com deficiência mental torna-se bastante difícil de ser alcançada, uma vez que o discurso permanece “limitado a estabelecer um elemento regulativo, a deficiência, sob pena de negar, na prática, um componente que redimensionaria a ação educativa, o sujeito” (SILVA, 2000, p. 07).

Por mais que seja ressaltada a importância de se reconhecer as diferenças entre os indivíduos e a variação nos padrões sociais de comportamento conforme cultura, classe social e família, a proposta curricular foi construída a partir da classificação de QI (Quociente de Inteligência) utilizando como fundamentação Featherstone (1968)<sup>46</sup> e Walter (1970)<sup>47</sup>, para quem o “lento” possui um QI entre 75 – 90 e o “mentalmente muito atrasado” um QI entre 30 – 50” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 10).

Ainda que se admitisse na proposta que os deficientes mentais educáveis se diferenciavam entre si, eles eram classificados como indivíduos com QI na faixa entre 50 e 90, com prejuízos tanto nos aspectos de desenvolvimento pessoal-social como no sensório-motor. Com base em Samuel Kirk<sup>48</sup> (1972), na proposta crianças retardadas mentalmente eram caracterizadas como

---

<sup>46</sup> A obra utilizada na proposta de autoria de William B. Featherstone (1900-1951) é intitulada “O aluno de aprendizagem lenta” (1968). Trata-se de um “guia de ensino” lançado nos Estados Unidos em 1941 e traduzido e lançado no Brasil no final da década de 1960, durante a ditadura civil-militar. Segundo Souza (2012, p. 03), esse guia de ensino tinha por objetivo sanar o que era considerado uma dificuldade naquela conjuntura, “igualar a idade cronológica dos alunos com sua série na escola por meio da aprendizagem”.

<sup>47</sup> A obra de Barbe Burke Walter utilizada na proposta é intitulada *La educación del niño excepcional* (1970). Walter, nascido no Estados Unidos, formou-se Bacharel em Ciências pela Northwestern University em 1949, Mestre em Artes pela Northwestern University em 1950 e Doutor em Filosofia pela Northwestern University em 1953. Disponível em: < [https://prabook.com/web/walter\\_burke\\_barbe/807004/](https://prabook.com/web/walter_burke_barbe/807004/)>. Acesso em 12 out. 2019.

<sup>48</sup> Samuel Kirk obteve entre 1925 e 1935 grau de mestre em psicologia pela University of Chicago e grau de doutor em Psicologia Clínica e Fisiológica pela University of Michigan. Foi diretor da Division of Exceptional Children na University of Wisconsin-Milwaukee, Estados Unidos. Criou o primeiro instituto multidisciplinar direcionado

as que têm desenvolvimento subnormal, inabilitadas para aproveitar suficientemente o programa da escola elementar, mas considerada com potencialidades para desenvolver-se em três aspectos:

- 1) Educabilidade em assuntos escolares em grau mínimo;
- 2) Educabilidade em ajustamento social, possibilitando-a vir a ter independência na comunidade;
- 3) Um mínimo de adequação ocupacional em tal grau que a possibilite suprir-se parcial ou totalmente na vida adulta (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 13).

Nessa classificação, percebe-se que dois dos três aspectos identificados como potencialidades eram adjetivados como “mínimos” e se ressaltavam os limites do “deficiente mental educável” tanto na escolarização como em atividades ocupacionais. Somava-se a essa classificação a apresentação de características físicas, intelectuais, pessoais-sociais e ocupacionais, no documento consideradas como informações que poderiam contribuir para o trabalho do professor. Quanto às características intelectuais, afirmava-se que o

ato intelectual da criança deficiente mental, em suas formas básicas, parece ter, de um modo geral, a mesma natureza do ato intelectual de uma criança normal. A diferença está no campo ser menos vasto para o deficiente mental, em confronto com uma criança normal da mesma idade cronológica (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 14).

Também era destacada a característica de maior rigidez nas estruturações, rendimento pobre em testes verbais e possibilidade de diminuição da maturação de funções mentais necessárias no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, memória, percepção, esquema corporal e habilidades que envolvem imaginação, raciocínio e uso de conceitos abstratos (BRASIL. MEC. CENESP, 1979).

Observou-se que as características do “deficiente mental educável”, apresentadas na proposta, indicavam para o professor limites no processo de ensino-aprendizagem e evidenciavam a baixa expectativa com relação ao desenvolvimento destes indivíduos. O ensino da leitura e aritmética, por exemplo, era considerado inviável para o “deficiente mental educável” que entrasse na escola com seis ou sete anos de idade cronológica, pois se partia do pressuposto de que tal habilidade só começaria a ser adquirida por volta dos 11 ou 12 anos. Na análise dos volumes I e IV da *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*

---

às necessidades de crianças excepcionais. Foi um pesquisador com interesse em discutir problemas de aprendizagem, especialmente de crianças que não aprendiam a ler (WITTER, 1999).

(BRASIL. MEC. CENESP, 1979), Buytendorp (2006) também identificou um “nítido descrédito no potencial dos alunos com necessidades especiais em se beneficiar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade” (BUYTENDORP, 2006, p. 66).

No que tange à escolaridade, afirmava-se ainda que o “retardado mental educável”, com QI entre 50 e 75, poderia alcançar até a 6ª série do nível fundamental, fato que explica a existência de propostas curriculares apenas até essa série. Pode-se perceber que há um discurso contraditório na proposta, pois ainda que se apresentasse uma crítica ao uso isolado de testes de inteligência - sob o argumento de que os resultados não deveriam ser vistos como definitivos - estabelecia-se um limite de escolarização trazendo dentro da própria justificativa o QI para o “deficiente mental educável”.

Sendo assim, é possível depreender que, na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* elaborada na década de 1970, o desenvolvimento era definido pelo QI, o que com base em Vygostki pode ser interpretado como equívoco, uma vez que os testes de inteligência que levam a essa classificação consideram apenas o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, o que ela consegue fazer sozinha, sem auxílio, e para a teoria histórico-cultural isso não representa seu estado de desenvolvimento.

Numa experiência com duas crianças avaliadas como tendo a mesma idade mental, Vygotski (2001) constatou, por exemplo, que em tarefas realizadas de forma independente as duas tinham o mesmo desenvolvimento. Contudo, após um processo de mediação - em que foram feitas perguntas sugestivas e dados exemplos - as crianças demonstraram possibilidades de desenvolvimento muito diferentes, confirmando a tese de que o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado se considerados os processos e ciclos já concluídos (nível de desenvolvimento real) e aqueles que ainda estão em processo de formação e amadurecimento (zona de desenvolvimento proximal).

Deste modo, conclui-se que nas orientações curriculares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes deficientes mentais educáveis, eles eram abstraídos das relações sociais e definidos pelo quociente intelectual e não pela capacidade de aprendizagem, o que permite depreender que o planejamento de ensino também era elaborado a partir dessas referências, dessa maneira conduzindo ao destaque para o aspecto clínico na educação desses sujeitos. Para Silva (2000, p. 07), o sujeito e a deficiência são nessa perspectiva “retirados da esfera pedagógica e remetidos para a esfera da determinação psicológica. Uma consequência histórica disso é que o ensino deixa de ser um elemento fundamentalmente qualitativo para se tornar um elemento instrumental e técnico”.

A década de 1990 teve como documento representativo das orientações curriculares para o trabalho pedagógico os *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs – AC) (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Nele o estudante com “deficiência mental” é classificado como “portador de necessidades especiais”, aquele que “[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 24)<sup>49</sup>.

Ressalte-se que o documento enaltece o conceito “necessidades educacionais especiais” e o define de forma muito próxima ao previsto na Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994). No entanto, utiliza a classificação da Política Nacional de Educação Especial, assim direcionando as orientações para os “portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); e portadores de superdotação” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 24).

A expressão “necessidade educacional especial” está relacionada com dificuldades de aprendizagem, podendo estar ou não associada a uma deficiência. Seu propósito é retirar o foco do aluno e o transferir para as respostas educacionais, de modo que seja evitado enfatizar as condições individuais que podem vir a interferir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Deixa-se de se pensar nas dificuldades dos alunos para refletir sobre o que a escola pode fazer para atender às suas necessidades (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

Ainda que se perceba que essa concepção mais ampla perpassa o documento, identificou-se que o fator que define a prioridade no atendimento especializado é a condição diagnóstica. As necessidades educacionais ainda que sejam reconhecidas, permanecem subordinadas à comprovação do diagnóstico, ou seja, para ter direito ao atendimento especializado o estudante necessita comprovar um quadro de deficiência, conduta típica ou superdotação.

Utilizando como base a classificação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. MEC. SEESP, 1994), os PCNs-AC apresentam ao professor as chamadas características referentes às necessidades especiais desses estudantes. Em sua análise pode-se perceber que há uma descrição da patologia que, em alguns casos, é seguida de indicações

---

<sup>49</sup> Acrescenta-se que foi realizada a análise do Parecer CEB n.º 4 (BRASIL. MEC. CNE, 1998) e da Resolução CEB n.º 2 (BRASIL. MEC. CNE, 1998) que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, contudo, conforme mencionado no Capítulo II, a menção aos estudantes “portadores de necessidades especiais de educação” nesses documentos ocorre apenas para afirmar que os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais se estendem para esses indivíduos, não existindo, portanto, outras informações.

quanto às necessidades educacionais, como é caso da deficiência visual, mais especificamente da cegueira, definida como:

*perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 26 – destaques da pesquisadora).*

Ainda que conste no documento que as adaptações devem ter como foco as capacidades dos estudantes e não se centrar nas deficiências, orientação justificada com fundamento em Vygotski, identificou-se na caracterização dos “portadores de deficiência mental” a manutenção de uma concepção que já num primeiro momento relaciona esses indivíduos a uma condição de inferioridade, destacando a patologia e suas limitações, conforme pode ser observado no trecho do documento:

*caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; cuidados pessoais; habilidades sociais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 26).*

Tal definição, muito próxima da atribuída em 1992 pela Associação Americana de Retardo Mental, apresenta ao professor uma descrição na qual o sujeito com “deficiência mental” é caracterizado como “menos”, e assim passa a ter suas limitações justificadas. Segundo Bridi e Baptista (2013) vive-se “dentro da escola a necessidade diagnóstica e classificatória; buscam-se, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já ‘preso’ à sua classificação”. Ainda segundo a autora, os critérios e procedimentos utilizados nessa classificação acabam direcionando as práticas educacionais desenvolvidas com esses indivíduos.

Práticas curriculares que se apoiam no diagnóstico como forma de diferenciar o ensino e diminuir o nível de exigência foram identificadas por Lunardi (2005), na análise do trabalho pedagógico com estudantes diagnosticados com “deficiência mental leve”. Segundo a autora, tais estudantes apresentavam em sala de aula dificuldades muito próximas de outros estudantes

como, por exemplo, aquelas relacionadas com a alfabetização, contudo eram tratados pelos professores com algum tipo de “comiseração” pelo fato de terem um diagnóstico, de forma que “se quisessem copiar, copiavam, se quisessem fazer, faziam, se quisessem ir, iam” (LUNARDI, 2005, p. 13).

Com base em Vygotski (1997), pode-se afirmar que a definição de “deficiência mental” presente nos PCNs-AC não contribui para a educação dos estudantes que possuem esse diagnóstico, pois ela está centrada apenas na insuficiência, na falta, no defeito, e para o professor importa saber como se dá o desenvolvimento dessa criança, qual sua reação ao se deparar com uma dificuldade, para que a partir desses elementos, estruture o planejamento de ensino com vistas a superá-la. Segundo Vygotski (1997) a dificuldade de se compreender o desenvolvimento da criança com deficiência mental decorre do fato de se considerar o problema do atraso mental como uma coisa e não como um processo.

Percebe-se, portanto, que nas orientações curriculares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com “deficiência mental” na década de 1990 prevalece uma vertente médico-psicológica, cujo trabalho toma por base as condições físicas, neurológicas e mentais do sujeito (JANNUZZI, 2012). Segundo Michels (2005, p. 268) “nessa perspectiva (médico-psicológica), a concepção de deficiência é, ao mesmo tempo, de caráter organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo. Assim, a concepção social é secundarizada”.

Nos documentos publicados a partir de 2010, quais sejam Parecer n.º 7/2010 e Resolução n.º 4/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Parecer n.º 11/2010 e Resolução n.º 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Parecer n.º 15/2017 e Resolução n.º 2/2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular não há qualquer tipo de informação quanto aos estudantes com deficiência mental/intelectual. Deste modo, pode-se afirmar que a partir de 2010 não foram encontrados documentos elaborados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, direcionados aos professores da classe comum contendo orientações quanto às características do estudante com deficiência mental/intelectual.

Diante da inexistência desses dados em documentos que tem por objetivo apresentar diretrizes curriculares para o ensino regular, e considerando que nas Resoluções n.º 4/2010 e n.º 7/2010 é afirmado que o AEE tem como função promover/ampliar condições de acesso ao currículo, foram analisados os documentos *Atendimento Educacional Especializado:*

*Deficiência Mental* (GOMES, et al. MEC. SEESP, 2007) e *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* (GOMES. MEC. SEESP, 2010)<sup>50</sup>.

No documento do AEE publicado em 2007 afirma-se que o diagnóstico da deficiência mental não pode ser esclarecido a partir de supostas categorias ou tipos de inteligência. Considera-se que “a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 15).

Percebe-se que, junto com a crítica ao uso de testes de inteligência como forma de definir a “deficiência mental”, há nesse documento uma ponderação para que o sujeito não seja compreendido apenas pelas características da patologia, o que num primeiro momento pode ser interpretado de forma positiva, como avanço no sentido de se construir outro entendimento diante de indivíduos com deficiência, em que não prevaleça apenas o diagnóstico. No entanto, chama a atenção o fato de que não se apresenta outra compreensão de “deficiência mental”, apenas se refuta os testes de inteligência e se destaca a necessidade de se olhar além da condição orgânica, o que leva a pensar que a negação do que até então existia é compreendido como forma de demonstrar uma nova concepção, mas ela em si não é explicitada.

A partir das análises traçadas nesse eixo, é possível concluir que até a década de 1990 os professores, da classe especial e de ensino regular, dispunham de definição e caracterização dos estudantes com deficiência mental, público para o qual lecionariam. Nos documentos que tratam de currículo pós parâmetros não foram identificadas essas informações, apenas localizadas em documentos para os professores do AEE, ou seja, para os professores da classe comum essas informações não existem.

Ademais, pode-se perceber que até a década de 1990 os estudantes com deficiência mental eram definidos com base em critérios clínicos, nos quais se destacavam majoritariamente os limites e prejuízos, o que conduz a pensar que na elaboração de seu planejamento de ensino o professor dispunha de informações que o levavam a considerar que o desenvolvimento desses indivíduos seria abaixo da média, de modo que alcançariam o mínimo

---

<sup>50</sup> Foram encontrados quatro documentos do Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (2005, 2006, 2007 e 2010). Contudo, nesta pesquisa optou-se por utilizar apenas aqueles publicados nos anos de 2007 e 2010. A seleção se deu pelo fato de que o documento de 2006 foi elaborado com base no de 2005 e o de 2007 foi elaborado com base no de 2006. Ressalte-se ainda que os capítulos do documento de 2007, diferentemente do documento de 2010, estão assinados pelos autores que se diferenciam nos três capítulos, ou seja, o primeiro é assinado por Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Eglér Mantoan (BATISTA e MANTOAN); o segundo por Rita Vieira de Figueiredo e Adriana L. Limaverde Gomes (FIGUEIREDO e GOMES); e o terceiro por Dorivaldo Alves Salustiano, Rita Vieira de Figueiredo e Anna Costa Fernandes (SALUSTIANO, FIGUEIREDO e FERNANDES). Por este motivo, no decorrer da presente pesquisa optou-se por citar especificamente os autores dos capítulos, seguidos da sigla do Ministério da Educação.

de aprendizagem. Nos documentos para o AEE identificou-se que tal concepção é refutada e, no entanto, não há explicitação quanto a outra definição.

Por fim, considera-se que a concepção de estudante com deficiência mental presente nesses documentos interfere sobre a forma como foram organizados os objetivos e conteúdos de ensino, uma vez que sua definição necessita estar atrelada ao público para o qual se dirigem.

### **3.2 Quais objetivos de ensino estão previstos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência mental/intelectual e o que lhes é ensinado como conteúdo com vistas à aquisição de novos conhecimentos?**

Com base nas contribuições de Saviani (2011, p. 14) parte-se do princípio de que a escola tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, ela diz respeito ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. É a partir desse saber, que segundo o autor deve ser ensinado na escola, que se estrutura o currículo escolar.

Articulando essa concepção com a teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que ao ensinar o conhecimento elaborado, a escola transforma os conceitos espontâneos que as crianças acumulam a partir de suas experiências concretas em conceitos científicos, fazendo com que o conhecimento historicamente acumulado seja de fato apreendido.

Considera-se, portanto, que a escola não deve ofertar o ensino de qualquer tipo de conhecimento e a parte das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, o que por sua vez atribui centralidade a definição de objetivos. Para Nérici (1988, p. 58) a “aprendizagem deveria ser levada a efeito em relação direta com os objetivos visados no ensino”.

Deste modo, proporcionar o ensino do saber sistematizado, que na escola acaba sendo compreendido como conteúdo, e atender as especificidades de aprendizagem somente se torna possível mediante a realização de um trabalho pedagógico planejado com base em objetivos condizentes com esse propósito.

Na década de 1970, o objetivo geral para o ensino de 1º e 2º graus, previsto na Lei nº 5.692/71, “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971), foi utilizado como base da *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979).

Para organizar o atendimento desse público foram elaborados objetivos de ensino específicos da 1ª à 6ª série, e que visavam orientar o professor da classe especial no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para as 1ª e 2ª séries havia o objetivo de propiciar ao estudante “deficiente mental educável” o “desenvolvimento do seu equilíbrio emocional, de sua autoconfiança, de sua capacidade de criação e expressão, de condições essenciais à sua integração harmoniosa na sociedade” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 21). Nessas duas séries, o estudante deveria ser preparado para a alfabetização que se iniciaria apenas na 3ª série. O objetivo central tanto da 3ª como da 4ª série estava centrado no desenvolvimento das habilidades necessárias para a escrita e leitura (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a). Nas 5ª e 6ª séries, previa-se que o estudante fixasse as noções já adquiridas e aprimorasse as habilidades em situações de vida, e além disso se preparasse para atividades ocupacionais (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b).

Os objetivos de ensino para as 1ª e 2ª séries eram divididos em quatro unidades sequenciais interligadas, o que era denominado “integração vertical do currículo”. O tempo que cada estudante demandaria para concluir uma unidade e avançar para a outra era variável, contudo consistia em pré-requisito atingir os objetivos da primeira unidade para seguir para a segunda, e assim sucessivamente.

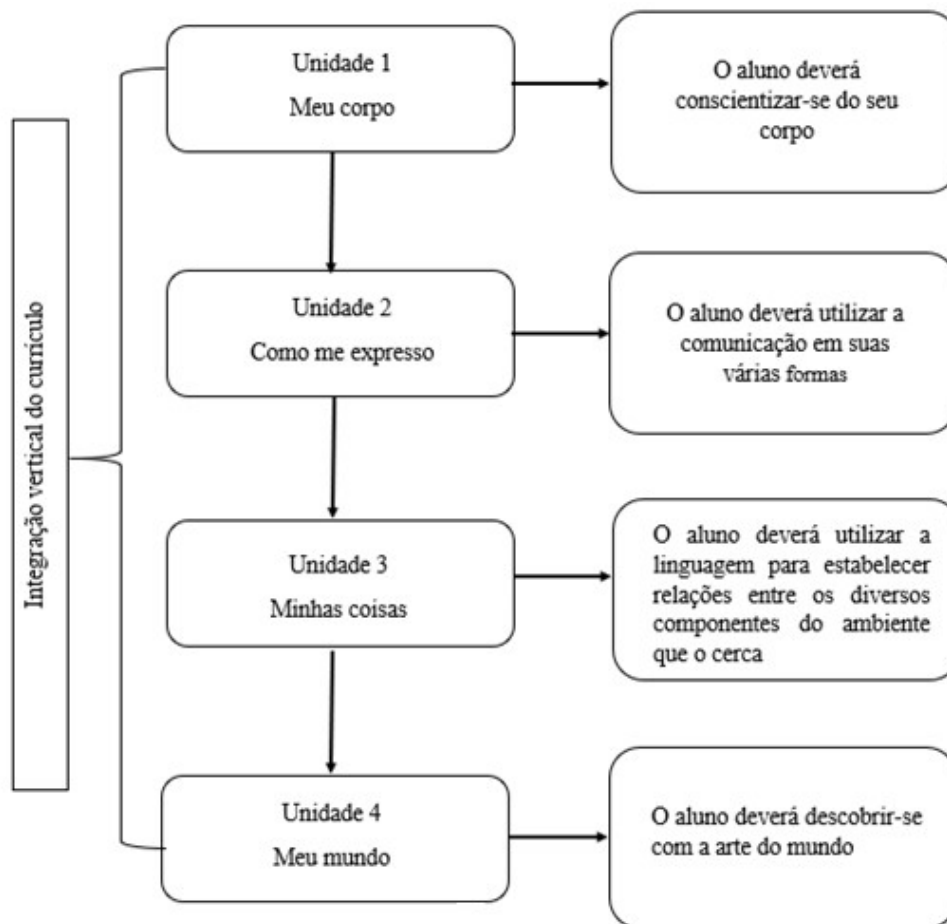
A figura 2 representa a ligação vertical entre as quatro unidades, bem como os objetivos gerais de cada uma, fornecidos ao professor para o planejamento do trabalho pedagógico.

Além de um objetivo geral, em cada uma dessas unidades estavam previstos objetivos integradores, com base nos quais o professor definia as atividades. A interligação desses objetivos dentro da própria unidade era denominada “integração horizontal do currículo”. Tanto os objetivos integradores como as atividades não eram organizados com a ideia de representar uma sequência cronológica. Cabia ao professor decidir a melhor sequência a ser adotada (BRASIL. MEC. CENESP, 1979). Para cada objetivo integrador eram apresentados “comportamentos esperados” ou “objetivos específicos”<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> O conceito “objetivos específicos” aparece a partir do Volume II assumindo a mesma função do conceito “comportamentos esperados” presente no Volume I, portanto concluiu-se que ambos os conceitos retratam objetivos específicos, ainda que no Volume I fique explícita a preponderância do aspecto comportamental até mesmo no conceito adotado.

Figura 2 – Integração vertical do currículo para as 1ª e 2ª séries



Fonte: Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis – Volume I (BRASIL. MEC. CENESP, 1979). Elaborado pela pesquisadora.

Na análise dos “comportamentos esperados” para as 1ª e 2ª séries identificou-se uma centralidade no desenvolvimento de aspectos de cunho comportamental. Em várias passagens do documento explicitava-se o objetivo de fazer com que, por meio da aquisição de conhecimentos e valores, o comportamento do estudante fosse transformado de modo gradativo. O professor poderia, por exemplo, adequar as atividades propostas conforme a realidade de sua sala de aula, desde que proporcionasse “ao aluno experiência de aprendizagem significativa que lhe oportunize a prática de comportamentos implicados nos objetivos” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 22). Percebe-se, portanto, a relevância atribuída à modificação do comportamento, sendo que nas duas primeiras séries isso se destaca como objetivo central e nas demais aparece subordinada aos objetivos relacionados aos conteúdos de ensino.

Segundo Kuenzer e Machado (1986), a concepção de aprendizagem presente num currículo estruturado a partir do enfoque sistêmico – modelo teórico preponderante na década

de 1970 - é a mudança de comportamentos, “[...] expressos nos objetivos, que são avaliados de modo a identificar os desvios para posterior realimentação, mantendo-se o estado de homeostase dinâmica” (KUENZER e MACHADO, 1986, p. 41). Portanto, o professor era orientado a desenvolver trabalho pedagógico cujo propósito era a mudança ou aquisição de determinado comportamento. O ensino do conhecimento representava o meio para atingir um comportamento, não se configurando, portanto, como objetivo central do currículo.

Na proposta curricular para as 1ª e 2ª séries eram especificados 136 comportamentos esperados. Ainda que alguns tivessem relação com as áreas de ciências, geografia e história, optou-se por apresentar nesse eixo aqueles que contribuem de forma mais direta para a alfabetização tanto em Língua Portuguesa, como em Matemática, uma vez que o propósito de ambas as séries consistia em preparar o estudante para a alfabetização, que se iniciaria na 3ª série.

Mediante esse critério, no campo da Língua Portuguesa identificou-se para as 1ª e 2ª séries objetivos que visavam a discriminação de sons semelhantes ou iguais no início e no fim de palavras, leitura incidental de palavras, leitura do próprio nome e do nome de alguns colegas, além do reconhecimento de alguns gêneros textuais, como poemas, listas e adivinhas, porém trabalhados apenas por meio da oralidade. No campo da Matemática foram identificados conteúdos que tinham por objetivo trabalhar a sequência numérica de um a 12; o sistema monetário por meio da identificação de dinheiro, cédulas e moedas de até Cr\$10,00; medidas de comprimento com unidades improvisadas; leitura incidental de horas cheias; emprego oral dos números ordinais; conceito de dobro; conservação de quantidades; e conceito de acrescentar (BRASIL. MEC. CENESP, 1979).

Nos Volumes II (3ª e 4ª séries) e III (5ª e 6ª séries), os objetivos gerais representavam as “competências esperadas de cada aluno” e eram definidos separadamente por série, conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 – Objetivos gerais para as 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries (continua)

Série	Objetivo geral
3ª	“[...] o aluno deverá ser capaz de organizar o mundo exterior através de: relacionamento com o meio físico, pessoas e situações; expressão criadora verbal e não verbal; leitura, escrita e compreensão de sentenças com palavras de seu vocabulário usual” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, p. 15).
4ª	“[...] o aluno deverá ser capaz de investigar o mundo, de maneira ordenada, atingindo, desse modo, uma percepção mais coerente com a realidade” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, p. 38).

Quadro 2 – Objetivos gerais para as 3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries (continuação)

Série	Objetivo geral
5ª	“[...] o aluno deverá ser capaz de resolver situações da vida prática: aplicando seu vocabulário básico, na escrita e na leitura; diferenciando grupos que integram a sociedade onde vive; expressando adequadamente seus pensamentos e sentimentos; aplicando conceitos básicos de forma, quantidade, tamanho, espaço, tempo e ordem; aplicando regras simples de conduta social e de proteção à saúde e integridade física” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 12).
6ª	“ [...] o aluno deverá ser capaz de ler e interpretar textos em frases diretas; redigir textos, utilizando construções diretas; aplicar, em situações de vida, conhecimentos de: sistema métrico, sistema numérico, adição, subtração, multiplicação e divisão; reconhecer sua estrutura corporal, identificando ossos e órgãos principais; apresentar habilidades e destrezas que o orientem em futuras atividades profissionais; utilizar hábitos de vida social, de forma sistemática” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 13).

Fonte: Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis – Volumes II (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a) e Volume III (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b). Elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos específicos a partir da 3ª série eram divididos pelas matérias que constituíam o núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus, conforme definido pela Resolução n.º 8 (BRASIL. CFE, 1971)<sup>52</sup>. Nas 3ª e 4ª séries as matérias eram Integração Social, Comunicação e Expressão e Iniciação às Ciências e reuniam 60 objetivos específicos. Em sua análise identificou-se que, embora previsto o ensino de conhecimentos vinculados ao campo da história, geografia, ciências e matemática, o elemento mais ressaltado era a aprendizagem da leitura e da escrita, ambos considerados no documento como de grande relevância para o desenvolvimento mental de toda criança, e em especial do “deficiente mental educável”. O aspecto comportamental também aparecia entre os elementos que o professor deveria trabalhar, mas a alfabetização assumia a centralidade.

Dada a grande quantidade de objetivos previstos para as 3ª e 4ª séries, das matérias Comunicação e Expressão e Iniciação às Ciências, foram escolhidos os mais diretamente relacionados ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para análise do que estava sendo proposto como conteúdo para os “deficientes mentais educáveis”.

No campo da Língua Portuguesa foram identificados conteúdos que visavam o ensino de aspectos relacionados com a oralidade, escrita e leitura, conforme pode ser observado no quadro 3.

<sup>52</sup> A Resolução n.º 8 (BRASIL. CEF, 1971) fixa o núcleo comum para os currículos de 1.º e 2.º graus, definindo seus objetivos e amplitude.

Quadro 3 – Conteúdos no campo da Língua Portuguesa

<b>Oralidade</b>	<b>Escrita</b>	<b>Leitura</b>
Gêneros textuais (rima, histórias em quadrinhos, entrevista, notícias e avisos)	Traçado de letras	Leitura de palavras que fazem parte da realidade do estudante, incluindo o próprio nome
Criação, interpretação e reprodução de histórias	Reconhecimento de sílabas	Leitura de palavras compostas por sílabas simples
Construção de palavras a partir de sílabas	Reprodução e fixação de vocábulos	Leitura de enunciados, de avisos, cartazes e convites
	Formação de palavras e frases	Leitura de imagens
	Construção do próprio nome e de outros nomes conhecidos	Leitura de textos simples
	Sinais de pontuação	
	Produção de cartaz, bilhete e rima	

Fonte: Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis – Volumes II (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a) e Volume III (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b). Elaborado pela pesquisadora.

Portanto, o objetivo era o desenvolvimento tanto da oralidade como da leitura e da escrita do “deficiente mental educável”. Nota-se a proposição de trabalho pedagógico com conjunto significativo de gêneros textuais, escrita de palavras e frases, ensino de aspectos relacionados à ortografia, além do desenvolvimento da leitura de palavras e textos simples.

No que tange à matemática foram identificados objetivos incluindo o ensino de conteúdos envolvendo as operações matemáticas, o sistema de numeração decimal, grandezas, medidas e geometria (Quadro 4).

Quadro 4 – Conteúdos no campo da Matemática

<b>Operações matemáticas</b>	<b>Sistema de numeração decimal</b>	<b>Grandezas, medidas e geometria</b>
Adição de total até 10	Quantificação até 30	Comprimento
Subtração de números de uma ordem	Sequência numérica de 0 a 30	Massa
Multiplicação de números de uma ordem	Números pares e ímpares	Volume
Conceito de igualdade	Conceito de dezena e meia dezena	Tempo
	Conceito de dúzia e meia dúzia	
	Conceito de dobro	
	Fração (relações de metade e quartos)	Sistema monetário (até Cr\$ 30,00)
		Formas geométricas planas

Fonte: Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis – Volumes II (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a) e Volume III (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b). Elaborado pela pesquisadora.

Na análise dos objetivos e conteúdos tanto de Língua Portuguesa como de Matemática, identificou-se o estabelecimento de um limite para o ensino, evidenciando uma redução na expectativa de aprendizado do “deficiente mental educável” em cada série. Como exemplos, destacam-se o reconhecimento e uso dos números, restrito ao 30 até a 4ª série, e a leitura

circunscrita a palavras e textos simples. Observou-se que o adjetivo “simples” perpassava a proposta curricular como forma de definir o nível de exigência do ensino.

Com base na teoria histórico-cultural, pode-se depreender que esse tipo de orientação leva a um ensino que pouco desafia o estudante e desse modo acaba limitando o seu desenvolvimento, que permanece circunscrito a conhecimentos já apreendidos. Considera-se que a aprendizagem deve sempre se basear nas funções que estão em processo de amadurecimento e não naquelas consolidadas, pois é somente por meio de um novo aprendizado que há avanço no desenvolvimento. Para Vygotski (2001, p. 509), “na idade infantil é boa aquela aprendizagem que supera o desenvolvimento, ou seja, arrasta atrás de si o desenvolvimento, desperta para a vida, organiza e conduz o processo de desenvolvimento, mas apenas se afasta dele e não se apoia em funções prontas e maduras”.

Desse modo, para que a criança desenvolva aquilo que ela ainda não domina, que ela não consegue desenvolver sozinha, o nível de exigência deve ser ampliado para que a criança venha a desenvolver funções ainda não amadurecidas, o que atribui grande relevância ao trabalho do professor que, na mediação pedagógica, identifica o que está em processo de consolidação e define os meios para possibilitar que a criança aprenda e avance em seu processo de desenvolvimento.

Ademais, a imposição de limites no ensino leva também a pensar nas crianças que já dominam determinado conhecimento e isso é desconsiderado, de modo que ela continua usufruindo de um ensino que permanece centrado naquilo que ela já apreendeu. Por exemplo, uma criança que já faça sozinha a leitura de textos simples, permanecerá tendo acesso apenas a textos simples? Para uma criança que já identifica sem mediação os números até 30, não lhe serão ensinados números maiores? Mais uma vez demonstra ser de suma importância que o ensino esteja pautado na zona de desenvolvimento proximal.

Para as 5ª e 6ª séries a proposta curricular orientava o desenvolvimento de trabalho pedagógico voltado para a fixação do que foi aprendido e ao aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos. Contudo, visava a preparação do estudante para “assumir a cidadania” e desempenhar atividades ocupacionais, o que, segundo os autores do documento, atribui à proposta uma “diretiva social”.

Os 84 objetivos específicos presentes na proposta para as 5ª e 6ª séries também estavam divididos nas matérias de Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências. Para exemplificar como a proposta previa o aperfeiçoamento e aprofundamento dos conteúdos

ofertados da 1ª a 4ª série nas 5ª e 6ª séries, organizou-se o quadro abaixo, no qual foi selecionado um objetivo específico relacionado com a escrita.

Quadro 5 – Aperfeiçoamento e aprofundamento de conteúdos da 1ª a 4ª série nas 5ª e 6ª séries

6ª série	5ª série	4ª série	3ª série	1ª e 2ª série
Ampliar o conhecimento da estrutura da língua quanto à: pontuação (vírgula, dois pontos e travessão); classes de palavras (substantivo, adjetivo e verbo); concordância verbal e nominal (uso do presente, pretérito e futuro).	Aplicar conhecimentos da estrutura da língua.	Identificar relações entre estruturas diversas da língua.	Identificar e operar com diversos signos e símbolos.	Identificar sons semelhantes no início e no fim de palavras; Identificar algumas palavras e figuras grafadas.

Fonte: Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis – Volume I (BRASIL. MEC. CENESP, 1979), Volume II (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a) e Volume III (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b). Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que até a 4ª série estava prevista a identificação de aspectos relacionados à estrutura da Língua Portuguesa, enquanto que na 5ª série o objetivo passava a ser a aplicação do conhecimento e na 6ª série sua ampliação.

Na proposta curricular foi identificado um projeto de formação para o “deficiente mental educável” que lhe possibilitasse participação social, ainda que limitada, incluindo uma ocupação profissional, como se pode perceber nos excertos do documento:

a nível pedagógico, todas as atividades têm o propósito final de levar o deficiente mental educável a ser uma pessoa que sente, que usa padrões de comportamento aceitáveis e se realiza. [...] a presente proposta chega ao fim com o intuito de algo a começar – o atendimento profissional em oficinas pedagógicas. É preciso ser feita a ponte entre o ‘mundo educacional’ e o ‘mundo do emprego’, por onde flua menos filantropia e mais crédito na capacidade do deficiente mental produzir como, também, as ideias de que implementar a educação especial é o mesmo que investir em recursos humanos (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 7 e 10).

Na proposta estava explícito o propósito de transformar o “deficiente mental educável” num ser “economicamente produtivo”, objetivo diretamente atrelado à política educacional da década de 1970 que, pautada na teoria do capital humano, depositava na educação a garantia da sobrevivência dos indivíduos com deficiência, buscando com isso retirar a responsabilidade do Estado.

Na teoria do capital humano, segundo Frigotto (1989), a educação é diretamente atrelada à redução da desigualdade e resume a condição social do indivíduo a uma questão de formação. Segundo ele, a concepção de capital humano

postula que a educação e o treinamento potenciam e, enquanto tal, constituem-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal de treinamento, de educação, corresponderia um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retornos sociais ou individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção. O que se discute é apenas se esse vínculo se dá mais ao nível de aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de ‘atitudes’ funcionais ao processo produtivo. A partir dessa concepção linear deriva-se [...] a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação (FRIGOTTO, 1989, p. 136).

Com base em Telford e Sawrey (1974), a proposta curricular atrelava o “futuro emprego” à formação de um indivíduo que possuísse “personalidade de trabalho”, ou seja, características como “pontualidade, hábito de cooperação no trabalho, formas de relacionamento com a autoridade, assim como atitudes favoráveis em relação ao emprego, ao patrão, aos colegas de trabalho e ao salário” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 10)<sup>53</sup>. Fica, portanto, explícita a justificativa de se construir um currículo no qual foi reafirmada a necessidade de serem ensinados os comportamentos considerados “aceitáveis” na sociedade.

Conclui-se que a proposta curricular ora analisada apresentava ao professor da classe especial objetivos de ensino específicos para o “deficiente mental educável” da 1ª a 6ª série, elaborados com base na lei que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus na época. O professor dispunha de orientações quanto aos objetivos e conteúdos que deveriam ser contemplados no planejamento de ensino. Tais objetivos previam, contudo, um limite na escolarização dos “deficientes mentais educáveis”, e visavam um determinado tipo de formação para atuar no mercado de trabalho.

Na década de 1990, o currículo para os estudantes com “deficiência mental” passou a ser aquele definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental, instituídas por meio do Parecer n.º 04/98. Nesse documento não foi identificado qualquer tipo de orientação quanto à alteração de objetivos de ensino para esses indivíduos, que eram definidos como pessoas com “necessidades especiais de educação”.

Desse modo, os objetivos do Ensino Fundamental para estudantes com ou sem deficiência eram

---

<sup>53</sup> A obra utilizada na proposta de autoria de Charles W. Telford e James M. Sawrey é intitulada “O indivíduo excepcional” e foi publicada pela Zahar no ano de 1974.

o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, do fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância [...] (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 08).

Tais objetivos eram respaldados pela LDBEN n.º 9.394/96, documento no qual estava previsto que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicos, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em relação aos conteúdos, também não foram identificadas nas DCN para o Ensino Fundamental orientações específicas para estudantes com deficiência. Conforme mencionado no Capítulo II, o currículo para o Ensino Fundamental era composto naquele momento por uma Base Nacional Comum complementada por uma Parte Diversificada.

No documento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* para o Ensino Fundamental, que também foi utilizado naquele momento como forma de orientar as escolas e seus professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, identificou-se que os objetivos gerais para essa etapa do ensino eram traçados em termos de capacidades que os estudantes deveriam desenvolver ao longo da escolarização, sendo elas de “ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (BRASIL. MEC. SEF, 1997, p. 47).

Os dez objetivos gerais para o Ensino Fundamental previstos nos PCNs podem ser resumidos em: conhecer características fundamentais do país no que diz respeito aos aspectos sociais, materiais e culturais; posicionar-se contrário a qualquer forma de discriminação, de modo que se conheça e valorize a pluralidade sociocultural, seja ela do Brasil ou de outros povos e nações; utilizar diferentes tipos de linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias; questionar a realidade por meio da formulação de problemas e da tentativa de resolvê-los; utilizar diferentes fontes de informação, bem como recursos de tecnologia para adquirir e construir conhecimento; posicionar-se de forma crítica, construtiva e com responsabilidade em diferentes situações sociais; perceber-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente; conhecer e cuidar do seu próprio corpo adotando hábitos saudáveis; compreender a cidadania como “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...]”; e desenvolver o conhecimento de si, bem como o sentimento de confiança em suas capacidades (BRASIL. MEC. SEF, 1997, p. 69).

Os conteúdos curriculares eram compreendidos nos PCNs como um meio para a aquisição e desenvolvimento de capacidades para formação de cidadãos que atuassem com competência na sociedade (BRASIL. MEC. SEF, 1997). Nesta perspectiva, ignora-se

que o conhecimento escolar e o próprio estatuto epistemológico das disciplinas escolares fazem parte de um processo no qual está implícito uma seleção e hierarquização social mais ampla, e que esta seleção não ocorre a partir de critérios epistemológicos ou de ensino-aprendizagem e sim, é oriunda de um conjunto de interesses que expressam relações de poder e de norma (FRANCO, 2000, p. 06).

Sampaio (2010) contribui com tal reflexão ao chamar a atenção para a modificação do lugar do conhecimento, que passa a ser considerado um instrumento para formar nos estudantes características condizentes com o modelo de sociedade vigente, estando, portanto, subordinadas a elas. Para a autora, o foco desloca-se do ensino para a aprendizagem e “objetivos comuns são traduzidos em habilidades e competências, apresentadas como partes ou itens da formação esperada, do cidadão capaz de aprender, do cidadão que a escola tem de produzir” (SAMPAIO, 2010, p. 11).

A partir dos objetivos gerais, eram definidos os objetivos de cada uma das áreas do conhecimento e temas transversais, que serviam de base para a seleção do conteúdo que seria ensinado, considerado o meio pelo o qual seriam desenvolvidas as capacidades expressas nos objetivos gerais.

Para atender a diversidade existente no país indicava-se que tais objetivos e conteúdos fossem “adaptados”, orientação apresentada de forma mais detalhada por meio dos *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs – AC) (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Nesse documento, para contemplar as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais, o professor era orientado a utilizar como referência básica o currículo regular e realizar as adaptações necessárias tanto nos objetivos como nos conteúdos.

As adaptações eram definidas como “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 33). No que tange aos objetivos e conteúdos, orientava-se que o professor priorizasse os que contemplassem as deficiências do aluno, suas condutas típicas ou altas habilidades (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Não se explicitava, contudo, quais seriam esses objetivos que contemplavam as deficiências, incluindo a “deficiência mental”, assim como não havia sugestões de adaptação relacionadas às áreas do conhecimento, que indicassem, por exemplo, como adaptar

determinado objetivo do campo da Língua Portuguesa ou da Matemática de modo a contemplar os objetivos da “deficiência mental”.

Também era indicado que o professor realizasse uma adaptação significativa dos objetivos, modificando-os de forma expressiva, quando necessário. Nesse caso, ele teria que optar pela eliminação de objetivos básicos quando extrapolassem as condições dos estudantes com necessidades educacionais especiais, ou pela introdução de objetivos específicos alternativos que seriam incluídos para substituir outros que não pudessem ser alcançados por esses indivíduos. Ademais, poderia prever objetivos específicos complementares que seriam inseridos no planejamento pedagógico para suplementar especificamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Os objetivos poderiam ser acrescentados, eliminados ou adaptados para atender tanto as especificidades de alguns estudantes, como para contemplar as necessidades do grupo no qual estaria inserido.

No que tange ao conteúdo, orientava-se que o professor fizesse uma adaptação não significativa, apresentando-o de forma detalhada e ampliando gradativamente seu grau de complexidade, ou ainda que retomasse alguns conteúdos como forma de ofertar um “reforço” à aprendizagem. O professor poderia também priorizar áreas ou unidades que tivessem uma funcionalidade e que servissem de instrumento para outras aprendizagens, como por exemplo, habilidades de leitura, escrita e cálculos. Ainda com relação ao conteúdo, orientava-se que o professor realizasse, quando necessário, uma adaptação significativa optando pela eliminação de conteúdos secundários, considerados menos relevantes, para focar por mais tempo em conteúdos “básicos e essenciais no currículo” (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 36). Também consistia em uma possibilidade a eliminação de conteúdos que fossem considerados “inviáveis” de serem aprendidos ou a introdução de conteúdos não previstos para os demais estudantes, mas essenciais para o aluno com necessidades educacionais especiais (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 39).

A supressão - tanto de conteúdos quanto de objetivos - deveria considerar o significado do que seria trabalhado com o estudante, de modo que fosse ponderado o que era fundamental e pré-requisito para outras aprendizagens.

Com o intuito de subsidiar as reflexões sobre essas orientações, apresentadas de forma genérica, extraiu-se de um dos documentos complementares da presente pesquisa, *Projeto Escola Viva - Adaptações Curriculares de grande porte*, exemplo de adaptação significativa de objetivos e conteúdos na área de matemática direcionada para um estudante com deficiência

mental com dificuldades para operar no nível abstrato (BRASIL. MEC. SEESP, 2000). Nesse material, partia-se do princípio de que a criança com “deficiência mental” geralmente possui maiores dificuldades para desenvolver atividades que exijam o pensamento abstrato. Tal ressalva é apresentada em conjunto com a ponderação de que isso não seja utilizado para limitar os conteúdos.

No exemplo extraído do documento descreve-se uma situação hipotética na qual se tinha por objetivo ensinar frações para estudantes com “deficiência mental” matriculados na 4ª série, conteúdo que demanda o domínio de outros conhecimentos anteriores, como noção de quantidade e operações básicas de matemática, por exemplo. O objetivo citado, ensino de frações, constituía um dos 16 objetivos previstos no PCN - área da matemática para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries), qual seja “construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social” (BRASIL. MEC. SEF, 1997a, p. 80). Para alcançar esse objetivo estava previsto no PCN - área da matemática o ensino de novos conceitos, como o de números racionais.

Para fazer uma adaptação significativa desse objetivo para um estudante com “deficiência mental” com dificuldades para operar no nível abstrato, orientava-se que o professor substituísse o trabalho com frações pelo de como identificar placas de ônibus ou como reconhecer e utilizar dinheiro. Tais aprendizagens eram consideradas mais significativas, pois teriam um sentido na vida dos estudantes com “deficiência mental”.

Ainda que não seja negada a capacidade desses estudantes de aprender o conteúdo sobre frações, o documento propunha uma adaptação para aqueles que não conseguissem, na qual fica evidente que a funcionalidade e o significado do conteúdo está diretamente atrelado a seu uso na vida diária, ou seja, os objetivos deveriam estar centrados no ensino de conceitos úteis para o dia-a-dia do estudante. Inclusive se apresentava no documento o seguinte questionamento “haveria, na área da matemática, conceitos e operações que lhe seriam mais úteis para o exercício da cidadania e a aquisição de uma vida com maior qualidade?” (BRASIL. MEC. SEESP, 2000, p. 18).

Esse tipo de orientação evidencia que o foco não estava no trabalho com novos conhecimentos para proporcionar avanços no desenvolvimento cultural desses indivíduos, uma vez que a aprendizagem estava atrelada a habilidades consideradas necessárias para que o estudante com “deficiência mental” atuasse na sociedade. Tratava-se, portanto, de uma formação restrita que pode ser analisada com base nas contribuições de Young (2007), que

salienta uma importante diferença entre o ensino de um “conhecimento dependente do contexto”, no qual o indivíduo é ensinado a revolver problemas específicos de seu cotidiano, e de um “conhecimento independente do contexto ou conhecimento teórico” que ele denomina “conhecimento poderoso”. Propõe que este seja desenvolvido para fornecer ao estudante “generalizações e busca a universalidade. Ele fornece a base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1296). O autor defende que os currículos tenham como base o conhecimento poderoso, pois a construção de um currículo pautado na experiência do estudante não lhe é útil porque o mantém na mesma condição, não promovendo avanços em seu desenvolvimento intelectual.

De acordo com Young (2007), os estudantes não vão para a escola para terem acesso a um ensino pautado naquilo que eles já sabem. Ele enfatiza, contudo, que o problema não está em considerar na escola o conhecimento local e que faz parte do cotidiano dos estudantes, mas se contrapõe ao uso desse conhecimento como base para o currículo, pois “a estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas” (YOUNG, 2007, p. 1299).

Na orientação de “como” adaptar objetivos e conteúdos para o estudante com “deficiência mental” estava implícita, portanto, uma proposição de ensino centrada num “conhecimento dependente do contexto” e não no “conhecimento científico”, o que conduz a um tipo de formação limitada. Conforme ponderado por Silva (2010, p. 08) “corremos o risco, assim, das diferenciações não corresponderem a formas de enriquecimento cultural dos professores e dos alunos, mas a formas de estigmatização e, possivelmente, de empobrecimento deles”.

Compreende-se que na definição do que será ensinado ao estudante com deficiência mental/intelectual devem ser considerados os conhecimentos que ele possui, incluindo aqueles espontâneos obtidos a partir de suas experiências concretas. Contudo, não se deve vincular o ensino de novos conhecimentos a apenas uma avaliação do que será útil ou não em sua vida. Mostrar ao estudante de que forma o conhecimento está presente na sociedade da qual faz parte é diferente de limitar o ensino apenas a elementos do seu dia-a-dia. Ou seja, há uma diferença expressiva entre ensinar ao estudante o significado do dinheiro ao longo da história - mostrando-lhe inclusive a variedade de moedas e o valor de cada uma dependendo do lugar onde são utilizadas - de apenas lhe ensinar a utilizar o dinheiro para pegar ônibus e comprar coisas em seu cotidiano.

Deste modo, conclui-se que o exemplo analisado pode ser compreendido como expressão da proposta de ensino para estudantes com necessidades educacionais especiais na década de 1990, incluindo aqueles com “deficiência mental”. Nela não se orientava o professor a procurar outros caminhos para desenvolver o mesmo conteúdo (frações) previsto nas DCN para o Ensino Fundamental, ou seja, encontrar uma forma do estudante superar suas dificuldades por outras vias, mas sim a traçar um planejamento a partir da limitação apresentada pelo estudante, visando mantê-lo na mesma condição. De encontro a essa concepção de ensino, com base em Vygotski, Matos afirma que “simultaneamente com a deficiência existem as possibilidades de compensação deste limite e são as possibilidades que devem ser incluídas na prática educativa, superando a concepção do determinismo biológico” (MATOS, 2019, p. 128).

A partir de 2010 identificou-se que não há qualquer tipo de orientação para que os professores alterem objetivos de ensino e conteúdos para os estudantes com deficiência, seja por meio da inserção, supressão ou mudança, o que permite concluir que há uma proposição de que os objetivos e conteúdos do Ensino Fundamental previstos no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência mental/intelectual sejam aqueles traçados para os demais estudantes.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, objeto do Parecer nº 7/2010 e Resolução nº 4/2010, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução nº 7/2010) mantém-se como objetivos para o Ensino Fundamental aqueles previstos na LDBEN nº 9.394/1996, utilizados como base das DCN da década de 1990 (Parecer nº 04/98).

No que tange aos conteúdos, a Resolução nº 2/2017 define que os currículos de todas as etapas e modalidades de ensino devem utilizar como referência obrigatória a BNCC, que deve ser integrada a uma parte diversificada definida pelas escolas ou redes de ensino.

No Parecer nº 15/2017 e Resolução nº 2/2017, que tratam da BNCC, não constam orientações quanto à alteração de objetivos ou conteúdos para estudantes com deficiência. Apenas foi identificada a ressalva de que a esses estudantes sejam garantidas condições de acesso e permanência com aprendizagem, com o intuito de prover um atendimento de qualidade (BRASIL. MEC. CNE, 2017).

Numa breve análise da versão final da BNCC (BRASIL. MEC. SEB, 2018), que não se constitui em fonte de estudo desta pesquisa, conforme explicitado e justificado anteriormente, identificou-se que junto da defesa de um planejamento equitativo destaca-se, com fundamento na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a necessidade

de se reconhecer “práticas pedagógicas inclusivas” e de “diferenciação curricular” para os estudantes com deficiência. A orientação fica restrita a essa informação, não tendo maiores explicações acerca do que seja essa “diferenciação curricular”.

Na Lei Brasileira de Inclusão não foi identificado o termo utilizado no documento da versão final da BNCC, “diferenciação curricular”, apenas estando previsto que deve ser garantido ao estudante com deficiência pleno acesso ao currículo em “condições de igualdade” (BRASIL, 2015).

Considerando, portanto, que não há uma proposição de alteração de objetivos de ensino e conteúdos para os estudantes com deficiência, e que a Educação Especial, conforme LDBEN n.º 9.394/96, é uma modalidade de ensino que deve perpassar todas as etapas da Educação Básica, buscou-se identificar nesses documentos quais as orientações pedagógicas ofertadas para que os professores do Ensino Fundamental ensinem aos estudantes com “deficiência mental” esses conteúdos curriculares, de modo que sejam alcançados os objetivos previstos para essa etapa do ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer n.º 7/2010 e Resolução n.º 4/2010) observou-se que a única orientação que atrela currículo e estudantes com deficiência está em um dos objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), qual seja realizar atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução n.º 7/2010), a única menção nesse sentido consiste num excerto das Diretrizes Operacionais para o AEE (Resolução n.º 4/2009), em que se afirma que uma das funções desse serviço é disponibilizar recursos de acessibilidade, definidos como aqueles que “asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida”.

Percebe-se que, nos três documentos que tratam de diretrizes curriculares para o ensino regular, não é disponibilizado ao professor da classe comum orientações de como desenvolver o currículo no trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência. O currículo é citado nos documentos para explicitar uma das funções do AEE, sem uma orientação mais precisa acerca dos objetivos de ensino e dos conteúdos que irão compor o planejamento do trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência na classe comum. Ademais, nesses documentos não são explicitadas que atividades pedagógicas o AEE realiza para promover o acesso ao currículo.

Na análise dos documentos do AEE (2007, 2010), não são ofertadas nem ao professor do AEE e nem ao professor do ensino regular orientações sobre os objetivos de ensino e conteúdos curriculares que devem constituir o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum com o estudante com deficiência mental/intelectual. Os documentos tratam predominantemente dos objetivos do AEE para esses estudantes, serviço que é legalmente garantido e considerado uma das condições para o “sucesso da inclusão escolar” e para o “progresso escolar” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 22). Entre os objetivos do AEE para os estudantes com “deficiência mental” destacam-se o ensino de conceitos, a organização do pensamento, o estímulo ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, a eliminação de barreiras que dificultem a aprendizagem (dificuldades motoras, de atenção, de concentração, entre outras) e a superação dos “limites intelectuais” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007).

Ressalta-se também o que não se caracteriza como função desse serviço, uma vez que esse não é um reforço escolar ou ensino particular. Não se configura como objetivo do AEE, por exemplo, a alfabetização do estudante com deficiência mental e a realização de um ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos como Língua Portuguesa e Matemática, pois considera-se que a aprendizagem do conteúdo acadêmico acaba limitando as ações do professor especializado, que não deve desenvolver seu trabalho com vistas ao cumprimento de metas e conteúdos, assim como ocorre nas classes de ensino regular. Orienta-se que o AEE busque na Língua Portuguesa e na Matemática o conhecimento que permitirá ao aluno ler, escrever e quantificar, mas sem assumir o compromisso de sistematizar esse conhecimento, pois isso deve ser objetivo da escola (GOMES. MEC. SEESP, 2010). Considera-se que tal afirmação requer uma análise cautelosa, pois explicita uma concepção de AEE à parte da escola e evidencia a manutenção da dicotomia entre ensino regular e Educação Especial.

No documento publicado em 2007 apresenta-se também uma distinção entre o conhecimento que se produz na “escola comum” e no AEE, sendo que no primeiro *lôcus* o estudante constrói um conhecimento considerado necessário e exigido socialmente, e cuja aquisição necessitará ser avaliada e reconhecida. Já na sala de recurso multifuncional, o estudante constrói o conhecimento para si mesmo, considerado fundamental para alcançar o conhecimento acadêmico. Nesse caso, ele não depende de uma avaliação externa, mas sim de “novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 27).

Na análise dos dois documentos do AEE foi identificado apenas um exemplo no qual constam sugestões de como o professor da classe comum, na “concepção inclusiva” defendida em ambos os materiais, deve trabalhar o mesmo conteúdo curricular - no caso, os planetas do sistema solar - para uma turma em que estejam matriculados alunos com e sem deficiência.

Para desenvolver esse trabalho, orienta-se que o professor ministre o mesmo conteúdo curricular a toda a turma e o estudante com “deficiência mental” é quem realizará a adaptação desse conteúdo. Ele será o responsável por fazer a “auto regulação” de sua aprendizagem, assimilando “um novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 17).

Para possibilitar ao estudante com “deficiência mental” a auto regulação da aprendizagem, o documento orienta que o professor ofereça diferentes atividades sobre o mesmo conteúdo, não com o objetivo de que atendam diferentes níveis de compreensão, mas com o intuito de possibilitar que os estudantes escolham a atividade com base em seus interesses. Percebe-se que a adaptação do conteúdo é compreendida no documento como sendo a seleção por parte do estudante de uma dentre várias atividades sobre o mesmo assunto. A adaptação do conteúdo continua sendo, portanto, a orientação para o trabalho pedagógico com o estudante com “deficiência mental”, mas quem a faz é o próprio aluno, que autorregula sua aprendizagem e se torna o principal responsável por aquilo que aprende ou não.

Tais orientações possibilitam inúmeros questionamentos e reflexões quando analisadas com base na teoria histórico-cultural. Começamos então por indagar: qual a possibilidade de esse estudante aprender novos conhecimentos e com isso obter avanços em seu desenvolvimento quando é ele que escolhe as atividades levando em conta seus interesses e o que ele considera que é capaz de realizar? Seus interesses não estariam justamente ligados àquilo que ele considera que pode fazer sozinho? O objetivo dessa orientação é que o estudante com “deficiência mental” supere sozinho suas limitações? Há expectativa de avanço no desenvolvimento em uma proposta na qual não se coloca a superação de limites?

Com base em Bezerra e Araújo (2011, p. 285) pode-se afirmar que em orientação na qual se delega ao estudante com deficiência mental/intelectual a tarefa de autorregular sua aprendizagem está implícita uma proposta de escolarização que, sob o discurso da garantia da “igualdade”, abandona o estudante à própria sorte e lhe transfere a responsabilidade por seu desenvolvimento intelectual. Ainda segundo as autoras, a prerrogativa dada ao estudante de escolher a atividade pode ser compreendida como uma

atitude espontaneísta que desconsidera, *a priori*, o fato de que é o professor quem deve saber por onde e para onde direcionar a aprendizagem infantil? Tal atitude acaba, sem o querer, justificando um descompromisso com as crianças com deficiência intelectual, que precisam de uma escola competente não só politicamente, mas tecnicamente (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 289).

A identificação do que a criança é capaz de aprender demanda, portanto, a mediação do professor, que deve ampliar o nível de exigência, desafiando-a a desenvolver com ajuda uma atividade que até aquele momento ela não julgava possível fazer. Não se trata de desconsiderar o conhecimento já consolidado, mas este deve ser compreendido como etapa superada. Para Vygotski (2001, p. 484) a aprendizagem, quando corretamente organizada, se torna uma “fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir”.

Demonstra ser, portanto, imprescindível o papel do professor, o processo de mediação pedagógica. No exemplo analisado observa-se justamente o contrário - orienta-se que o professor não realize a adaptação do currículo - pois ao fazê-la está “interferindo de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 17). A esse respeito, Bezerra e Araújo (2011, p. 290) questionam, “mas não é esse o trabalho do professor competente? Não é ele quem deve conduzir de maneira sistemática a atividade da criança para levá-la à internalização dos meios culturais de pensamento e ao domínio de conceitos científicos?”

De acordo com Saviani (2012), professor e aluno encontram-se em diferentes níveis de compreensão quanto à prática social, possuem conhecimentos e experiências diferentes, que evidenciam o papel específico e indispensável de cada um no processo de ensino-aprendizagem. A compreensão dos professores é denominada pelo autor de “síntese precária” e a compreensão dos estudantes é de “caráter sincrético”.

A compreensão do professor é sintética porque explica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente a prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujo nível de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2012, p. 70).

No documento analisado destitui-se, de forma explícita, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mero produtor de atividades e se delega ao estudante com “deficiência mental” a responsabilidade por suas aprendizagens. Ao mesmo tempo em que há um discurso no qual é negado qualquer tipo de adaptação de conteúdo por parte do professor, sob a justificativa de que limitará a aprendizagem do estudante, desconsidera-se a premissa de que apenas no trabalho desenvolvido na zona de desenvolvimento proximal é possível proporcionar ao estudante novas aprendizagens, processo no qual o professor possui centralidade.

A seleção da atividade, quando realizada pelos estudantes com deficiência mental/intelectual sem mediação do professor, está pautada principalmente nos conhecimentos já consolidados, não lhes proporcionando novas aprendizagens, mantendo-os na mesma condição. Sendo assim, “no esforço de oferecer a todos os saberes legalmente instituídos, corre-se [...] o risco da banalização de conceitos, fazendo-se esvaziar o conteúdo epistemológico do que se ensina e criando, também, uma baixa expectativa avaliativa [...]” (FRANCO, 2000, p. 07).

Esse tipo de prática também acaba reforçando as limitações dos estudantes com deficiência mental/intelectual, que somente podem ser superadas mediante novos desafios, o que evidencia, por sua vez, a relevância da mediação pedagógica. De acordo com Matos a aprendizagem

supera o desenvolvimento, lançando-o para adiante, provocando novas formações. Assim, além de estimar a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano incumbe à educação e ao ensino um importante papel nesse processo e esse nos parece ser o princípio fundamental a se defender nas políticas educacionais (MATOS, 2019, p. 122).

Desse modo, considera-se que é justamente nas atividades que o estudante com deficiência mental/intelectual não escolhe que podem estar as possibilidades de novas aprendizagens, pois nelas encontram-se aqueles conceitos que ele ainda não apreendeu e que promoverão avanços em seu desenvolvimento mental.

Identificou-se que a principal justificativa apresentada no documento - para a não “adaptação” de conteúdo por parte do professor - é a defesa pela oferta do mesmo conteúdo para todos os estudantes. Esta é apresentada em contraposição a práticas consideradas discriminatórias, uma delas exemplificada como sendo a seleção de uma atividade de leitura e interpretação de textos para trabalhar o conteúdo sobre sistema solar com a turma e a seleção

de uma tarefa de colorir um dos planetas para o estudante com “deficiência mental”. Ao analisar, contudo, os diferentes tipos de atividades sugeridas no documento - para trabalhar esse conteúdo, quais sejam construção de textos, maquetes, realização de pesquisas, confecção de cartazes, leituras de diferentes gêneros textuais e apresentação de seminários - é possível afirmar que a orientação dada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o estudante com “deficiência mental” não só não lhe agrega novos aprendizados, visto que se mantém o foco nos conhecimentos já consolidados, como também não garante o ensino dos mesmos conteúdos. Ainda que o objetivo central seja o ensino dos planetas do sistema solar, uma atividade de construção de textos exige o ensino de leitura, escrita, coesão, coerência, pontuação, elaboração de parágrafos, dentre outros elementos que serão diferentes daqueles ensinados ao se construir uma maquete, por exemplo. Deste modo, ao se permitir que o estudante sempre escolha um tipo de atividade dentre várias outras que tratam sobre o mesmo assunto, não se está garantindo a ele o ensino dos mesmos conhecimentos.

Portanto, conclui-se que, sob a bandeira da valorização das diferenças e da defesa de práticas “inclusivas”, perde-se de vista o que de fato se ensina para o estudante com deficiência mental/intelectual e os objetivos do Ensino Fundamental ficam esvaziados, tornando o trabalho pedagógico na classe comum a oferta de atividades que satisfaçam os interesses dos estudantes, sem lhes garantir, contudo, novas aquisições de conhecimento. Com isso,

a escola inclusiva, para não ser discriminatória, acaba, por conseguinte, desconsiderando as reais necessidades dos alunos com deficiência intelectual, homogeneizando-os, e legitimando uma postura antidemocrática, embora, na aparência, seu discurso seja democrático (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 291).

Compreende-se que ao se desqualificar a mediação pedagógica - processo de suma relevância para que o estudante com deficiência mental/intelectual avance em termos de apropriação do conhecimento - o documento evidencia uma proposta que não tem efetivamente o objetivo de proporcionar o ensino nem a aprendizagem aos estudantes com “deficiência mental”, contribuindo para a manutenção da desigualdade no acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Por meio das análises traçadas neste eixo, pôde-se perceber que a proposta curricular da década de 1970 orientava o professor da classe especial sobre o que deveria ser ensinado enquanto conteúdo para os “deficientes mentais educáveis”, bem como os objetivos implicados nesse ensino, ou seja, era explícito o que se almejava enquanto aprendizado para esses

indivíduos da 1ª a 6ª série. Os objetivos previstos na Lei nº 5.692/71 para os 1º e 2º graus não eram desconsiderados. Contudo, propunha-se objetivos específicos para os “deficientes mentais educáveis”. No que tange aos conteúdos, eram divididos com base nas matérias que constituíam o núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus. Tanto os objetivos de ensino como os conteúdos demonstram que a proposta curricular tinha por intuito contribuir na formação de um indivíduo com comportamentos aceitáveis para o convívio em sociedade, assim como alfabetizá-lo, ensinar-lhe os conceitos básicos do campo da matemática e outros conteúdos relacionados às demais áreas do conhecimento. Os objetivos evidenciam também o estabelecimento de limite na aprendizagem, de modo que o conhecimento era reduzido em função das limitações decorrentes da deficiência mental, atestadas por meio de testes de quociente de inteligência.

Os documentos da década de 1990, que não possuem mais o caráter de proposta curricular, mas sim de diretrizes e parâmetros curriculares, orientam o professor da classe comum a como realizar adaptações significativas ou não significativas tanto nos objetivos como nos conteúdos, com base no currículo previsto para o Ensino Fundamental e considerando os objetivos de ensino elencados para essa etapa da Educação Básica. No caso de uma adaptação significativa, alguns objetivos poderiam ser suprimidos, assim como outros poderiam ser incluídos, o que demonstra outra forma de definir objetivos de ensino específicos para o estudante com “deficiência mental”. Além disso, tais objetivos não estavam especificados em lugar algum, pois sua consolidação dependia diretamente da avaliação do professor da classe comum. Portanto, não se sabe quais são, de fato, os objetivos de ensino para os estudantes com “deficiência mental”. Ademais, quando se propõe uma adaptação significativa de objetivos, como a apresentada anteriormente, na qual se modifica de forma expressiva o que se ensina ao estudante com “deficiência mental” - com a justificativa de que ele possui dificuldades para operar no nível abstrato - continua-se reafirmando as limitações do indivíduo e definindo um limite para sua aprendizagem, embora sob um novo discurso em que se defende que, mais importante do que garantir os conceitos científicos, é lhes proporcionar condições para exercer sua “cidadania”, o que atribui grande relevância a conhecimentos úteis para seu dia-a-dia.

A partir de 2010, as diretrizes curriculares, tanto aquelas mais gerais para a Educação Básica como as específicas para o Ensino Fundamental, não apresentam orientações quanto à alteração de objetivos e conteúdos para os estudantes com deficiência, apenas indicam que cabe ao AEE desenvolver atividades que possibilitem ao estudante o acesso ao currículo. Não foram encontrados documentos elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental que tratassem

especificamente do currículo para estudantes com deficiência. Já nos documentos do AEE orienta-se que o professor da classe comum não ministre ensino diversificado para os estudantes com “deficiência mental”. Na exemplificação de como fazer isso, fica explícita uma concepção de educação pautada no lema “aprender a aprender” cuja essência é o esvaziamento do trabalho pedagógico, tornando-o um processo sem conteúdo, em que o objetivo fim está centrado em atender os interesses dos estudantes e não em proporcionar o ensino do saber sistematizado (DUARTE, 2011). Com isso, não há uma definição do que o aluno pode ou não aprender, de modo que sejam definidos limites para sua aprendizagem. Contudo, conclui-se que isso decorre justamente em virtude da ausência de objetivos de ensino. A indefinição do que se espera enquanto aprendizagem em cada uma das etapas de ensino pode ser interpretada como forma de atribuir ao próprio estudante os limites do que apreende enquanto conhecimento, retirando do ensino essa incumbência e delegando ao indivíduo a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso escolar.

Acrescenta-se, por fim, que a estruturação dos objetivos de ensino está diretamente vinculada a uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é a partir da avaliação do nível de desenvolvimento real e da zona de desenvolvimento proximal que o professor poderá identificar quais conhecimentos devem ser ensinados e com isso traçar novos objetivos. Além disso, para o ensino dos conteúdos, discutidos também neste eixo, demonstra ser imprescindível o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino, pois conforme salientado por Vygotski (1997, p. 34), “precisamente para que a criança deficiente consiga atingir o mesmo que a normal, é adequado utilizar meios absolutamente especiais”.<sup>54</sup>

Ambos os elementos, que constituem o planejamento de ensino de um professor, serão apresentados no próximo capítulo.

---

<sup>54</sup> “precisamente para que el niño deficiente pueda lograr lo mismo que el normal, corresponde utilizar medios absolutamente especiales” (VYGOTSKI, 1997, p. 34).

## CAPÍTULO IV

### **COMO SE ENSINA E SE AVALIA A APRENDIZAGEM: MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL (1979 – 2013)**

Neste capítulo são apresentadas análises acerca dos métodos e estratégias de ensino, bem como da avaliação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência mental/intelectual.

Tais elementos, conforme apontado por Nérici (1988), constituem o planejamento do trabalho pedagógico e estão diretamente articulados com os objetivos de ensino e conteúdos curriculares apresentados no capítulo anterior.

Retoma-se aqui o trabalho com os documentos centrais da presente pesquisa: *Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis* – Volumes I, II, III e Manual do Professor (BRASIL. MEC. CENESP, 1979); *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (PCNs – AC) (BRASIL. MEC. SEESP, 1998); *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental* (GOMES, et al. MEC. SEESP, 2007); *O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual* (GOMES. MEC. SEESP, 2010).

#### **4.1 Quais métodos e estratégias de ensino são indicados ao professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual?**

Na elaboração do planejamento de ensino faz-se necessário que o professor defina quais métodos de ensino e técnicas didáticas serão selecionadas para possibilitar aos estudantes a apreensão do conhecimento implicado nos conteúdos, visando com isso alcançar os objetivos previstos para a série ou etapa de ensino.

O método de ensino, com base em Nérici (1976), pode ser compreendido como o conjunto de procedimentos que o professor utiliza para orientar a aprendizagem do estudante. Esses procedimentos devem necessariamente ser logicamente estruturados, para que se tenha

justificativa para cada um de seus passos, e psicologicamente estruturados para contemplar as peculiaridades comportamentais e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Nérici (1976) aponta a existência de três modalidades de métodos de ensino: o individualizado, que se dirige específica e individualmente a um estudante, como por exemplo, estudo ou tarefas dirigidas; o coletivo, no qual o ensino se volta da mesma forma e ao mesmo tempo para todos os estudantes da turma, como por exemplo o método expositivo; e o método de ensino em grupo, que dá ênfase à interação entre os estudantes, como debates, por exemplo. A autora destaca, contudo, que no desenvolvimento do trabalho pedagógico o professor deve prever “métodos mistos”, ou seja, incluir tanto atividades de caráter individualizado, como coletivas e em grupo.

Ainda segundo Nérici (1976), no desenvolvimento de um método de ensino utilizam-se diferentes técnicas didáticas para se alcançar os objetivos pretendidos. A técnica didática também é destinada a direcionar a aprendizagem do estudante e deve ser estruturada lógica e psicologicamente. Esta é definida pela autora como um “recurso particular de que se vale o professor para a efetivação dos propósitos do método” (NÉRICI, 1976, p. 70). As técnicas didáticas na presente pesquisa são interpretadas como estratégias de ensino de que o professor lança mão a partir do método empregado para alcançar a aprendizagem do estudante.

Deste modo, compreende-se que o ensino de determinado conhecimento requer que o professor conheça as peculiaridades de cada estudante, possua clareza dos objetivos de ensino, domine o conteúdo que será ensinado e defina a partir de todos esses elementos quais métodos e estratégias de ensino serão mais eficientes para possibilitar que o estudante apreenda o conceito científico de modo a operá-lo na relação com o contexto cultural e histórico.

Na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) identificaram-se sugestões metodológicas e de atividades para o professor da classe especial, com a ressalva de que fossem enriquecidas e não compreendidas como uma “receita” a ser adotada.

Para as 1ª e 2ª séries a proposta continha 632 sugestões de atividades, para as 3ª e 4ª séries totalizavam 472 e para as 5ª e 6ª séries 277. Por meio da análise desse material foi possível apreender algumas orientações ofertadas ao professor da classe especial. Contudo, devido à grande quantidade de atividades sugeridas, que totalizam 1.381 nos três volumes, delas foram selecionadas algumas com o intuito de retratar os métodos e estratégias de ensino indicados na proposta e estão relacionadas com Língua Portuguesa e Matemática, áreas do conhecimento

selecionadas no eixo anterior, no qual foram analisados os objetivos de ensino e conteúdos curriculares.

No que tange especificamente à alfabetização em Língua Portuguesa, além das sugestões de atividades, apresentava-se ao professor uma reflexão sobre os métodos de alfabetização sintéticos e analíticos. Não visava definir o método que o professor deveria utilizar, mas sim demonstrar suas vantagens e desvantagens para que o professor, com base em sua experiência, definisse qual iria adotar no desenvolvimento de seu trabalho.

No decorrer da alfabetização orientava-se que o professor, considerado de suma importância nesse processo, partisse do que o estudante já dominava em termos de linguagem, além de atentar para os elementos pelos quais demonstrava interesse, uma vez que “ao aproveitar os textos propostos pelo aluno, o professor está partindo de algo que tem sentido para ele e que já está estruturado dentro dele, visando com isso possibilitar-lhe o aprendizado coerente e produtivo da leitura” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, p. 08).

Essa motivação, segundo Vygotski (2001), é algo que se faz necessário no processo de aquisição da linguagem escrita, uma vez que esse é um processo muito mais arbitrário do que o da linguagem falada. Ao conversarmos com alguém estamos a todo momento nos deparando com um novo motivo para dar prosseguimento à fala, não existindo, portanto, necessidade de criar motivação para tal. Já na linguagem escrita exige-se da criança a representação de uma determinada situação em seu pensamento, algo muito mais arbitrário. Por exemplo, na fala a forma sonora da palavra é pronunciada automaticamente, enquanto que na escrita a criança deve tomar consciência dos sons que constituem a palavra, desmembrá-la e novamente reconstruí-la utilizando sinais escritos. Percebe-se, portanto, que a motivação é de fato um elemento importante no processo de aquisição da linguagem escrita.

Tanto em Língua Portuguesa como em Matemática identificou-se que uma das estratégias de ensino indicadas era a de lentificação do ensino. O início da alfabetização, por exemplo, estava previsto apenas na 3ª série e essa definição estava ancorada em Lloyd Dunn (1971), que defendia a ideia de que ao entrar na escola, a “idade mental” dos “deficientes mentais educáveis” era de três a quatro anos, o que significaria que, quando o estudante estivesse com dez anos de idade cronológica teria aproximadamente sete anos de idade mental, momento no qual teria aptidão para aprender a leitura e escrita (BRASIL. MEC. CENESP, 1979)<sup>55</sup>. Na matemática também se previa que esses estudantes aprendessem os conteúdos de

---

<sup>55</sup> Lloyd M. Dunn (1917 – 2006) foi diretor do primeiro programa de doutorado dos Estados Unidos de “Treinamento em Pesquisa de Retardo Mental”. Ele criou programas de pesquisa e formação de professores no Peabody College, atualmente considerado o melhor lugar do país para o treinamento de educadores especiais. A

forma bastante lenta. A expectativa era de que conseguissem, por exemplo, reconhecer os números até 30 apenas no final da 4ª série e que na 6ª série conseguissem efetuar adições, subtrações, multiplicações e divisões simples.

Compreende-se que a proposta - ao estabelecer uma idade mental para o “deficiente mental educável” - partia do princípio de que todos os sujeitos ao começarem seu processo de escolarização possuíam o mesmo nível de desenvolvimento mental. Vygotski (2001) contribuiu com a desconstrução dessa concepção, pois evidencia que a idade mental de uma criança atesta o que ela consegue resolver sozinha e, portanto, não define seu nível de desenvolvimento mental, uma vez que desconsidera aquilo que ela consegue fazer com o auxílio de alguém com nível intelectual superior ao seu, como o professor, por exemplo. Em uma de suas experiências, o autor estudou duas crianças que possuíam idade cronológica de dez anos e idade mental de oito anos, e evidenciou que ambas demonstravam ter a mesma idade mental quando eram solicitadas a resolver sozinhas as atividades. Contudo, ao contarem com ajuda para desenvolver o que era proposto, uma delas resolveu atividades destinadas até os 12 anos e a outra até os nove, verificando que a idade mental não era igual, assim como não seria a direção que tomaria o processo de aprendizagem de cada uma delas (VYGOTSKI, 2001).

Percebe-se, portanto que a capacidade de um estudante de se apropriar de determinados conceitos está diretamente atrelada ao tipo de apoio que terá no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Quando a orientação dada ao professor é de que o ensino deve ser mais lento - pelo fato de o “deficiente mental educável” ser lento, esquecido, ter conhecimentos limitados e menor capacidade de reter as informações, como é apresentado na proposta curricular - considera-se quase impossível o desenvolvimento de trabalho pedagógico em qual sejam ampliados os níveis de exigência com vistas ao avanço no desenvolvimento.

Ademais, a não aptidão para leitura e escrita antes da 3ª série pode ser analisada a partir das reflexões sobre imaturidade propostas por Vygotski, segundo o qual

toda aprendizagem escolar, tomada no aspecto psicológico, gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a apreensão. Poderíamos estabelecer que os mais diversos objetos de estudo têm como que uma base comum na psicologia da criança, e que essa base comum se desenvolve e amadurece como nova formação fundamental da idade escolar durante o processo da própria aprendizagem,

---

obra de sua autoria utilizada na proposta curricular intitula-se “Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação” (1971). Disponível em: <<https://vkc.mc.vanderbilt.edu/vkc/about/history/LloydDunn/>>. Acesso em 06 ago. 2019.

mas não conclui o ciclo do seu desenvolvimento antes do início desse processo. O desenvolvimento da base psicológica da aprendizagem das disciplinas principais não antecede o seu início, mas se realiza em indissolúvel vínculo interior com ele, no curso do seu desenvolvimento ascensional (VYGOTSKI, 2001, p. 321-322).

A aprendizagem da escrita, por exemplo, não se inicia no momento em que todas as funções psíquicas básicas vinculadas à linguagem escrita estão maduras no indivíduo. Muito pelo contrário, a aprendizagem irá se assentar nos processos psíquicos imaturos que estão apenas se iniciando, o que novamente evidencia que a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Outra estratégia de ensino sugerida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico estava pautada na utilização de jogos. Na 3ª série, por exemplo, indicava-se como atividade um jogo no qual o estudante jogaria e receberia a bola dizendo palavras começadas por sílabas previamente determinadas. Na 4ª série sugeria-se que o estudante participasse de jogos seguindo fielmente as regras. Segundo Vygotski (1997), por meio dos jogos ocorre o surgimento e a elaboração de comportamentos de subordinação às regras de conduta da coletividade. Posteriormente esses comportamentos serão transformados numa função interna do indivíduo, tornando-se uma função psicológica própria, o que evidencia a relevância do uso de jogos como estratégia de ensino.

Sugeria-se também que o professor utilizasse materiais concretos no decorrer do trabalho pedagógico, sendo que tal orientação se estendia da 1ª à 6ª série, como pode ser percebido nas sugestões de atividades de matemática extraídas dos volumes I, II e III da proposta curricular:

Quadro 6 – Sugestões de atividades de matemática utilizando materiais concretos (continua)

Série	Atividades
1ª e 2ª série	utiliza dinheiro para fazer troco e pequenas compras até Cr\$: 10,00, compreendidas as frações de cruzeiros; manipula papel-moeda, em projetos como ‘banco’, ‘cooperativa da escola’ (utilizando atividades concretas em sala de aula) (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 89)
3ª série	separa pares de objetos, por experiências concretas. Ex.: ‘Lucinha, arrume os pares de meia de sua boneca’ (Obs.: A criança coloca as meias duas a duas de acordo com o tamanho, a cor, etc.). ‘Quantos pares você formou, Lucinha?’ (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, p. 37)
4ª série	reconhece, por experiências concretas, o que é vendido a quilo, a metro ou a litro (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, p. 52)
5ª série	usa { } para representar o conjunto vazio. Ex.: no jogo de separar os meninos em pé num canto da sala e as meninas noutro, descreva o conjunto das crianças que ficaram sentadas. Dê outros exemplos de conjunto como esse (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 27)

Quadro 6 – Sugestões de atividades de matemática utilizando materiais concretos (continuação)

Série	Atividades
6ª série	divide quantias. Ex.: João, você tem Cr\$: 30,00 e quer dividir essa quantia, igualmente, entre Maria, José, Celso e Lia. Quanto você vai dar para cada um? Obs.: o professor deverá iniciar a operação concretamente e, depois, a criança indicará a operação feita (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b, p. 54)

Fonte: Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume I (BRASIL. MEC. CENESP, 1979), Volume II (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a) e Volume III (BRASIL. MEC. CENESP, 1979b). Elaborado pela pesquisadora.

Indicava-se na proposta que fossem priorizadas situações concretas ao invés daquelas que operassem no nível simbólico, dada a reduzida habilidade do “deficiente mental educável” de lidar com abstrações. Na proposta eram apresentados diferentes tipos de conhecimento com base em George Kneller (1972), quais sejam: o revelado, o autoritário, o intuitivo, o racional e o empírico, sendo este último considerado o mais “acessível” para o “deficiente mental educável”<sup>56</sup>. Orientava-se que as atividades fossem centralizadas em “coisas concretas” e que pudessem ser manuseadas pelos estudantes (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 16).

Além do uso de objetos para o desenvolvimento das atividades, também era indicada a utilização de desenhos, de modo que o estudante tivesse à disposição uma espécie de suporte visual para a realização do que era proposto. Em uma das sugestões de atividades do campo da matemática para a 3ª série com objetivo de fazer com que o estudante identificasse os números pares e ímpares até dez, indicava-se que o professor entregasse ao estudante folhas com desenhos de sapatos, brincos, entre outros elementos, para que separasse os semelhantes, portanto, formando pares com base na observação dos atributos em comum.

Pode-se inferir que a orientação dada ao professor - para desenvolver grande parte das atividades da 1ª a 6ª série fazendo uso de materiais concretos - evidencia que a proposta tinha uma baixa expectativa de que o “deficiente mental educável” apreendesse os conceitos que perpassavam os conteúdos e com isso superasse seus limites, conseguindo operar também no nível simbólico. Considera-se que esse tipo de orientação não possibilitava o desenvolvimento de trabalho pedagógico que proporcionasse ao “deficiente mental educável” a superação de suas dificuldades - e com isso reforçava o estabelecimento de limites para seu desenvolvimento.

A esse respeito, acrescenta-se que na pesquisa de Lara (2016), na qual foram cotejados o *Referencial Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual - Ensino Fundamental I (RAADI)* e o documento *Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I* constatou-se que as expectativas de

<sup>56</sup> A obra do filósofo e professor George F. Kneller (1908 – 1999) utilizada na proposta curricular intitula-se “Introdução à filosofia da educação” (1972).

aprendizagem do estudante com deficiência intelectual eram mantidas durante os cinco anos do Ensino Fundamental atreladas à situações concretas, evidenciando uma redução das expectativas, fato que além de expressar uma “perspectiva de irreversibilidade do nível de inteligência da deficiência intelectual, ao se fixar somente em situações concretas não possibilita a apropriação de conhecimentos científicos [...]” (LARA, 2016, p. 93).

Para Vygotski (1997, p. 32) a incapacidade da criança com deficiência mental para desenvolver formas superiores de pensamento abstrato não pode ser compreendida como “consequência direta de seu defeito intelectual, é totalmente capaz de um pensamento lógico em outras formas, de realizar operações intelectuais de maneira prática, etc. [...] esta incapacidade é consequência e sintoma de seu primitivismo mas não de sua debilidade mental”.<sup>57</sup>

Sendo assim, elaborações abstratas necessitam ser desenvolvidas na criança com deficiência mental/intelectual, o que demanda do professor a definição de estratégias de ensino, de modo que esse estudante consiga utilizar, por exemplo, a linguagem para além da comunicação. Nesse processo, o método concreto também pode ser mobilizado. Contudo, conforme salientado por Vygotski (2001), ele deve servir como meio para a construção do pensamento abstrato e não como fim em si mesmo.

Também era sugerido que as atividades propostas pelo professor para o “deficiente mental educável” fossem curtas e com dificuldades reduzidas, pois se partia do pressuposto de que a atenção desses indivíduos era baixa e dispersa. Com base em Lloyd Dunn (1971), indicava-se ainda que as propostas de atividades deveriam ensejar experiências bem-sucedidas aos estudantes evitando o fracasso, uma vez que o “deficiente mental educável” teria baixa tolerância à frustração. O professor deveria, portanto, mobilizar técnicas que levassem em conta o nível de desenvolvimento de seus estudantes, “o que se traduz pela apresentação de atividades breves e fáceis, de modo a que a experiência inicial de aprender seja um reforço positivo e desencadeie comportamentos com *sets* favoráveis” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 12).

Percebe-se que nessa orientação está implícita uma concepção na qual a aprendizagem deve se subordinar ao nível de desenvolvimento do estudante no sentido de garantir sua manutenção e não seu avanço. Conforme mencionado anteriormente, para Vygotski (1997) o professor deve atuar justamente naqueles processos ainda não consolidados, pois são esses que proporcionarão novas aprendizagens. Sendo assim, no trabalho pedagógico, mais importante

---

<sup>57</sup> “consecuencia directa de su defecto intelectual, es totalmente capaz de un pensamiento lógico en otras formas, de realizar operaciones intelectuales de manera práctica, etcétera [...] esta incapacidad es consecuencia y síntoma de su primitivismo pero no de su debilidad mental” (VYGOTSKI, 1997, p. 32).

do que identificar o que a criança já tem de conhecimentos para mantê-la na mesma condição, é perceber o que ela é capaz de aprender com a mediação do outro, desafiando-a a novas elaborações, buscando vias para desenvolver o que falta. Conforme sinalizado por Bezerra e Araújo (2011, p. 297) “mesmo diante de uma série de limitações, existem habilidades que, com a mediação pedagógica, podem se tornar o ponto para a emergência e a constituição de processos mentais qualitativamente superiores”.

A sugestão de atividades curtas e com dificuldades reduzidas também requer uma análise cautelosa, pois eram indicadas devido à baixa e dispersa atenção dos “deficientes mentais educáveis”, ou seja, não se propunha uma avaliação das necessidades do estudante para definir as estratégias de ensino, reduzindo-as ao atendimento das características relacionadas à patologia. De acordo com Vygotski (1997), o ensino de crianças com deficiência demanda recursos e métodos especiais, mas no ensino de um estudante com deficiência visual, por exemplo, o professor precisa considerar que está ensinando primeiramente uma criança e não um cego. Trata-se de pensar em estratégias de ensino para esses indivíduos considerando suas especificidades, mas não as reduzindo às características de sua deficiência.

Por fim, orientava-se a individualização do ensino para o processo de escolarização dos “deficientes mentais educáveis”. A estrutura curricular estava ancorada nesse método, de modo que existia uma integração vertical das unidades, na qual os objetivos eram mantidos fixos podendo variar o tempo que cada estudante necessitaria para atingi-los. Era possibilitada, portanto, a flexibilização do tempo do ensino, que seria definido pelo professor a partir do “desempenho” apresentado pelo estudante. A individualização não impedia, contudo, o uso de outros métodos de ensino. Por meio da análise das atividades pode-se perceber que existia orientação para que o professor também desenvolvesse atividades utilizando tanto o método coletivo, quanto o método em grupo. Compreende-se que a proposta de individualização do ensino estava alinhada ao *locus* para o qual se destinava a proposta, a classe especial. Esse espaço era considerado como aquele que permitiria ajustar o programa de ensino ao ritmo “mais lento” da criança (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 16).

Segundo Pereira (1983), no modelo de integração era indicada a individualização do ensino, o que incluía as seguintes diretrizes básicas: desenvolvimento de procedimentos que possibilitassem mensurar o ensino, de modo a avaliá-lo; análise da natureza das diferenças individuais apresentadas pelos estudantes no processo de aprendizagem; e verificação das vantagens e desvantagens das estratégias de atendimento, visando adequá-las ao processo de ensino-aprendizagem conforme necessidades do “estudante excepcional”. Dentro do programa

de integração, cada aluno avança conforme sua “capacidade individual, dentro de ambiente flexível, coerente, dando-lhe possibilidade de adaptação, sem criar obstáculos ao excepcional e sem dificultar o fluxo da aprendizagem dos demais alunos. A revisão permanente desse fluxo favorece o processo integrativo do excepcional” (PEREIRA, 1983, p. 15).

Percebe-se que a *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* oferecia ao professor da classe especial orientações quanto às estratégias de ensino que poderiam ser adotadas para alcançar os objetivos previstos na escolarização desses estudantes. Tinha-se, portanto, o propósito de instruir o professor sobre como deveria ensinar os conteúdos previstos para cada uma das séries. Na descrição das atividades eram apresentados, inclusive, exemplos de como desenvolvê-las, contendo até mesmo sugestões de perguntas que poderiam ser feitas aos estudantes.

Ao analisar as estratégias de ensino, pode-se perceber que estava implícita uma concepção acerca do “deficiente mental educável” centrada predominantemente nas características da patologia, ou seja, estava posto a *priori* que todos esses indivíduos eram lentos, dispersos, com dificuldades para operar no nível simbólico e para manter a atenção, o que, por sua vez, justificava atividades curtas e com dificuldades reduzidas.

Ainda que fosse afirmado no documento o propósito de valorizar as potencialidades do estudante e de trabalhar para a superação de suas dificuldades, observou-se que nas estratégias de ensino estava implícito um limite para o que deveria ser ensinado ao “deficiente mental educável”, o que contraria a concepção de desenvolvimento que compreende que o sujeito pode superar as limitações no processo de aprendizagem desde que lhe sejam oferecidas oportunidades para tal. Como poderiam os deficientes mentais demonstrar capacidade de aprender conteúdos mais complexos se estes não lhes eram ofertados? Reduzia-se o conteúdo, simplificavam-se as atividades e o ensino ocorria de forma mais lenta, utilizando como justificativa central as características da deficiência. O critério para definição das atividades e estratégias para sua aplicação era a patologia e não o indivíduo.

Articulando as orientações traçadas neste eixo com aquelas desenvolvidas sobre os objetivos de ensino e conteúdos curriculares, pode-se concluir que, almejando alcançar determinados objetivos específicos no ensino de “deficientes mentais educáveis”, a proposta curricular apresentava ao professor da classe especial um número expressivo de sugestões de atividades que evidenciam estratégias de ensino como a lentificação e individualização do ensino, o uso de jogos, a mobilização de materiais concretos, a diminuição no nível de complexidade, da extensão das atividades e a redução das dificuldades. Tais orientações

estavam predominantemente pautadas nas características da deficiência e não no desenvolvimento do indivíduo.

Cabe ainda acrescentar que foi identificado um alto nível de detalhamento nas indicações de estratégias de ensino, o que é condizente com as características da pedagogia tecnicista em voga naquele momento histórico que

[...] buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2013, p. 382).

Professor e aluno eram transformados em executores de um processo que, além de definir o que deveriam fazer, também estabelecia quando e como o fariam. Elaborava-se uma série de instruções minuciosas para que o professor criasse o menos possível e com isso não colocasse em risco a eficiência do processo. Ao analisar propostas curriculares de estados e municípios brasileiros voltadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, Sampaio (2010a) concluiu que a perspectiva técnica presente nas propostas curriculares desde a década de 1970 possui um limite, pois não dá conta de explicar as

situações sociais, não dá conta do que acontece com pessoas em relação, no espaço-tempo escolar, e pode restringir a apreciação da aprendizagem dos alunos a alguns pontos elencados nos objetivos, a alguns indícios de competências e habilidades, deixando de lado a riqueza do imprevisto, do novo, do inusitado, do que pode acontecer no processo de ensino-aprendizagem (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, p. 12).

Ainda que essa estrutura de currículo acabe reduzindo o trabalho pedagógico a uma receita, na qual o professor permanece subordinado ao planejamento, Sampaio (2010a) pondera que esse tipo de proposição pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, na medida em que tais propostas “conseguem cercar as dimensões que devem ser consideradas para o desenvolvimento do currículo nas escolas” (SAMPAIO. MEC. SEB, 2010a, p. 12).

Há, portanto, que se considerar os limites e as possibilidades dentro desse modelo de currículo que deixava explícito o que se esperava em termos de aprendizado do “deficiente mental educável”. Identifica-se na proposta curricular uma concepção de trabalho pedagógico que não prescinde de um planejamento de ensino e que deixa claro os objetivos que se almeja alcançar, bem como o que seria de fato ensinado ao estudante. Também não se pode deixar de

considerar que havia uma preocupação de orientar o professor, não somente por meio de objetivos e conteúdos genéricos, mas apresentando um rol expressivo de sugestões de atividades que possuíam íntima relação com os objetivos propostos.

A partir da década de 1990, assim como se identificou em relação aos objetivos e conteúdos, as estratégias de ensino - propostas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com estudantes com necessidades educacionais especiais - também possuíam a adaptação como principal orientação.

Uma das modificações mais evidentes foi a de não mais diferenciar as orientações pelo tipo de deficiência, conforme estrutura das propostas da década de 1970, mas fazer indicações para todas elas, com alguma explicitação em determinadas passagens, de sugestões localizadas para este ou aquele tipo de deficiência. Nas adaptações sugeridas para um determinado tipo de deficiência observou-se desarticulação com o currículo do Ensino Fundamental, com indicações muito pontuais que faziam menção ao conteúdo somente para apresentar algum exemplo ao professor.

Nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998), nos documentos do Projeto Escola Viva (BRASIL. MEC. SEESP, 2000, 2000a) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL. MEC. CNE, 2001) sugeria-se que o professor modificasse os métodos, atividades e procedimentos de ensino, com o intuito de torná-los acessíveis para os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Nesse período continuou sendo salientada a importância de se ofertar acompanhamento individualizado. No entanto, o que se propunha enquanto orientação para que isso se efetivasse estava relacionado a uma organização quanto ao número de estudantes por turma. Indicava-se que em uma classe com dois estudantes com deficiência houvesse no máximo 30 estudantes (BRASIL. MEC. SEESP, 2000). Nessa sugestão já é possível perceber o quanto as orientações ofertadas a partir da década de 1990 são genéricas, ao ponto de considerar que um acompanhamento individualizado pode ser garantido com base no número de estudantes por turma.

Ainda que utilizássemos apenas esse critério quantitativo, poderíamos questionar que tipo de trabalho pedagógico é possível ser desenvolvido, por exemplo, em uma turma de 1.º ano do Ensino Fundamental com 30 estudantes - que recém completaram seis anos de idade, e apresentam as mais diferentes necessidades de aprendizagem, pois isso não é exclusivo dos estudantes com deficiência - e que estão iniciando o processo de alfabetização? Isso sem questionar os recursos didáticos e pedagógicos que o professor terá à sua disposição, o que

também modifica de forma expressiva o tipo de trabalho pedagógico possível de ser realizado, e sem levar em conta as especificidades dos estudantes com deficiência - afinal, não há como desconsiderar a necessidade de materiais, atividades e estratégias de ensino diversificadas quando se trata de uma sala com 30 estudantes sendo que um possui deficiência visual e utiliza Braille e outro tem paralisia cerebral e utiliza Comunicação Alternativa, por exemplo. Voltamos ao ponto em que iniciamos esta reflexão: o número de estudantes por turma por si só garante um acompanhamento individualizado? Talvez possamos ainda questionar: o que se entende por acompanhamento individualizado?

A modificação da disposição física dos mobiliários para possibilitar que todos se locomovessem dentro da sala favorecendo a participação, assim como a organização de agrupamentos para o desenvolvimento das atividades também consistiam em formas de adaptação (BRASIL. MEC. SEESP, 2000). Especificamente para estudantes com “deficiência mental”, orientava-se que fossem posicionados em sala de forma que pudessem obter atenção do professor e fossem estruturados ambientes de aula que favorecessem a aprendizagem, como por exemplo, atelier, cantinhos e oficinas (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, 2000).

No que diz respeito às atividades pedagógicas, sugeria-se nos PCNs-AC diferentes formas de adaptação, como elaboração de atividades prévias que preparassem o aluno com necessidades educacionais especiais para o aprendizado de um novo conhecimento, ou de atividades alternativas para serem desenvolvidas com esses estudantes enquanto os demais realizassem outras atividades (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). O professor poderia também propor atividades que suplementassem ou aprofundassem o que foi ensinado, ou atividades complementares, desenvolvidas para além daquelas ofertadas para a turma, e que seriam utilizadas especificamente com os estudantes com necessidades educacionais especiais, para trabalhar diferentes habilidades ou para consolidar conhecimentos. As atividades deveriam, portanto, ter diferentes graus de dificuldade e serem realizadas de várias formas e utilizando métodos individuais e de grupo.

Chamou a atenção o fato de que nas sugestões de acesso ao currículo direcionadas aos demais tipos de deficiências (visual, física e auditiva) são apresentadas orientações que poderiam contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com “deficiência mental”, pois dizem respeito à adaptação de textos e de outros materiais pedagógicos, porém para esses não houve sugestões.

Nos documentos do *Projeto Escola Viva* (BRASIL. MEC. SEESP, 2000, 2000a) informava-se ao professor que o estudante com “deficiência mental” poderia necessitar de

atividades alternativas às planejadas ou de atividades complementares - contudo, estas não são exemplificadas.

Assim como foi identificado em relação aos objetivos e conteúdos, uma das formas de adaptar o currículo para o estudante com necessidades educacionais especiais era eliminando atividades consideradas “inviáveis” de serem realizadas ou alterando o nível de sua complexidade. Num problema de matemática, por exemplo, sugeria-se que esse tipo de adaptação poderia significar a retirada de alguns cálculos, simplificando-o, ou ainda explicitando os passos a serem seguidos para orientar sua realização (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

Considera-se que essa orientação de eliminar objetivos, conteúdos e atividades requer uma análise para além da escolarização dos sujeitos público alvo da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. SEESP, 1994). Ao se afirmar nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998) que o conceito de necessidades educacionais especiais contempla todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, está se possibilitando que - no ensino ofertado a todas as crianças que apresentarem dificuldades de aprendizagem - sejam eliminados objetivos de ensino, conteúdos curriculares e atividades pedagógicas, conduzindo desse modo a uma formação restrita, mantendo esses indivíduos numa condição de desigualdade no que tange ao acesso ao saber sistematizado.

Cabe acrescentar que naquele momento, o Plano Decenal de Educação para Todos tinha por objetivo assegurar às crianças, jovens e adultos os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as “necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL. MEC. SEF, 1993, p. 11-12). Não havia, portanto, um projeto de educação nacional no qual estivesse prevista a oferta de condições igualitárias para o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, no qual se almejasse estender a todos o acesso à cultura, às ciências e à arte. Sendo assim, a eliminação de objetivos e conteúdos não divergia do projeto de educação em curso, afinal as necessidades elementares estariam sendo garantidas. A esse respeito Libâneo afirma que

[...] a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Ainda que o documento dos PCNs-AC seja perpassado por discurso que busca tirar o foco do estudante e o direcionar para respostas educacionais, observou-se que as diferenças individuais continuam como base de referência para definir o que será ou não ensinado ao sujeito, depositando no próprio indivíduo a responsabilidade por aquilo que aprende ou não. Conforme ponderado por Buytendorp (2006) continuam sendo aprimorados pela sociedade os mecanismos de exclusão, contudo “agora com roupas novas e oficiais escamoteando uma cultura de especialização dos indivíduos e das práticas e promovendo o controle das diferenças pelo instrumento mais eficiente no âmbito da escola, o currículo” (BUYTENDORP, 2006, p. 105).

Ademais, observa-se uma orientação para o trabalho pedagógico que reforça as dificuldades dos estudantes, uma vez que os mantêm na mesma condição, não apresentando estratégias de ensino que oportunizem avanços em seu desenvolvimento. De acordo com Garcia

embora a concepção das ‘necessidades educacionais especiais’ seja contraposta à abordagem clínica na educação especial, deslocando a atenção dos diagnósticos relacionados à deficiência e aos rendimentos dos alunos em testes psicológicos, tal enfoque está propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico, baseados na relação entre ‘diferenças individuais’ e ‘currículo’. Pode-se afirmar que, nesses termos, não supera a compreensão do ‘desvio’ e da necessidade de ‘ajuste’ dos alunos à sociedade, mantendo aproximações com uma visão funcionalista (GARCIA, 2004, p. 174).

Assim, percebe-se que ainda que seja ressaltado nos PCNs-AC que a intenção não é construir um novo currículo, mas realizar adaptações progressivas do currículo do ensino regular, as orientações disponibilizadas ao professor podem conduzir à estruturação de outro currículo para os estudantes com necessidades educacionais especiais, cujos objetivos, conteúdos e atividades pedagógicas são justificadas pelas diferenças individuais. Mas que currículo será esse desenvolvido com o estudante com “deficiência mental” é algo que não é possível de se responder, pois diferentemente da década de 1970, não se pode precisar quais objetivos de ensino, quais conteúdos curriculares e quais atividades pedagógicas constituirão o trabalho pedagógico com esse indivíduo, dadas as inúmeras possibilidades de adaptação.

A pesquisa de Araújo (2019) evidenciou, por exemplo, que três professoras realizavam de formas diferentes as adaptações curriculares. Uma professora realizava adaptações das atividades propondo mudanças nas questões e nos enunciados; uma segunda adaptava as estratégias, metodologias e expectativas de aprendizagem no momento em que explicava individualmente os conteúdos de forma simplificada para o estudante com “deficiência

intelectual”; e por fim, uma terceira professora realizava as adaptações lançando mão de inúmeros recursos concretos.

Ainda no que tange às atividades pedagógicas, orientava-se, nos PCNs-AC, ao professor a alterar o nível de abstração e do tempo de realização das atividades em situações nas quais julgasse ser necessário. Sugeriu que o professor respeitasse os diferentes ritmos de aprendizagem e que ofertasse ao estudante com necessidades educacionais especiais recursos de apoio - visuais e auditivos - ou ainda materiais que pudessem ser manipulados (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

A abstração era considerada uma dificuldade geralmente apresentada pelo estudante com “deficiência mental”, que poderia ser resolvida com a utilização de materiais concretos, com a oferta de atividades diversificadas sobre um mesmo assunto e com suportes oferecidos tanto pelo professor como por colegas (BRASIL. MEC. SEESP, 2000).

Percebe-se que não havia uma orientação para que o trabalho pedagógico com os estudantes com “deficiência mental” fosse estruturado principalmente a partir de materiais concretos. Contudo, ressalta-se o fato de que na década de 1970 esse tipo de orientação estava principalmente na análise das sugestões de atividades, o que não é possível identificar nos documentos a partir da década de 1990 que não explicitam como trabalhar um conceito com o estudante com “deficiência mental” de modo que não se fique circunscrito ao material concreto. No *Projeto Escola Viva – Adaptações curriculares de grande porte*, orientava-se o professor que, em atividades que exigissem abstração, como por exemplo aquelas relacionadas ao conteúdo matemático, fosse disponibilizado mais tempo para o estudante com “deficiência mental”, além de ser ofertado um suporte maior no decorrer da atividade (BRASIL. MEC. SEESP, 2000).

Observa-se que se dava uma orientação genérica, que não possibilitava ao professor informações de como ensinar o conteúdo. Tal situação resulta em diferentes compreensões acerca da adaptação curricular, como foi constatado na pesquisa de Valera (2015) que identificou por meio de análise de teses e dissertações que os professores relatavam fazer adaptações curriculares, contudo o que efetivamente estavam fazendo era uma simplificação tanto dos objetivos como dos conteúdos desenvolvendo com os estudantes atividades repetitivas, não desafiadoras e que evidenciavam uma baixa expectativa em relação a aprendizagem destes indivíduos.

Conclui-se, portanto, que a partir da década de 1990 os documentos não apresentavam objetivos específicos para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com “deficiência

mental”, indicando apenas como o professor da classe comum poderia adaptar aqueles definidos para o Ensino Fundamental para atender especificidades apresentadas por seus estudantes. Tratava-se de uma proposição que não descartava as especificidades da deficiência, mas que também estava centrada numa análise do desenvolvimento do indivíduo.

Ademais, observou-se que tais documentos não forneciam ao professor do ensino regular sugestões de atividades para trabalhar com estudantes com “deficiência mental”, mas sim orientações de como o professor poderia adaptar a organização da sala de aula, estratégias de ensino e atividades. Grande parte dessas sugestões de adaptação eram, contudo, apresentadas de forma generalizada, direcionadas de modo geral para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Foi identificado um número reduzido de orientações específicas para o estudante com “deficiência mental” (assim como para as demais deficiências), e que visavam muito mais exemplificar como a adaptação poderia ser feita do que apresentar sugestões de atividades ou estratégias para o ensino desses indivíduos.

Na análise das orientações, observou-se que continuava sendo indicado que o acompanhamento desses estudantes fosse individualizado, de que o tempo de realização das propostas pudesse ser ampliado e que o nível de abstração das atividades fosse alterado, estratégias também identificadas na década de 1970. Pode-se perceber que tais orientações eram apresentadas como “possibilidades” que seriam adotadas pelo docente com base na avaliação das necessidades educacionais dos estudantes, desconsiderando-se, mais uma vez, as especificidades das deficiências em relação às possibilidades de acesso ao conteúdo escolar.

No que tange especificamente aos estudantes com “deficiência mental”, pode-se inferir que a orientação para que esses alunos desenvolvessem atividades alternativas àquelas propostas para os demais estudantes da classe, com a supressão de atividades consideradas inviáveis de serem realizadas, evidencia - só que então de maneira implícita - a proposição de um currículo diferenciado para esses sujeitos.

Na atualidade, as orientações quanto aos métodos e estratégias de ensino para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual na classe comum também foram encontradas apenas nos documentos do Atendimento Educacional Especializado específicos para a “deficiência mental” e “deficiência intelectual” publicados pelo MEC nos anos de 2007 e 2010<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup>Ressalta-se que não foi possível perceber se algumas sugestões metodológicas eram específicas para o AEE ou se estavam sendo apresentadas para qualquer *locus* no qual se desenvolvesse um trabalho com o estudante com deficiência mental/intelectual. Deste modo, optou-se por não incorporar ao texto aquelas orientações direcionadas especificamente para o trabalho na sala de recursos multifuncionais. As demais foram apresentadas, seguidas de uma identificação do *locus*, quando essa se fazia presente nos documentos analisados.

Identificou-se que a principal orientação dada ao professor é a de que o ensino não seja adaptado e nem individualizado, de modo que sejam valorizadas as diferenças entre os estudantes. Ainda que esse discurso seja reiterado, também perpassa o documento a ideia de que o professor não precisa propor adaptações justamente porque não há diferença alguma no ensino do estudante com deficiência mental/intelectual. Por exemplo, tal discurso está presente em um dos excertos do documento no qual é apresentada a fala de uma professora do 1.º ano do Ensino Fundamental, que explica como desenvolvia o trabalho na classe comum com uma aluna com síndrome de Down:

A Ana Paula, em relação às outras crianças, eu tratava como igual, porque realmente ela se comportava igual, como as outras crianças... Ela já veio alfabetizada, só que eu tinha que orientar (...). Ela lia muito bem, ela já sabia fazer treino ortográfico, ditado, ela fazia tudo direitinho, tirava da lousa e tudo (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007, p. 50).

Após o exemplo, reitera-se que a professora não percebia diferença na estudante com “deficiência mental” em relação às outras crianças da sala. Considera-se nesses documentos que numa “perspectiva inclusiva” o professor não deve ministrar um ensino diversificado e específico para alguns estudantes. Orienta-se que ele prepare atividades diversas para a turma ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular que, conforme já mencionado, deve contemplar os interesses dos estudantes e não diferentes níveis de aprendizagem. O estudante, conforme também já pontuado, é quem deve escolher a atividade que deseja fazer, pois é ele quem autorregula sua aprendizagem (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007).

Observa-se um discurso que prega “igualdade”, mas compreende que sua garantia está no fato de o estudante com deficiência mental/intelectual não ter uma atividade pedagógica condizente com seu nível de aprendizagem. Nessa concepção, a igualdade representa a oportunidade de o estudante escolher uma atividade que não foi preparada considerando seu nível de aprendizagem. Ferir a igualdade significa, portanto, ofertar ao estudante com deficiência mental/intelectual uma atividade elaborada com base em seu nível de aprendizagem?

Compreende-se que não há como desenvolver qualquer trabalho pedagógico, seja com estudantes com deficiência ou não, se o professor não considera os conhecimentos que o estudante já possui e aqueles dos quais está se apropriando e juntamente com isso quais estratégias de ensino são mais eficazes para esse indivíduo. Qualquer trabalho pedagógico realizado sem essa avaliação é uma proposta esvaziada de objetivos de ensino e, sendo assim,

não garante condições para novas aprendizagens e avanço no desenvolvimento, mantendo essas crianças numa condição de desigualdade no acesso ao saber sistematizado.

A partir dessa avaliação, ao identificar que é imprescindível para o trabalho pedagógico ensinar ao estudante com deficiência mental/intelectual um conceito que a princípio não está previsto no currículo ou modificar a estratégia de ensino com o intuito de fazê-lo apreender um determinado conceito significa proporcionar a esse indivíduo outros caminhos para que se aproprie de novos conhecimentos. A esse respeito, Barroco (2007) pontua que para Vygotski a “tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações – mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda” (BARROCO, 2007, p. 224).

Percebe-se que a orientação dos documentos do AEE é de não criação dessas possibilidades, desses caminhos alternativos que podem ser proporcionados ao estudante com deficiência mental/intelectual para a apreensão do conhecimento historicamente acumulado. A orientação dada aos professores reforça as dificuldades desses estudantes, uma vez que não se propõe a trabalhar no sentido de superá-las. Assim,

esse tratamento igualitarista aos alunos com limitações intelectuais na escola comum, ao ser levado às últimas consequências, não só cerceia-lhes o direito ao pleno exercício da cidadania, como tende a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse mundo de pseudoconcreticidade, condena-se qualquer tentativa de diferenciação curricular e metodológica, esquecendo-se que, muitas vezes, isso é uma prática *sine qua non* para o verdadeiro progresso acadêmico do aluno. (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 291).

Desse modo, uma proposta de ensino para estudantes com ou sem deficiência na qual se oriente que o professor não considere os diferentes níveis de compreensão e estruture seu trabalho apenas com base nos interesses dos alunos, talvez consista num projeto de educação baseado em aprendizagens mínimas, como estava posto na década de 1990.

Nos documentos do AEE também foi identificada a orientação de que todos os estudantes da turma, incluindo aqueles com “deficiência mental”, participassem tanto do planejamento da aula, como de sua execução, da socialização das atividades produzidas e da avaliação. Apresenta-se um exemplo de rotina de sala de aula com o intuito de demonstrar como a participação dos estudantes pode ser garantida em todos esses momentos. Nele, sugere-se que o professor realize primeiramente um planejamento coletivo com a turma, quando todos irão conversar e decidir o que farão durante a aula. Nesse momento os estudantes devem escolher que atividade fazer e os grupos que serão formados para realizá-la. Num segundo momento, há

o desenvolvimento da atividade, seguida de sua apresentação e avaliação acerca do que foi produzido (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007).

A partir das orientações identificadas nos documentos do AEE, percebe-se que o professor da classe comum deixa de ser aquele que define os objetivos de aprendizagem com base na avaliação dos conhecimentos de sua turma, organiza diferentes estratégias de ensino, trabalha o saber sistematizado e conduz o estudante no processo de transformar conceitos espontâneos em científicos, para se tornar uma espécie de “gestor”. Ademais, se considerarmos o que já foi pontuado, de que cabe ao professor elaborar atividades com base nos interesses dos estudantes e que não cabe a ele “interferir de fora”, ou seja, “adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender”, pode-se considerar que esse professor é transformado num gestor de atividades esvaziadas de objetivos de ensino (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007, p. 17).

A concepção de professor como gestor também foi identificada por Vaz (2013) ao analisar as atribuições do professor do AEE, previstas na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. Ainda que a autora não tenha analisado a função do professor da classe comum, suas considerações podem ser vistas como expressão do que está sendo proposto pela política atual enquanto trabalho dos professores que atuam com os estudantes com deficiência. Segundo a autora,

a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades. Não percebemos a preocupação com o processo de escolarização dos alunos da EE [...] (VAZ, 2013, p. 173).

O que Vaz (2013) identificou ao analisar as atribuições do professor do AEE é reafirmado ao se analisar o papel do professor da classe comum, ou seja, não há uma proposta de trabalho pedagógico para estudantes com deficiência que evidencie a preocupação com o processo de sua escolarização, e que atente para o que de fato esses estudantes estão aprendendo na escola.

No documento do AEE publicado em 2007 há uma expressiva crítica ao trabalho pedagógico pautado no método concreto. Indica que o professor desenvolva trabalho no qual seja exercitada a atividade cognitiva do estudante com “deficiência mental”, de modo que sejam tratados conceitos de forma abstrata e que ao trabalhar por exemplo, as propriedades físicas de

um determinado objeto, como cor, forma, textura, tamanho, não permaneça limitado a atividades que visam a repetição dessas noções, pois isso não possibilitaria ao estudante generalizar o que aprendeu (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007). Considera-se que a orientação dada ao professor para não limitar o trabalho pedagógico ao método concreto pode ser interpretado como proposta de ensino que possibilite ao estudante com “deficiência mental” obter avanços no desenvolvimento cognitivo.

Ainda que nesse documento seja orientada a não diferenciação de estratégias para o ensino da linguagem escrita para estudantes com “deficiência mental”, em algumas passagens do material foram identificadas orientações específicas que podem ser interpretadas como sugestões de como operar conceitos abstratos. Conforme destacado por Vygotski (2001), a linguagem escrita exige do estudante um alto grau de abstração, pois se trata de uma linguagem de representação que não possui som, como a linguagem oral. Para o autor, “[...] é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita” (VYGOTSKI, 2001, p. 313).

Para que o estudante avance no processo de escrita, passando do estágio pré-silábico para o silábico, por exemplo, orienta-se que o professor realize a mediação da escrita dando ênfase às unidades sonoras das palavras, de modo que o estudante comece a estabelecer algumas relações entre grafemas e fonemas. Para promover avanços na segmentação de palavras ultrapassando a fase de aglutinação, indica-se que o professor proponha atividades nas quais o estudante deve compor frases e palavras com letras móveis, demarcando com isso os espaços entre as palavras. Em função das dificuldades psicomotoras apresentadas por algumas crianças com “deficiência mental”, que podem vir a acarretar dificuldades no traçado, orienta-se o uso de letra móveis, de fichas contendo palavras e frases escritas, além de jogos pedagógicos e livros de literatura infantil (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007).

Na reescrita de textos narrativos, considerada no documento um exercício com elevado grau de complexidade e no qual os estudantes com “deficiência mental” possuem maiores dificuldades, é orientado que o professor faça a mediação da reescrita utilizando estratégias como fazer com que o estudante mobilize conhecimentos anteriores, que organize temporalmente os fatos que leu e que reconte oralmente o texto para enfatizar os eventos que se destacam na história. Para que os estudantes com “deficiência mental” compreendam a estrutura e as características dos gêneros textuais, indica-se que o professor proporcione o trabalho com diferentes tipos de textos (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007).

No que tange à leitura, orienta-se que o docente desenvolva a mediação instigando o estudante com “deficiência mental” a mobilizar o conhecimento prévio que possui. Para que o estudante atribua significado ao texto que leu, conseguindo interpretá-lo, indica-se a oferta de suportes, como por exemplo, título do texto, imagens e explicação acerca do contexto da história (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007).

Ao analisar essas sugestões percebe-se que os textos que constituem o documento do *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*, publicado em 2007, possuem orientações divergentes, pois nas estratégias para o ensino da linguagem escrita está implícita uma proposição de trabalho pedagógico na qual o professor elabora atividades a partir dos níveis de compreensão do estudante e com vistas a superação de suas dificuldades. Tal orientação difere daquela apresentada no primeiro capítulo do documento (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007). Há também uma valorização da mediação do professor nas estratégias indicadas, o que no primeiro capítulo não aparece. Isso revela a falta de uma proposta orgânica por parte do MEC direcionada para o trabalho pedagógico com os estudantes com “deficiência mental” na classe comum.

A partir das análises traçadas nesse eixo pode-se concluir que na década de 1970 a *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*, direcionada ao professor da classe especial, além da especificação dos objetivos de ensino e conteúdos curriculares, lhe oferecia um conjunto de atividades pedagógicas nas quais se identificou a predominância do método concreto e das estratégias de lentificação e individualização do ensino, o uso de jogos, redução da complexidade, da extensão e das dificuldades das atividades. A referência a essas indicações era a deficiência do indivíduo e não a análise de seu processo de desenvolvimento.

A partir da década de 1990, os PCNs-AC e os documentos do Projeto Escola Viva, direcionados a professores da classe comum, assim como foi identificado em relação aos objetivos e conteúdos curriculares, orientavam a adaptação dos métodos e estratégias de ensino. Na análise das sugestões pontuais de como fazer a adaptação das atividades, identificou-se que a orientação não era para que o professor partisse da dificuldade do estudante com “deficiência mental” no sentido de superá-la, possibilitando-lhe apropriar-se de novos conceitos científicos, mas para eliminá-la ou modificá-la de forma que lhe fossem ensinados conteúdos considerados mais “úteis” para seu dia-a-dia. As diferenças individuais dos estudantes passariam a ser utilizadas como justificativa para a oferta de ensino pautado por aprendizagens mínimas.

Já nos documentos do AEE, direcionados ao professor da sala de recurso multifuncional, identificou-se nas orientações para o professor da classe comum uma negação quanto à

adaptação de atividades. Mas em contraposição não são ofertadas a esse docente sugestões de atividades para trabalhar com os estudantes com deficiência os conteúdos curriculares previstos para o Ensino Fundamental. Apenas indica que o docente oferte diferentes tipos de atividades sobre o mesmo conteúdo para que o estudante com deficiência mental/intelectual escolha qual deseja fazer. As estratégias de ensino não se diferenciam, mas há exemplos específicos com sugestões de como o professor poderá trabalhar a leitura e escrita com o estudante com “deficiência mental”.

Percebe-se que as orientações contidas nos documentos do AEE para o professor da classe comum, justificadas com o discurso de valorização das diferenças e promoção da igualdade, ainda que forneçam algumas estratégias que podem ser mobilizadas no ensino de estudantes com deficiência mental/intelectual, conduzem à incerteza acerca do currículo que será ofertado, pois carece do elemento central: a definição de objetivos de ensino, sem os quais o trabalho pedagógico se torna sem sentido.

#### **4.2 De que forma é proposta a avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental/intelectual?**

A avaliação é compreendida nesta pesquisa como algo inerente aos processos de aprendizagem e que envolve a participação de todos os sujeitos da escola. Sendo assim, não deve ser considerada algo isolado, pontual, individual e restrito a uma nota final com o intuito de classificar o estudante, mas sim como um processo, que parte de uma determinada concepção de educação, e acompanha o desenvolvimento do estudante para planejar novas ações pedagógicas.

Nessa concepção, a avaliação da aprendizagem não possui uma perspectiva classificatória e seletiva, expressão de uma cultura escolar meritocrática, na qual a partir de notas os estudantes são classificados em melhores e piores, conduzindo-os a um processo de exclusão escolar (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007).

Nesse sentido, demonstra ser imprescindível compreender a distinção entre medir e avaliar. Conforme pontuado por Fernandes e Freitas (2007), o ato de medir tem por objetivo levantar informações sobre o progresso dos estudantes - portanto, refere-se ao presente e ao passado. Já o processo de avaliação visa a reflexão sobre informações com o intuito de planejar os próximos passos do trabalho pedagógico. Sendo assim, “a avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa ação futura” (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007, p. 19).

Ainda segundo os autores, a avaliação é considerada *formativa* quando acompanha o desenvolvimento do estudante com o objetivo de ir reorientando o processo de aprendizagem, e *somativa*, quando ocorre ao final de um processo, com o intuito de identificar e refletir sobre seu resultado. Elas possuem, portanto, objetivos diferentes, sendo que ambas demonstram grande importância, desde que consideradas necessárias para o planejamento de ações futuras (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007).

Na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) orientava-se que o professor das 1ª e 2ª séries fizesse tanto uma avaliação prévia, como uma formativa e outra somativa.

Por meio da avaliação prévia esperava-se que o professor elaborasse um diagnóstico de cada aluno, neste constando não apenas dados acerca de seu quociente intelectual, mas também sobre a forma como utilizava sua inteligência, além de suas características emocionais, físicas e sociais, e dos conhecimentos que já possuía (BRASIL. MEC. CENESP, 1979). Grande parte desses dados seriam fornecidos por uma equipe de triagem. Com base neles, o professor da classe especial estabeleceria os comportamentos que deveriam ser atingidos e quais os critérios que seriam utilizados para avaliar se tais comportamentos foram ou não alcançados ao final da 2ª série.

A avaliação formativa era compreendida como um “controle de qualidade do processo durante o próprio processo” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 24). A função explicitada na proposta acerca dessa avaliação aproxima-se do que Fernandes e Freitas indicam:

[...] é aquele em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007, p. 22).

Na proposta curricular considerava-se que a avaliação formativa deveria ser realizada no desenvolvimento do trabalho pedagógico, possibilitando com isso o ajuste constante do planejamento, por meio do qual o professor poderia, por exemplo, definir novos objetivos, estratégias de ensino e atender às necessidades apresentadas pelos estudantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL. MEC. CENESP, 1979).

Ao final de cada uma das unidades que constituíam as 1ª e 2ª séries orientava-se ainda que o professor realizasse uma avaliação somativa, com o intuito de verificar de que forma o estudante alcançou os objetivos previstos para aquela unidade. Esta avaliação deveria “evidenciar o resultado da interação dos vários comportamentos, esperados do aluno, em termos de metas mais amplas do que aquelas em que se baseia a avaliação formativa” (BRASIL. MEC. CENSP, 1979, p. 24).

Percebe-se que a relevância atribuída à formação de comportamentos é retomada no momento da avaliação, o que já estava previsto desde os objetivos de ensino, conforme pontuado no Capítulo III. A esse respeito Freitas (2010) afirma que

na escola a avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola, bem como, pelas práticas cotidianas da escola, inculca valores e atitudes, cuja ancoragem final está no processo de avaliação (FREITAS, 2010, p. 94).

Essa forma de avaliação, que controla o comportamento, expressa a visão de que cabe à educação escolar a mera adaptação social. Desconsidera qualquer possibilidade de desenvolvimento de pensamento crítico, na medida em que praticamente em toda a proposta enfatiza-se necessidade do ensino com base no concreto. Fica evidente a visão da impossibilidade de qualquer criticidade que, em qualquer nível, demandaria a apropriação de conceitos abstratos.

Na proposta curricular também era sugerido o uso de três técnicas de observação, que poderiam ser adotadas visando o levantamento de informações sobre o rendimento escolar do aluno nas 1ª e 2ª séries. Trata-se do “anedotário”, em que se realizaria o registro de fatos considerados significativos sobre o aluno, observados pelo professor. Trata-se ainda de “escalas qualitativas”, voltadas à observação de aspectos relevantes do comportamento e que também serviriam como referencial para comparar o desempenho dos estudantes, e “fichas de observação”, elaboradas por uma equipe de diagnóstico e de acompanhamento do “deficiente mental educável”. Preenchidas pelo professor, estas últimas deveriam indicar a presença ou não de determinadas características no estudante, principalmente na área de desenvolvimento pessoal-social (BRASIL. MEC. CENESP, 1979, p. 25).

O uso dessas técnicas era indicado para reduzir o problema da subjetividade no momento da avaliação. No documento era ressaltada a importância da objetividade por parte do professor, e que este utilizasse a avaliação como meio para controlar a qualidade de seu

trabalho. Segundo Fernandes e Freitas (2007), a concepção de avaliação adotada deve necessariamente privilegiar a aprendizagem, sendo mais importante do que a forma como será registrada a avaliação formativa do estudante. Ademais, é por meio dessa avaliação formativa que o professor poderá “planejar e replanejar os processos de ensino, bem como planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes”, contribuindo desse modo para a avaliação do próprio trabalho pedagógico (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007, p. 30)

A partir da 3ª série sugeria-se que o professor utilizasse como instrumento de observação uma “ficha cumulativa” que lhe possibilitaria reunir dados para a avaliação final, na qual seria averiguado se o estudante teria alcançado o objetivo de ensino previsto para a série.

Na figura 3 buscou-se reproduzir o exemplo de ficha disponibilizada na proposta curricular para a 3ª série para avaliar o objetivo “leitura, escrita e compreensão de sentenças com palavras do seu vocabulário usual” (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a, 81).

Por meio da análise desse material foi possível depreender que os indicadores comportamentais estavam subordinados aos objetivos de cada série, ou seja: o que norteava a avaliação eram os objetivos de ensino. O professor tinha, portanto, o que avaliar ao final de uma série, uma vez que estava posto desde o início do processo quais eram os objetivos de ensino.

Percebe-se, desse modo, que a *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) apresentava ao professor da classe especial os objetivos de ensino específicos para esses estudantes, os conteúdos curriculares, os métodos e estratégias de ensino, bem como orientações de como conduzir o processo avaliativo.

Figura 3 – Ficha cumulativa para a 3.ª série

OBJETIVOS	INDICADORES COMPORTAMENTAIS	CRITÉRIOS			
		SEMPRE	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	RARAMENTE
LEITURA, ESCRITA E COMPREENSÃO DE SENTENÇAS COM PALAVRAS DO SEU VOCABULÁRIO USUAL	Identifica seu nome em qualquer situação				
	Escreve, com facilidade, seu nome				
	Realiza, com facilidade, os exercícios de grafismo				
	Identifica as palavras fixadas, em qualquer contexto				
	Lê com compreensão, sentenças com quatro ou cinco vocábulos				
	Identifica os nomes dos colegas				
	Escreve, de memória, as palavras fixadas				
	Escreve frases simples, com pelo menos cinco vocábulos				
	Recebe e transmite, de forma adequada, avisos e recados				
	Forma oralmente frases simples, com pelo menos cinco vocábulos				
	Aplica a noção de metro, um litro e meio litro				
	Identifica os numerais até 20, que representam a quantidade de elementos de um conjunto				
	Representa, através de diagramas, a união de conjuntos disjuntos				
	Utiliza os símbolos (=) e (+)				
	Efetua adições de total até 10				
De acordo com a avaliação apresentada, consideramos o aluno com um produto de aprendizagem: ( ) ÓTIMO ( ) BOM ( ) REGULAR ( ) INSUFICIENTE					
DATA _____		_____ ASSINATURA DO PROFESSOR			

Fonte: Proposta curricular para deficientes mentais educáveis, Volume II (BRASIL. MEC. CENESP, 1979a).

Para o professor desenvolver a avaliação de forma contínua e processual - visando reduzir a subjetividade ao avaliar o estudante, ressaltando a perspectiva do enfoque sistêmico - havia sugestões de instrumentos com que se buscava racionalizar o processo objetivando a garantia do controle e da produtividade (KUENZER e MACHADO, 1986). Ao final de uma série, por meio desses instrumentos o professor dispunha de informações que lhe permitiam avaliar o que o “deficiente mental educável” dominava ou não em termos de conhecimento acerca de cada matéria.

Na década de 1990, a LDBEN n.º 9.394/96 define como um dos critérios para a verificação do rendimento escolar no Ensino Fundamental a avaliação “contínua e cumulativa

do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

A definição presente na LDBEN n.º 9.394/96 foi apreendida pelos PCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL. MEC. SEF, 1997). Neste documento, a avaliação era considerada um processo contínuo e sistemático, parte integrante e intrínseca do processo educacional, tendo a função de alimentar, orientar e fornecer elementos que subsidiassem o professor na reflexão sobre sua prática docente.

O processo avaliativo não era compreendido como função exclusiva do professor, pois também se considerava necessária a auto avaliação realizada pelo estudante. A esse respeito, Fernandes e Freitas (2007) reiteram a importância de o estudante fazer a auto avaliação da aprendizagem, uma vez que esse é um tipo de exercício que contribui para a construção da autonomia e criticidade. Desse modo, indicam que auto avaliação se torne uma prática constante com o objetivo de utilizar seus resultados para definir a continuidade do trabalho pedagógico. Segundo os autores, a auto avaliação “deve favorecer ao estudante a autorreflexão acerca de sua postura, suas atitudes individuais e no grupo, seu papel no grupo, seus avanços, seus medos e conquistas. Deve ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem, naturais a todo e qualquer processo de aprender” (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007, p. 36).

Ainda no documento dos PCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL. MEC. SEF, 1997), orientava-se o professor a realizar uma avaliação inicial, na qual seria possível obter informações sobre seus estudantes, com vistas à elaboração do planejamento. Após essa etapa, sugeria-se uma avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez subsidiaria a avaliação final, momento em que o professor poderia identificar os avanços realizados por cada estudante. Indicava-se a realização da avaliação por meio de observação sistemática do processo de aprendizagem, análise das produções dos estudantes e atividades voltadas especificamente para a avaliação. No decorrer desse percurso deveriam ser avaliadas as condições ofertadas ao estudante para alcançar as expectativas de aprendizagem, de modo que o ensino a ele oferecido fosse também objeto de análise. Percebe-se uma aproximação da concepção de avaliação formativa e somativa identificada na década de 1970, mas naquele momento tal orientação estava em proposta curricular específica para os deficientes mentais educáveis.

Para cada área e ciclo dos PCNs estavam previstos critérios de avaliação. No quadro 7 pode-se observar o critério de avaliação relacionado com o objetivo de ensino apresentado no Capítulo III.

Quadro 7 – Critérios de avaliação para área da matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries)

Objetivo	“Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal), a partir de seus diferentes usos no contexto social” (p. 80).
Conteúdos relacionados*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Reconhecimento de números naturais e racionais no contexto diário” (p. 85);</li> <li>- “Leitura, escrita, comparação e ordenação de representações fracionárias de uso frequente” (p. 86);</li> <li>- “Reconhecimento de que os números racionais admitem diferentes (infinitas) representações na forma fracionária” (p. 86);</li> <li>- “Identificação e produção de frações equivalentes, pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas” (p. 86);</li> <li>- “Exploração dos diferentes significados das frações em situações-problema: parte-todo, quociente e razão” (p. 86);</li> <li>- “Observação de que os números naturais podem ser expressos na forma fracionária” (p. 86);</li> <li>- “Relação entre representações fracionária e decimal de um mesmo número racional” (p. 86);</li> </ul> <p>“Análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais e racionais” (p. 87).</p>
Orientação didática **	<p>Para explorar o conceito de fração a prática mais comum é a que recorre a situações em que está implícita a relação parte-todo, como por exemplo, divisões de um chocolate, ou de uma pizza, em partes iguais.</p> <p>Propor um exercício de sorteio de uma bola verde de uma caixa em que há 2 bolas verdes e 8 bolas de outras cores (2 em 10); desenvolver o trabalho com escalas em mapas (a escala de 1 cm para 100m); explorar a porcentagem (40 em cada 100 alunos da escola gostam de futebol).</p>
Critérios de avaliação	“Espera-se que o aluno resolva problemas utilizando conhecimentos relacionados aos números naturais e racionais (na forma fracionária e decimal), às medidas e aos significados das operações, produzindo estratégias pessoais de solução, selecionando procedimentos de cálculo, justificando tanto os processos de solução quanto os procedimentos de cálculo em função da situação proposta” (p. 93).
<p>*Foram extraídos apenas os conteúdos relacionados com números racionais na representação fracionária;          ** Foi realizada uma síntese das orientações didáticas relacionadas ao ensino dos números racionais na representação fracionária.</p>	

Fonte: Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: matemática (BRASIL. MEC. SEF, 1997a). Elaborado pela pesquisadora.

Indicava-se que esses critérios fossem flexibilizados pelo professor em função dos objetivos, conteúdos e das características apresentadas pelos estudantes. Depois de um ano essa orientação foi retomada no documento específico a respeito de estudantes com necessidades educacionais especiais, os PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Neste documento, a avaliação era considerada essencial para subsidiar o professor na definição das adaptações curriculares, e também vista como um processo flexível, de maneira que as especificidades dos estudantes fossem consideradas.

No processo avaliativo dos estudantes com necessidades educacionais especiais orientava-se que o professor focalizasse tanto os aspectos do desenvolvimento como o nível de competência curricular e a maneira como o estudante aprendia. A partir desses elementos sugeria-se que os critérios de avaliação previstos para cada ciclo e área dos PCNs fossem

adaptados com base nas condições do aluno, e também no que tange ao tempo necessário para alcançá-los. Nessa adaptação, o professor poderia optar pela eliminação de critérios de avaliação ou pela introdução de outros não previstos inicialmente.

A análise dessas orientações deve ocorrer na relação com o que já foi pontuado acerca dos objetivos de ensino (Capítulo III), pois em sua definição já se previa que o professor pudesse tanto modificar como eliminar ou introduzir objetivos a partir das diferenças individuais identificadas nos estudantes, o que repercute diretamente no processo de avaliação. Afinal, tanto a avaliação formativa quanto a somativa é realizada tomando por base determinados objetivos. Portanto, retoma-se aqui a mesma problemática já sinalizada, de que eram disponibilizadas aos professores orientações genéricas, sem relação alguma com os objetivos e conteúdos previstos no currículo do Ensino Fundamental, o que poderia levar à oferta de um ensino totalmente diferenciado.

Especificamente com relação à avaliação do estudante com “deficiência mental”, identificou-se apenas uma orientação no documento do *Projeto Escola Viva – Adaptações curriculares de pequeno porte* (BRASIL. MEC. SEESP, 2000a). Indicava-se que o ponto de partida para a estruturação do trabalho pedagógico deveria ser a avaliação dos conhecimentos que o estudante com “deficiência mental” possuía e que fossem utilizados como base para organizar um planejamento de ensino no qual fossem proporcionadas oportunidades para ampliação desses conhecimentos. O professor deveria, portanto, traçar um planejamento de ensino não a partir das características da deficiência ou do quociente intelectual, mas sim a partir de uma avaliação dos conhecimentos já consolidados pelo estudante, de modo que estes fossem levados em conta no processo de ensino.

Num primeiro momento, parece existir o reconhecimento quanto à necessidade de se considerar no trabalho pedagógico o nível de desenvolvimento real do estudante. Contudo, ao relacionar essa orientação com a sugestão de adaptação de objetivo ligado ao conteúdo frações, apresentada no Capítulo III, conclui-se que a base para a definição do ensino para esses indivíduos é aquilo que é considerado “útil” para seu dia-a-dia<sup>59</sup>.

Considera-se que há expressiva diferença, por exemplo, entre estabelecer como objetivo o ensino de frações e a partir de diferentes estratégias pedagógicas buscar mobilizar o conhecimento do estudante sobre esse conteúdo na perspectiva de ampliá-lo, do que nem lhe

---

<sup>59</sup> A sugestão de adaptação de objetivo relacionado ao conteúdo frações, apresentada no Capítulo III, foi ofertada no documento do *Projeto Escola Viva - Adaptações curriculares de grande porte* (BRASIL. MEC. SEESP, 2000), cuja autoria é a mesma do fascículo *Projeto Escola Viva – Adaptações curriculares de pequeno porte* (BRASIL. MEC. SEESP, 2000a).

dar a oportunidade para que mostre esse conhecimento - como seria o caso de modificar significativamente esse objetivo e colocar no lugar o reconhecimento de placas de ônibus. Pode-se afirmar, portanto, que a adaptação do objetivo de ensino não parte de uma avaliação do nível de desenvolvimento real e da zona de desenvolvimento proximal, mas sim daquilo que se compreende que tem uma “funcionalidade” para o estudante.

Ao final do ano letivo indicava-se que o professor, em conjunto com outros profissionais que tivessem participado das adaptações curriculares, avaliassem a promoção ou retenção do estudante com necessidades educacionais especiais levando em consideração

- a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;
- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;
- o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (BRASIL. MEC. SEESP, 1998, p. 58).

Esses critérios evidenciam primeiramente o quanto as orientações ofertadas aos professores eram genéricas. Mostram também, ainda que de forma implícita, que a aprendizagem do conhecimento historicamente acumulado não se constituía no principal elemento da avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais, ficando ela subordinada à avaliação de tantos outros elementos que, por fim, retiram a centralidade do aspecto que deve ser considerado o mais relevante no processo de escolarização, a aprendizagem do saber sistematizado. Isso não significa dizer que os outros aspectos mencionados não sejam importantes no processo de escolarização - contudo, ao serem colocados no mesmo “patamar” da avaliação da aprendizagem, podem acabar simplesmente suprimindo-a.

Ademais, compreende-se, com base em Vygostki (1997), que o processo de avaliação deve ter como foco o progresso que o estudante obteve em seu desenvolvimento, portanto destacando os aspectos qualitativos - o que, segundo o autor, somente é possível se na avaliação do aproveitamento escolar o professor levar em consideração tanto o índice de aproveitamento absoluto como o índice de aproveitamento relativo. O índice absoluto evidencia o aproveitamento escolar de uma criança em comparação com outras crianças da mesma turma e não tem como foco a avaliação da evolução da aprendizagem, o que o caracteriza como quantitativo. O índice de aproveitamento relativo demonstra o quanto a criança progrediu em

sua aprendizagem, mas tomando como base de referência para essa comparação seu próprio desempenho, portanto enfatizando aspectos qualitativos.

Segundo Vygotski (2001), na avaliação do aproveitamento escolar de crianças com deficiência mental o professor deve sempre levar em conta o índice de aproveitamento relativo, para que identifique os progressos no desenvolvimento. A tese do autor pode ser exemplificada da seguinte forma: um estudante com deficiência mental - ainda que apresente um índice de aproveitamento absoluto negativo, ou seja, esteja aquém do nível de turma - pode apresentar um índice de aproveitamento relativo positivo, caso demonstre avanços em sua aprendizagem. Desse modo, valoriza-se a evolução que o estudante teve, o que não seria possível identificar se o professor mantivesse uma avaliação apenas quantitativa.

Para Vygotski (2001), na avaliação do rendimento escolar de um estudante que não tenha demonstrado dificuldades de aprendizagem, o professor pode se deparar justamente com o oposto. Um estudante pode ter um índice de aproveitamento absoluto positivo, ou seja, pode estar no nível da turma, mas quanto ao aproveitamento relativo seu índice foi negativo, pois não apresentou avanços na aprendizagem. Ao comparar o índice de aproveitamento relativo desse estudante com aquele que tem deficiência mental, apresentado no exemplo acima, pode-se afirmar que o desenvolvimento do estudante com deficiência mental teve mais progressos do que o do estudante sem deficiência.

Segundo Bezerra e Araújo,

os professores encontram subsídios para superar suas reservas quanto à avaliação dos alunos com deficiência mental, muitas vezes rotulados a priori como totalmente alheios à aprendizagem escolar, fracassados completos que a grande custo atingirão ‘média’ no final do bimestre, descartando-se, nesse discurso, os eventuais progressos qualitativos que tenham realizado. O aproveitamento relativo desbanca, pois, essa tese fatalista e mostra que os ‘mais inteligentes’ nem sempre estão à frente da turma em todos os aspectos, como suas notas ‘altas’ poderiam sugerir, nem os ‘mais atrasados’ o são em todas as circunstâncias (BEZERRA e ARAÚJO, 2010, p. 91-92).

Desse modo, o índice de aproveitamento relativo possibilita que o professor perceba “o quanto cada um dos seus alunos assimila e então se verifica que, entre todos os grupos de crianças com índices de desenvolvimento mental alto, médio e baixo, existem crianças com aproveitamento elevado e aproveitamento baixo” (VYGOTSKI, 2001, p. 498-499). Ressalta-se que a perspectiva de Vygotski não é de valorização da nota em si, mas sim do progresso demonstrado pelo estudante em termos de aprendizagem. A esse respeito Fernandes e Freitas complementam tal concepção ao afirmarem que “a avaliação tem como foco fornecer

informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito” (FERNANDES e FREITAS. MEC. SEB, 2007, p. 21).

Além da avaliação do estudante, os PCNs-AC orientavam o professor quanto à necessidade de serem avaliados elementos relacionados aos contextos educacional e familiar, sob o argumento de que o foco do processo avaliativo não deveria estar apenas no indivíduo (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). No que diz respeito ao contexto educacional, propunha-se uma avaliação de elementos relacionados com a organização da aula, incluindo metodologia, flexibilidade curricular, atuação do professor e também uma avaliação da escola como um todo, desde o projeto pedagógico, equipe, organização, gestão e currículo (BRASIL. MEC. SEESP, 1998).

A proposta de uma avaliação que não permaneça circunscrita ao indivíduo é retomada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL. MEC. CNE, 2001), documento no qual se reafirma a necessidade de se avaliar as potencialidades e necessidades educacionais dos estudantes, bem como as condições da escola para responder a essas necessidades.

Conclui-se, portanto, que a partir da década de 1990 os documentos orientavam o professor da classe comum a adaptar, a partir das diferenças individuais dos estudantes, tanto os objetivos de ensino, conteúdos curriculares, estratégias metodológicas e processo avaliativo utilizando como base os PCNs para o Ensino Fundamental (BRASIL. MEC. SEF, 1997).

Em todos os eixos de análise pode-se perceber o quanto essas orientações disponibilizadas ao professor eram genéricas, podendo levar à oferta de um currículo que não oportunizaria a ampliação do desenvolvimento cultural do estudante com “deficiência mental,” e não o conduziria à apreensão de novos conceitos científicos, mantendo-os na mesma condição, reforçando suas dificuldades e propiciando o mínimo de aprendizagem. Evidencia-se com isso o quanto o discurso em defesa da “igualdade” pode conduzir o estudante justamente ao caminho contrário, em total desigualdade no acesso ao saber sistematizado. A esse respeito, Dias e Oliveira (2013) salientam que “fatores como a exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados favorecem a emergência do defeito secundário e o sentimento de deficiência como condição debilitante” (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 176).

Nos documentos publicados a partir de 2010, manteve-se a orientação de que a avaliação da aprendizagem possua um caráter formativo e processual, realizada de forma contínua, cumulativa e diagnóstica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL. MEC. CNE, 2010), documento no qual se reafirma a perspectiva de avaliação presente na LDBEN n.º 9.394/96, define-se avaliação formativa como aquela que ocorre durante o processo educacional e que visa identificar tanto as potencialidades do estudante como problemas de aprendizagem e de ensino. São sugeridos diferentes instrumentos para o trabalho do professor, como observação, registro de atividades, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, atividades em sala, provas, entre outros. Essas ações podem ser adaptadas conforme a faixa etária e características de desenvolvimento do estudante.

Nos documentos do Atendimento Educacional Especializado para a “deficiência mental” e “deficiência intelectual” as reflexões quanto ao processo avaliativo contemplam orientações para o professor da sala de recurso multifuncional e para o professor da classe comum, mas para este último as indicações estão relacionadas principalmente à avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita<sup>60</sup>.

Na classe comum, indica-se que a avaliação desses estudantes tenha como objetivo identificar seus avanços em termos de apreensão dos conteúdos curriculares, da mesma maneira como deve ser realizada com os demais estudantes da turma. Há ressalva quanto à promoção automática, considerada uma discriminação quando possibilitada apenas ao estudante com “deficiência mental” (BATISTA e MANTOAN. MEC. SEESP, 2007). Percebe-se, portanto, que a não discussão acerca dos objetivos de ensino, apresentada no capítulo III, resulta em orientação genérica no que tange ao processo avaliativo.

Para a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita apresentam-se orientações, sem direcioná-las para a classe comum ou para o AEE e sem associá-las a objetivos de ensino. Para avaliar a relação que o estudante estabelece entre desenho e texto como dois modos de representação gráfica, indica-se que o professor utilize diferentes procedimentos, como por exemplo apresentar um livro de literatura infantil, cujo conteúdo seja composto por imagens e texto, e solicitar que o estudante indique onde se lê a história, ou apresentar dois cartões contendo imagens iguais, mas com palavras diferentes e verificar o que a criança lê em cada

---

<sup>60</sup> Ressalta-se que algumas orientações não são direcionadas nem para o professor do AEE e nem para o professor da classe comum, sendo indicadas de modo geral para o processo de escolarização de estudantes com “deficiência mental”. No presente texto optou-se por incorporar essas orientações e aquelas que tratavam do processo avaliativo realizado pelo professor da classe comum.

um deles. São ofertados exemplos de como o professor pode fazer as perguntas ao estudante para identificar o nível em que ele está. Com base em estudos realizados com estudantes com “deficiência mental”, no documento se afirma que se chegou à conclusão de que no início da escolarização eles possuem um nível intermediário, ou seja, atribuem sentido ao texto, mas consideram que o desenho é importante para dar sentido à leitura (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007).

Considera-se ainda no documento que as estratégias de leitura utilizadas pelo estudante com “deficiência mental” não são diferentes daquelas utilizadas pelos demais estudantes. Afirma-se que, dependendo da evolução conceitual, os estudantes com “deficiência mental” são capazes de fazer uso de diferentes estratégias de leitura, desde as mais simples em que deduzem o conteúdo do texto com base em elementos do contexto, até as mais evoluídas nas quais decodifica o texto com compreensão. Para avaliá-las, indica-se ao professor a utilização de diversos gêneros textuais, por exemplo (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007).

Para avaliar a evolução da escrita no decorrer do trabalho pedagógico com estudantes com “deficiência mental”, sugere-se que o professor utilize diferentes proposições como escrita livre, tanto de palavras como de frases, reescrita de histórias lidas e de atividades que o estudante tenha vivenciado, produção escrita com base em imagens e escrita de bilhetes, entre outros (FIGUEIREDO e GOMES. MEC. SEESP, 2007).

Percebe-se que são sugestões de como avaliar especificamente a leitura e a escrita, apresentadas ao professor descoladas dos objetivos de ensino. Não são apresentadas orientações quanto o processo de avaliação nas diferentes áreas do conhecimento que constituem o Ensino Fundamental. Compreende-se que ainda que o professor de matemática, por exemplo, não deixe de avaliar a leitura e escrita, cabe a ele avaliar os conhecimentos específicos da sua área.

Não existe, portanto, assim como foi identificado nos documentos da década de 1990, uma discussão sobre os objetivos de ensino para estudantes com deficiência mental/intelectual, o que conseqüentemente leva à ausência de orientações quanto ao processo avaliativo, uma vez que objetivos e avaliação estão diretamente relacionados. Ao não se ter clareza acerca dos objetivos de ensino, não há possibilidade de orientar um processo avaliativo. Conforme já apresentado, na década de 1970, por exemplo, a ficha de avaliação sugerida ao professor demonstrava exatamente essa necessidade de avaliar o estudante a partir dos objetivos de ensino a ele direcionados.

Ressalta-se ainda que essas orientações são disponibilizadas em documento direcionado à sala de recurso multifuncional, *lócus* onde também são avaliados os níveis de leitura e escrita

para o desenvolvimento do AEE, mas que, segundo as próprias orientações oficiais desse período, não deveriam ter a função de alfabetizar o estudante com deficiência mental/intelectual, tarefa a ser implementada pelo professor da classe comum.

Desse modo, pode-se concluir que na década de 1970, mesmo se considerando que a proposta expressava uma visão limitadora dos potenciais do “deficiente mental educável”, o professor da classe especial era orientado quanto aos objetivos de ensino e o processo avaliativo visava o alcance de tais objetivos. Além da avaliação do comportamento, que se destacava principalmente nas 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries, avaliava-se conhecimentos das diferentes áreas. Sugeria-se ao professor técnicas de observação e instrumentos para registro, em que fica evidente que o processo avaliativo tomava por base os objetivos de ensino.

Na década de 1990, orientava-se o professor da classe comum, que assumia o protagonismo na definição do planejamento de ensino, a adaptar os objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental com base na avaliação das necessidades educacionais de estudantes com “deficiência mental”, o que conseqüentemente levaria à adaptação dos critérios de avaliação também presentes nos PCNs – Ensino Fundamental (BRASIL. MEC. SEF, 1997). Sendo assim, propunha-se que a avaliação estivesse atrelada aos objetivos, de modo que ambos fossem adaptados. Tal orientação impossibilitava, contudo, definir com precisão o currículo que deveria ser ofertado ao estudante com “deficiência mental”, de modo que pouco contribuía para o trabalho pedagógico realizado na classe comum.

A partir de 2010, nos documentos direcionados ao professor do AEE, orienta-se o professor da classe comum a avaliar a apreensão do conteúdo por parte do estudante com deficiência mental/intelectual e se sugere como avaliar especificamente a aprendizagem da leitura e da escrita. Compreende-se que há relevância nas orientações sobre a avaliação da leitura e da escrita, uma vez que estas contribuem no processo de alfabetização do estudante com deficiência mental/intelectual. No entanto, pondera-se o fato de que a não definição de objetivos, base para o processo de avaliação, conduz à realização de trabalho pedagógico no qual se deixa de discutir o que efetivamente está sendo ensinado a esses estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as principais permanências e modificações presentes em orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência mental/intelectual no período de 1979 a 2013.

O currículo foi compreendido como construção social, de modo que os conhecimentos e as práticas que o constituem são considerados resultado de um processo de seleção ocorrido em contexto social e econômico no qual se deseja realizar um determinado projeto de desenvolvimento humano.

Com base nessa concepção identificou-se, por meio da análise documental, que as informações disponibilizadas ao professor sobre o estudante com deficiência mental/intelectual, tanto na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) como nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998), orientam o desenvolvimento de um planejamento de ensino definido preponderantemente pelas características da patologia, sobressaindo os aspectos clínicos e psicológicos em detrimento da avaliação pedagógica. Trata-se de abordagem centrada no desenvolvimento biológico, o que evidencia suas limitações, uma vez que na definição do sujeito são desconsiderados elementos do contexto social, incluindo a análise do que é oportunizado como ensino, que interfere diretamente no desenvolvimento.

Nos documentos analisados após o ano de 2010 observou-se que há crítica aos testes de inteligência adotados na década de 1970 e à caracterização do sujeito a partir da patologia, conforme existia na década de 1990. No entanto, não foi identificada outra definição para deficiência mental/intelectual, ou seja, refuta-se o que até então existia, sob o argumento de que é necessário olhar para além da condição orgânica, mas não se apresenta outra concepção como contraponto.

Ressalta-se ainda que a definição de “deficiência mental” nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998) apresentava ao docente informações daquilo que falta no estudante com esse diagnóstico. Portanto, destaca-se o “defeito”, o que não contribui para o trabalho pedagógico, uma vez que para o professor importa compreender como se dá o desenvolvimento da criança, e quais caminhos alternativos poderá traçar para alcançar o aprendizado almejado. Na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) é explícito que a definição do trabalho pedagógico se dá a partir do quociente de inteligência, por meio do qual também ficam estabelecidas as insuficiências do indivíduo. Contudo, apresentava-se ao professor um conjunto de objetivos e de atividades pedagógicas que

consistiam em determinada proposta de trabalho pedagógico. Desse modo, ainda que se possa questionar a proposta de formação que esses objetivos de ensino implicam, eles indicavam ao docente informações para além das características e impossibilidades do “deficiente mental educável”.

Ademais, foi possível perceber que na década de 1970 existiam objetivos de ensino específicos para o processo de escolarização dos “deficientes mentais educáveis”, sendo que por meio deles é possível identificar conteúdos embasados nas matérias previstas nos currículos de 1.º e 2.º graus (Resolução n.º 8/1971).

Na década de 1990 se propôs que os objetivos previstos para o Ensino Fundamental fossem adaptados com base em necessidades individuais dos estudantes, incluindo aqueles com “deficiência mental”<sup>61</sup>. Assim, não há como precisar os objetivos para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com “deficiência mental”, pois estavam atrelados à avaliação realizada pelo professor e as adaptações que este realizaria.

Após o ano de 2010 nos documentos curriculares direcionados ao Ensino Fundamental não foram identificadas indicações relativas aos objetivos de ensino para estudantes com deficiência mental/intelectual. Nesses documentos se defende a garantia de pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e a valorização das diferenças. No entanto, orientações incipientes sobre como efetivar esse acesso estão em documentos direcionados ao AEE, nos quais não foram identificadas reflexões acerca de objetivos de ensino e conhecimentos a serem ensinados a esses estudantes. Conforme ponderado por Bezerra e Araújo (2011) pautada na perspectiva inclusiva essa proposta “esvazia-se, dissolve-se na fraseologia romântica que profetiza uma suposta beleza do convívio com as diferenças, sem avançar, contudo, na pesquisa, na proposição e na sistematização de informações relevantes para o encaminhamento da práxis pedagógica” (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 288).

Na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) os objetivos evidenciam trabalho pedagógico que visava a modificação do comportamento, a alfabetização tanto em língua portuguesa como em matemática, além do ensino de conteúdos relacionados com outras áreas do conhecimento (ciências, geografia e história). Nesses objetivos identificou-se que se definia um limite para a aprendizagem, estabelecido com base no quociente intelectual, o que implica redução das expectativas de aprendizagem.

---

<sup>61</sup> Os objetivos para o Ensino Fundamental estavam previstos na Resolução n.º 2 (BRASIL. MEC. CNE, 1998c).

Nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998), a depender da adaptação realizada pelo professor, os objetivos de ensino poderiam ser suprimidos, incluídos ou modificados. Na análise de poucas sugestões de adaptações apresentadas em documentos desse período, identificou-se que permanece sendo reafirmado um limite na aprendizagem do estudante com “deficiência mental”, de modo que o ensino não é estruturado a partir de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem - identificando os conhecimentos que o estudante já domina e o que está em vias de consolidação - mas sim a partir do que é considerado útil em seu dia-a-dia. Tal orientação revela uma “educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo [...]”, conduzindo a uma formação limitada, uma vez que o ensino do conhecimento científico é secundarizado (DUARTE, 2011, p. 12).

A partir do ano de 2010, ainda que não sejam apresentadas ao professor orientações de como garantir condições de igualdade no acesso ao currículo do ensino regular para os estudantes com deficiência mental/intelectual, é refutada qualquer adaptação de conteúdos quando esta for realizada pelo professor. Orienta-se que o próprio estudante, que se torna o responsável pela autorregulação da sua aprendizagem, realize a adaptação do conteúdo, compreendida como a escolha de uma dentre várias atividades, com base em seus interesses. Percebe-se nessa orientação a presença das ideias pedagógicas escolanovistas que, com o lema “aprender a aprender”, deslocam o eixo do processo educativo do “esforço para o interesse” e da “disciplina para a espontaneidade”, de modo que o “papel do professor deixa de ser aquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2013, p. 431).

Ademais, observa-se que - sob a defesa de trabalho pedagógico que se resume a atender interesses dos estudantes - deixa-se de se garantir a aprendizagem de novos conhecimentos, visto que a transformação de conceitos espontâneos em científicos não ocorre naturalmente, requerendo necessariamente mediação pedagógica, pois somente o ensino devidamente organizado resulta em novos aprendizados oportunizando avanços no desenvolvimento. A desigualdade no acesso ao saber sistematizado passa a ser justificada por um discurso centrado no respeito às diferenças. Conforme salientado por Bezerra e Araújo “temos visto a inclusão se converter em exclusão, em negligência com os alunos com deficiência intelectual, diante do desconhecimento de suas peculiaridades cognitivas e em decorrência de um pretensão tratamento igualitário [...]” (BEZERRA e ARAÚJO, 2011, p. 299).

Observou-se que a lentificação do ensino é uma estratégia sugerida tanto na *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979) como nos PCNs-AC (BRASIL. MEC. SEESP, 1998). Contudo, na década de 1970 isso era justificado pelas características da patologia e na década de 1990 passa a ser justificado pelas diferenças de ritmos de aprendizagem. O uso de materiais concretos é indicado também nesses dois documentos, evidenciando baixa expectativa em relação ao estudante com “deficiência mental” no que tange à elaboração de conceitos abstratos. A partir de 2010 refuta-se o trabalho pautado exclusivamente no concreto, mas não se apresentam orientações de como utilizar os materiais concretos como meio e não como um fim em si mesmo.

Rebaixar o nível de dificuldades das atividades também foi estratégia indicada na década de 1970 com base em características da patologia e nos anos de 1990 a partir de necessidades individuais. Após o ano de 2010 - ainda que seja afirmada a necessidade de se ter um “bom planejamento” do trabalho pedagógico para se evitar o espontaneísmo, as orientações conduzem o docente a preparar diferentes tipos de atividades, que não levam em consideração uma avaliação dos níveis de compreensão, o que conseqüentemente não coloca em questão o nível de complexidade das propostas. O objetivo central das atividades consiste em atender aos interesses dos estudantes, o que segundo Duarte retrata um dos posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, qual seja o princípio de que a “atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2011, p. 46).

Considera-se que na década de 1970 existia uma preocupação de orientar o professor, de apresentar diferentes estratégias de ensino e sugestões de atividades atrelados aos objetivos de cada série. Compreende-se que a não-apropriação desse aspecto positivo da *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* nas propostas subsequentes parece evidenciar o que Marin (2012) indica em relação à desvalorização da didática. Segundo a autora, estudos tem demonstrado a “diminuição e/ou desaparecimento” da disciplina didática em instituições brasileiras de ensino superior, o que indica uma frágil formação para o exercício docente.

De acordo com Marin (2005, p. 163), a didática pode ser compreendida como área do conhecimento que contribui para orientar a atividade docente, na medida em que estabelece “ligações entre assuntos e princípios mais amplos, referentes ao pensamento, e os aspectos ‘mais restritos’ relativos à prática docente”, ultrapassando portanto uma perspectiva meramente técnica, e evidenciando com isso sua importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise das orientações curriculares na relação com as políticas de Educação Básica, das quais fazem parte aquelas direcionadas para a Educação Especial, possibilitou perceber que na década de 1970 - num contexto histórico em que se propagava que por meio da educação seria consolidada a estrutura de capital humano do país para assegurar o desenvolvimento econômico – o Estado autoritário buscou aplicar o máximo de racionalidade, eficiência e produtividade no processo educacional por meio de uma pedagogia tecnicista. O currículo para os 1º e 2.º graus já possuía uma parte específica de formação para o trabalho, assim como a *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979).

Com base no princípio de normalização, predominante naquele momento, essa proposta objetivava formar nos “deficientes mentais educáveis” comportamentos para sua integração na sociedade e lhes ensinar conhecimentos que lhes possibilitassem desenvolver atividade ocupacional, o que era compreendido como forma de torná-los produtivos, contribuindo na construção da ideia de que a implementação da educação especial significava investimento em recursos humanos. Para tanto, previa-se ensino no qual eram impostos limites na aprendizagem com base nas características da patologia, conduzindo a uma formação na qual os conhecimentos e seu nível de complexidade eram reduzidos.

Na década de 1990 a educação continuou sendo incumbida de melhorar o desenvolvimento econômico. O projeto educacional expresso no Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL. MEC. SEF, 1993) objetivava assegurar conteúdos mínimos de aprendizagem, o que evidencia proposta de formação limitada. Na organização do currículo para o Ensino Fundamental permanece a ideia de preparar o sujeito com base no que era exigido pela economia, o que nos PCNs para o Ensino Fundamental vai ser proposto por meio de formação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, proposição que segundo Duarte, continha a defesa de que “o mercado seja respeitado em seu caráter dinâmico, o que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico, da parte dos indivíduos” (DUARTE, 2011, p. 76).

Para estudantes com “deficiência mental” orientam-se adaptações que evidenciam a relevância atribuída ao ensino de conhecimentos práticos, secundarizando uma formação ampla e que possibilite ao estudante atuar de forma crítica e consciente na sociedade do qual faz parte. Continua-se estabelecendo limites para a aprendizagem, mas então sob o discurso de que é preciso respeitar necessidades individuais. A esse respeito, compreende-se, com base em Duarte (2011), que é necessário lutarmos contra a educação centrada no atendimento das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano. Precisamos defender um projeto

de educação, que amplie os horizontes culturais de todos os estudantes, ou seja, lutar por uma educação no qual sejam transmitidos “conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural [...]” (DUARTE, 2011, p. 12).

No início dos anos 2000 observa-se, no currículo para os estudantes com necessidades educacionais especiais, a manutenção de caráter pragmático, por meio das flexibilizações e adaptações propostas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL. MEC. SEESP, 2001), justificadas a partir de diferenças individuais. Ao longo do tempo, tal proposta passou a ser refutada com base em discurso de respeito às diferenças. Passasse a propor um ensino diferente para todos, organizado com base em capacidades e interesses dos estudantes.

A partir de 2017 os currículos escolares passam a ter como referência obrigatória a BNCC, complementada por uma parte diversificada (Resolução n.º 2/2017). Nesse documento percebe-se a manutenção de projeto de formação no qual “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” são interpretados e redefinidos como “competências e habilidades” vinculadas à resolução de demandas do cotidiano e ao atendimento das necessidades do mundo do trabalho. Tal propósito evidencia a presença da pedagogia das competências que, tanto nas escolas quanto nas empresas, busca ajustar o perfil dos indivíduos, fazendo com que o ensino do conhecimento historicamente acumulado seja substituído pelo ensino de competências exigidas pelo modelo de sociedade vigente. A esse respeito Saviani salienta que tanto nas empresas como nas escolas o “objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida em sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 438).

Percebe-se nesse período a disseminação de uma política de perspectiva inclusiva que defende a matrícula de todos no ensino regular. No entanto, as incipientes e vagas orientações curriculares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na classe comum com os estudantes com deficiência mental/intelectual estão centradas em documentos direcionados a professores da sala de recurso multifuncional, não existindo - por parte da Secretaria de Ensino Fundamental e SECADI - articulações para se refletir a respeito do currículo para esses indivíduos.

A não-oferta dessas orientações se justifica-se com a defesa de uma proposta de trabalho pedagógico na qual o professor deve atender aos interesses dos estudantes e não seus níveis de

compreensão. A esse respeito, conclui-se que o trabalho pedagógico que se estrutura apenas com base em interesses dos estudantes também acaba contribuindo para o estabelecimento de limites em sua aprendizagem, pois quando não há, por parte do professor, definição de objetivos de ensino e avaliação da aprendizagem com base neles, deixa-se de se pensar naquilo que o estudante ainda não possui como conhecimento e de se pensar em estratégias pedagógicas para consolidar novas aprendizagens, e com isso dificultando o avanço no desenvolvimento.

Assim, sob o discurso de que os estudantes devem autorregular sua aprendizagem, retira-se a responsabilidade do professor em pensar caminhos alternativos para que o estudante se aproprie do saber sistematizado. Percebe-se uma proposta baseada no lema “aprender a aprender” que, segundo Duarte, não constitui caminho para proporcionar aos indivíduos uma formação plena, muito pelo contrário: “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (DUARTE, 2011, p. 09).

Portanto, observou-se que durante o período histórico estudado as orientações curriculares deixaram de ser estruturadas com base em características específicas das deficiências, no entanto, em contraposição, o que se apresentou em seu lugar foram sugestões genéricas, com a justificativa de que é necessário respeitar a diversidade. Compreende-se que esse movimento não modifica a base de todas as propostas, qual seja a homogeneização.

Na década de 1970 esse princípio estava posto nas orientações para o trabalho pedagógico com os “deficientes mentais educáveis”, tratados como iguais do ponto de vista de suas capacidades e dificuldades sob a chancela dos diagnósticos, desconsiderando os inúmeros elementos que constituem um indivíduo. Considerava-se que tais sujeitos possuíam especificidades no processo de ensino-aprendizagem em relação aos estudantes sem deficiência, o que fundamentava a ideia de currículo individualizado, direcionado para a classe especial, no qual eram ensinados conhecimentos de diferentes áreas do saber para o “deficiente mental educável”.

Na década de 1990 a orientação centrada em adaptações curriculares pautadas pelas diferenças individuais abstrai os estudantes com necessidades educacionais especiais, até mesmo aqueles com “deficiência mental”, das relações de classe, mantendo o princípio da homogeneização, uma vez que são desconsideradas as desigualdades culturais dos indivíduos que ingressam nas escolas públicas do país. Continua-se considerando que estudantes com “deficiência mental” possuem especificidades em seu processo de ensino-aprendizagem, então justificadas pelas necessidades e capacidades individuais, o que conduz a currículo pautado pela

adaptação, cujas orientações genéricas podem conduzir até mesmo à eliminação de determinados conhecimentos, contribuindo para a manutenção de um quadro de desigualdade.

A partir de 2010 o discurso de que todos são diferentes passa a legitimar a inexistência de orientações curriculares para estudantes com “deficiência mental/intelectual”. Essa diferença mais uma vez é vista como relacionada à capacidade individual. Ignoram-se as especificidades no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com “deficiência mental/intelectual” em nome de uma suposta “igualdade”, quando o que efetivamente se propõe é a legitimação de desigualdades em relação ao ensino do conhecimento historicamente acumulado, mantendo esses sujeitos em condição de desigualdade em relação à aprendizagem do saber sistematizado, acarretando uma formação limitada.

Portanto, revela-se que o currículo é definido a partir de determinado projeto de sociedade, ou seja, há relação intrínseca entre o conhecimento que se ensina e a formação humana que se almeja em cada momento histórico. A forma como o sujeito é definido, os objetivos educacionais traçados em seu processo de escolarização, o que se ensina como conhecimento e de que forma o processo de ensino-aprendizagem ocorre e é avaliado, resguarda uma relação com determinadas circunstâncias históricas e sociais.

O conhecimento que chega às escolas deve ser compreendido como seleção e organização que visam a legitimação de determinados valores. Por meio desses conhecimentos busca-se formar um sujeito para que se adeque a um determinado modelo de sociedade e não para atuar no sentido de modificá-la. Desconstrói-se, portanto, a ideia de conhecimento neutro e se reafirma a relevância de se compreender o currículo como construção social, analisando-o em sua relação com o contexto econômico e social.

Desse modo, conclui-se que no período histórico estudado, as orientações curriculares direcionadas para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual conduzem à estruturação de um novo currículo para esses indivíduos - currículo em que se reafirmam os limites de aprendizagem e uma proposta de formação humana alienada, cujos comportamentos, habilidades e competências desenvolvidas visam a preparação para o trabalho simples.

Na década de 1970 esse currículo era explícito e possuía uma proposta de ensino que utilizava a ciência como forma de justificar os limites e o rebaixamento das expectativas de aprendizagem.

Na década de 1990, esse currículo paralelo seria possibilitado por meio da eliminação, inserção ou modificação de objetivos por meio de uma proposta de trabalho pedagógico que

justificava os limites de aprendizagem com base em diferenças individuais. A responsabilidade pelo o que aprende ou não - que na década de 1970 era centrada na patologia do indivíduo - continuou sendo delegada ao estudante, mas a partir de então sob o discurso de que cada um tem suas capacidades.

Nos anos 2000, propõe-se de forma implícita um currículo paralelo, uma vez que se possibilita que o estudante desenvolva as atividades em que tem interesse. Sob o argumento de que é necessário respeitar as diferenças e valorizar a diversidade, delega-se ao próprio sujeito a função de estabelecer os limites de sua aprendizagem, tornando-o responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Assim, compreende-se que os resultados deste estudo confirmam a hipótese que norteou a presente pesquisa: que no decorrer do período histórico estudado são apresentadas novas orientações curriculares que, ao mesmo tempo em que defendem a melhoria no atendimento ao estudante com deficiência mental/intelectual e o reconhecimento às diferenças, deixam de refletir acerca de objetivos de ensino, estratégias pedagógicas e avaliação do processo educacional para esses indivíduos, desconsiderando suas especificidades no processo de ensino-aprendizagem e conduzindo à proposição de trabalho pedagógico que se esvazia de objetivos de ensino e que se sustenta em discurso de valorização das capacidades individuais, depositando no próprio sujeito a responsabilidade pelo o que aprende ou não.

Com base em Duarte (2011) e Saviani (2013), compreende-se que se faz necessária a defesa de um projeto de formação contra qualquer tipo de alienação, na qual todos os indivíduos, sem exceção, tenham efetiva oportunidade de se apropriar do saber científico, da cultura e da arte, para que compreendam a realidade social da qual fazem parte e para que possam participar de forma consciente e crítica na busca de sua transformação.

Por fim, ressalte-se que a presente pesquisa, por meio do currículo buscou investigar o trabalho pedagógico que vem sendo proposto para estudantes com deficiência mental/intelectual, com o intuito de se somar aos demais estudos críticos que procuram contribuir com análises para uma efetiva qualificação do processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de. *Educação moral e cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos*. São Carlos: Universidade Federal do São Carlos, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). 2009. 193f.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Maria Alice de. *Adaptações Curriculares para Alunos com Deficiência Intelectual: das Concepções às Práticas Pedagógicas*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação). 2019. 260f. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9632/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20Alice%20de%20Ara%c3%ba%20-%202019.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial*. Washington, DC: Banco Mundial. 2011. 16p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROCO, Sonia Maria Shima. *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, SP. Tese (Doutorado em Educação). 2007. 415f. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco\\_sms\\_dr\\_arafcl\\_prot.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1) Acesso em 26 out 2019.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC. SEESP. 2005.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC. SEESP, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista* [online], vol.27, n.2, 2011. pp. 277-302. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000200013>. Acesso em 26 out 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Fundamentos Teóricos para a Avaliação Escolar Frente à Inclusão de Alunos com Deficiência Mental: da prática autoritária para a prática inclusiva. *Interface da Educação*. Paranaíba, v. 1, n. 1, 2010. p. 83-94. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/279485905\\_Fundamentos\\_teoricos\\_para\\_a\\_avaliacao\\_escolar\\_frente\\_a\\_inclusao\\_de\\_alunos\\_com\\_deficiencia\\_mental\\_da\\_pratica\\_autoritaria\\_para\\_a\\_pratica\\_inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/279485905_Fundamentos_teoricos_para_a_avaliacao_escolar_frente_a_inclusao_de_alunos_com_deficiencia_mental_da_pratica_autoritaria_para_a_pratica_inclusiva) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n.º 8*, de 01 de dezembro de 1971. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude. Brasília, 1971.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2001b. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 04*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 15*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 022*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 17/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 6/2007*. Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 07*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category\\_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 13*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 15*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2*, de 07 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 3*, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998d. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 1*, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2*, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4*, de 04 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4*, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 7*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil. 1988. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 18 set 2018 Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Decreto n.º 48.961*, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília: Casa Civil. 1960. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html/> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Decreto n° 72.425*, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 1973. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Decreto n° 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 1999. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em 18 set 2018.

BRASIL. *Decreto n° 5.296*, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n°s 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. Brasília: Casa Civil. 2004b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm) Acesso em 18 set 2018.

BRASIL. *Decreto n° 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil. 2009b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm) Acesso em 18 set 2018.

BRASIL. *Decreto n° 7.611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2011. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html/) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Lei n° 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 1968. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em 15 mai 2017.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: Casa Civil. 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em 04 mar 2017.

BRASIL. *Lei n.º 010172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em 18 set 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília, DF: MEC, v. I, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília, DF: MEC, v. II, 1979a.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília, DF: MEC, v. III, 1979b.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. Brasília, DF: MEC, v. IV, 1979c.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental*. Brasília, DF: MEC, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. *Encontro de Alfabetizadores de Deficientes Auditivos*. Rio de Janeiro: INES. 1989. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002298.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *EFA 2000. Educação para todos: avaliação do ano 2000*. Informe nacional. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/caderno\\_de\\_conceitos\\_e\\_orientacoes\\_censo\\_escolar2019\\_versao\\_final.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019_versao_final.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC/INEP, 2019b. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio*. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (org.). Brasília, DF: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed., Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf> Acesso em 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro*. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Práticas Educativas: adaptações curriculares*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: Deficiência mental*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. v. 3, Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos (Adaptações curriculares de grande porte)*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola – necessidades educacionais especiais dos alunos (Adaptações curriculares de pequeno porte)*. Brasília, DF: MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. [2. ed.]. Brasília: MEC,

Secretaria de Educação Especial, 2006a. 96 p. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf) Acesso em 28 de out 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília, DF: MEC, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga, MEDEIROS, Simone (orgs.). Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 04*, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. *A política e o plano setorial de educação e cultura*. MEC, 1973. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001755.pdf> Acesso em 26 out 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Geral. *III plano setorial de educação, cultura e desporto (1980/1985)*. Brasília, MEC, 1980.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência Mental e Pesquisa: Atualidades e Modos de Conhecer. *IX Anais do Seminário de Pesquisa - ANPEd Sul*. Caxias do Sul, ANPEd, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1866/689> Acesso em 26 out 2019.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; SOUZA, Betina Weber de. A Produção Diagnóstica da Deficiência Mental/Intelectual no Contexto Escolar. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, pp. 241 – 264. 2017.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese (Doutorado). 2011. 210 f. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36337> Acesso em 26 out 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. [4. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 28 out 2019

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, n. 1, v. 22, pp. 68-87, 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira, OLIVEIRA, Angelita Mendes Ramos de. Balanço tendencial das dissertações e teses sobre dificuldades de aprendizagem (1987-2010). *Filosofia e Educação* (Online), Volume 5, Número 2, out. 2013.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. *Currículo em Educação Especial: O texto as imagens e o acesso ao currículo*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 112f.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate: primeiros apontamentos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno, BAPTISTA, Cláudio Roberto, JESUS, Denise Meyrelles de (orgs). *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, pp. 15-48.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4703.pdf> Acesso em 26 out 2019.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. *Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd*. Florianópolis, ANPEd, 2015.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. *O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida*. 2010. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224?mode=full> Acesso em 26 out 2019.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Montreal, Organização Panamericana de Saúde-OPS/Organização Mundial de Saúde-OMS, 2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, Salamanca, 1994.

CRAMOND, Bonnie. James J. Gallagher (1916-2014). *Revista de Psicologia*, Lima, v. 32, n. 1, p. 181-183, 2014. Disponível em [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472014000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000100008&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 26 out 2019.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, pp. 169-182, 2013.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da ANPED - GT15: Educação Especial*. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na natureza da educação básica. In: MARTINS, André Silva e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Educação Básica: Tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015, pp. 103-158

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Sandra Denise Pagel, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. Política educacional e inclusão. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 11, nº 21, pp. 17-24, 2002.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese (Doutorado em Educação), 1994, 160f. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253880> Acesso em 26 out 2019.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana L. Limaverde. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana Lima Verde et al. *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. *Documento orientador da educação especial na rede municipal de ensino*. Florianópolis, 2007.

FRANCO, Monique. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: identidades e políticas de homogeneização no currículo nacional. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. GT 12: Currículo*. Caxambu, ANPED, 2002.

FRANCO, Monique. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. *Anais da 23ª Reunião anual da ANPEd. GT 15: Educação Especial*. Caxambu, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*. v. 20, n.35, jul.-dez.2010, p. 89-99. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086> Acesso em 26 out 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, pp. 42-46, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Educação). 2004. 227f.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Comunicações*. Piracicaba, v. 23, n. 3, número especial, pp. 7-26, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 17, edição especial, pp. 105-124, 2011.

GIMENO, Sacristán José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, Adriana Limaverde et al. *Deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2007 (Atendimento educacional especializado). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_dm.pdf) Acesso em 26 out 2019.

GOMES, Adriana Limaverde. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história* – Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1989. 8ª edição.

GRUPPI, Luciano. *Conceito de hegemonia em Gramsci* – Tradução de Carlos Nelson Coutinho / Apresentação de Luiz Werneck Vianna. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978. 2ª edição.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 6, pp. 33-52, 1992.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> Acesso em 26 out 2019.

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

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004.

KUNHEN, Roseli Terezinha. *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 373f.

KUENZER, Acácia Zeneida e MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar N. de. *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1986, pp. 29-52.

LARA, Patrícia Tanganelli. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Tese (Doutorado em Educação). 2016. 273f.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, BARROCO, Sonia Mari Shima e ROSSATO, Solange Pereira Marques. *Educação Especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano*. 1a. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em 26 out 2019.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. 1a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2011, vol.27, n. 4, pp. 537-544. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>. Acesso em 26 out 2019.

LUNARDI, Geovana Mendonça. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. *Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2005.

MACHADO, Rosângela. *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. SC: 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. *Anais do XVI ENDIPE*. Campinas, UNICAMP, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a didática em suas várias feições. In: Alda Junqueira Marin *et al.* (coord.). *Didática e trabalho docente*. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. *Políticas de Educação Especial e Desenvolvimento Humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Tese (Doutorado em Psicologia). 2019. 283f. Disponível em [file:///C:/Users/dayan/Downloads/Tese%20Neide%20da%20Silveira%20Duarte%20de%20Matos%2018-02-19%20\(2\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dayan/Downloads/Tese%20Neide%20da%20Silveira%20Duarte%20de%20Matos%2018-02-19%20(2)%20(2).pdf) Acesso em 26 out 2019.

MARX, Karl. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Tradução de Leandro Konder e Renato Guimarães. 4.ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em <http://lutasocialista.com.br/livros/MARX%20E%20ENGELS/MARX,%20Karl.%20Contribui%20%E7%20%E3%20%E0%20Cr%20EDtica%20da%20Economia%20Pol%20EDtica.pdf> Acesso em 26 out 2019.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira e RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. *Cadernos CEDES* [online]. 2014, vol.34, n.93, pp.175-189. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>. Acesso em 28 out. 2019.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, mai.-ago. 2005, v.11, n.2, p.255-272. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf> Acesso em 26 out 2019.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. *Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Serra/ES, UFES, 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES* [online]. 2014, vol.34, n.93, pp. 157-173. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>. Acesso em 26 out 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo e programas no Brasil*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana Lima Verde et al. *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática: uma introdução*. 2a. Ed. – São Paulo: Atlas, 1988.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Metodologia do Ensino: uma Introdução*. São Paulo: Atlas, 1976.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.
- OLIVEIRA, Érika Soares de. *O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. 207f. Disponível em [http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14449/1/ErikaSO\\_DISSERT.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14449/1/ErikaSO_DISSERT.pdf) Acesso em 26 out 2019.
- PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. *Em Aberto*. Brasília, ano 2, n. 13, pp. 10-21, 1983.
- RAFANTE, Heulalia Charalo. Política de educação especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis, ANPEd, 2015.
- ROPOLI, Edilene Aparecida et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: MEC. SEESP, 2010.
- ROSSATO, Solange Pereira Marques; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal. A exclusão social e a educação escolar: aspectos relevantes para a educação especial. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, BARROCO, Sonia Mari Shima, ROSSATO, Solange Pereira Marques (Orgs.). *Educação Especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano*. 1. ed. – Curitiba: Appris, pp. 47-62. 2017.
- SALLES, Fernando Casadei. *A industrialização desescolarizada: educação e industrialização na década de 1950, no Estado de São Paulo*. Campo Grande: UCDB, 2001.
- SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental. In: GOMES, Adriana Lima Verde et al. *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para ensino fundamental e médio. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte: MEC, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Processos de ensino na educação dos deficientes mentais. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, ANPEd, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Das políticas curriculares aos documentos curriculares nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: ANPEd, 2010.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870 – 1970)*. São Paulo: Unesp Digital, 2018.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. *Política Educacional, Trabalho Docente e Alunos da Modalidade Educação Especial: Um Estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. . Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 239f.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida O., CAMPOS, Roselane F. e GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 235-537, jul./dez. 2005.

SOUZA, Rodrigo Augusto. O Aluno de Aprendizagem Lenta: Um Guia de Ensino e o Discurso da Psicologia Educacional. *Anais do IX Seminário de Pesquisa - ANPEd Sul*. Caxias do Sul, ANPEd, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/138/634> Acesso em 26 out 2019.

TRISTÃO, Rosana Maria. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento*. [4. ed.] Brasília: MEC. SEESP, 2006. 65 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf> Acesso 28 out 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação nº 111/84*. Autoriza a criação do curso de didática do Ensino Superior, em convênio com a faculdade de Odontologia de Nova Friburgo. Rio de Janeiro, 1984. Disponível em [http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de\\_01111984\\_06071984.pdf](http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_01111984_06071984.pdf). Acesso em 26 set 2018.

VALERA, Juliessa Ricce. *Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações*. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). 2015. 168 f. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/123892> Acesso em 26 out 2019.

VAZ, Kamille. *O Projeto de Professor para a Educação Especial: Demandas do Capital para a Escola Pública no Século XXI*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Tese

(Doutorado em Educação). 2017. 281f. Disponível em <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Tese-Kamille-Vaz-2017.pdf> Acesso em 26 out 2019.

VICTOR, Sonia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, BARROCO, Sonia Mari Shima e ROSSATO, Solange Pereira Marques (Orgs.). *Educação Especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano*. 1a. Ed. – Curitiba: Appris, pp. 17-34. 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria de Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas: fundamentos de defectologia*. Tomo V. Tradução Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S.A. 1997.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WITTER, Geraldina P. Samuel A. Kirk: Um Psicólogo Educacional. *Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 16, n. 1, p. 66-71, janeiro/abril 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v16n1/08.pdf> Acesso em 26 out 2019.

YOUNG, Michael. Para que Servem as Escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> Acesso em 26 out 2019.

## **ANEXOS**

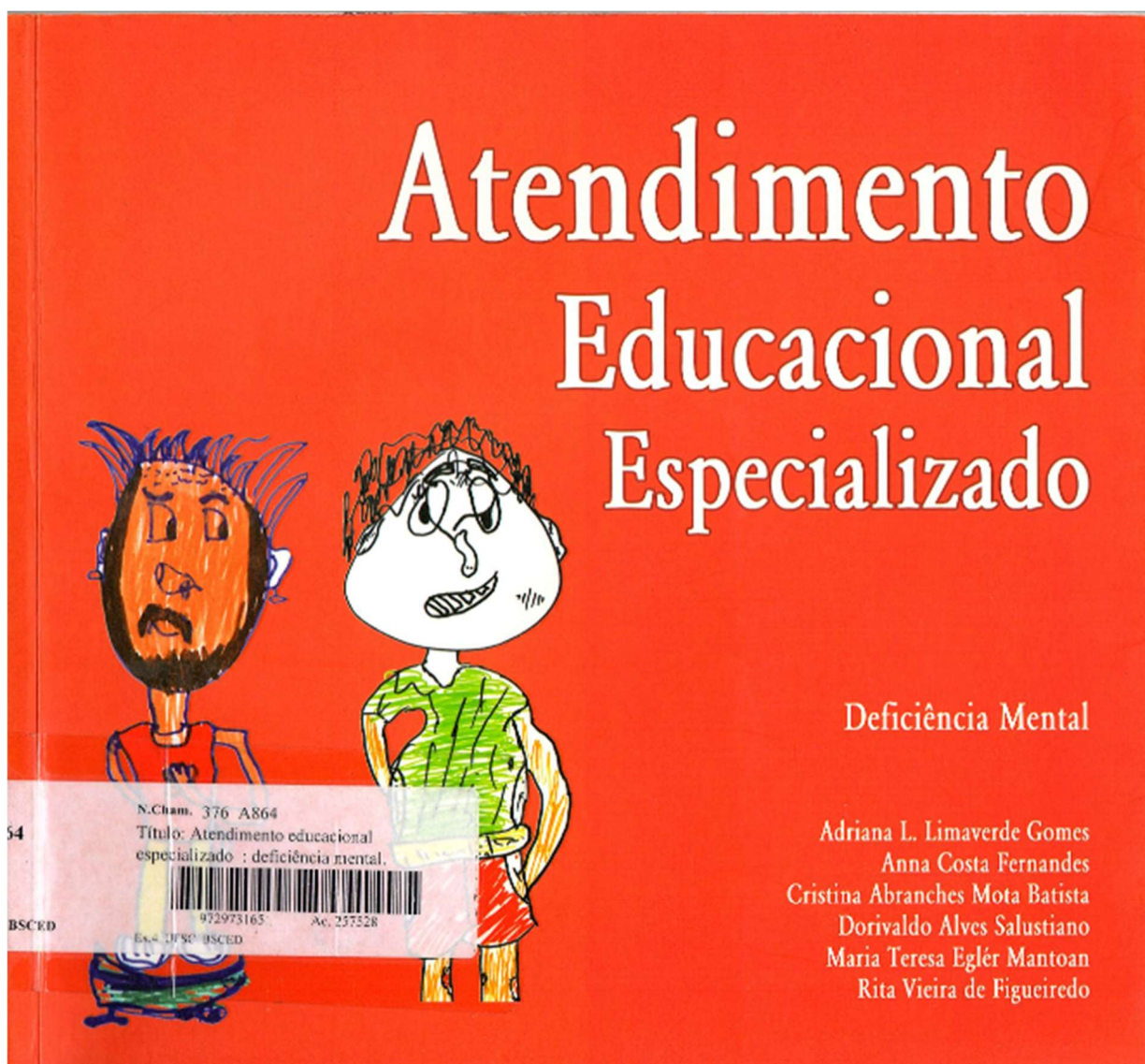
ANEXO 1 – IMAGEM DA CAPA ORIGINAL DO DOCUMENTO *PROPOSTA CURRICULAR PARA DEFICIENTES MENTAIS EDUCÁVEIS* (BRASIL. MEC. CENESP, 1979)



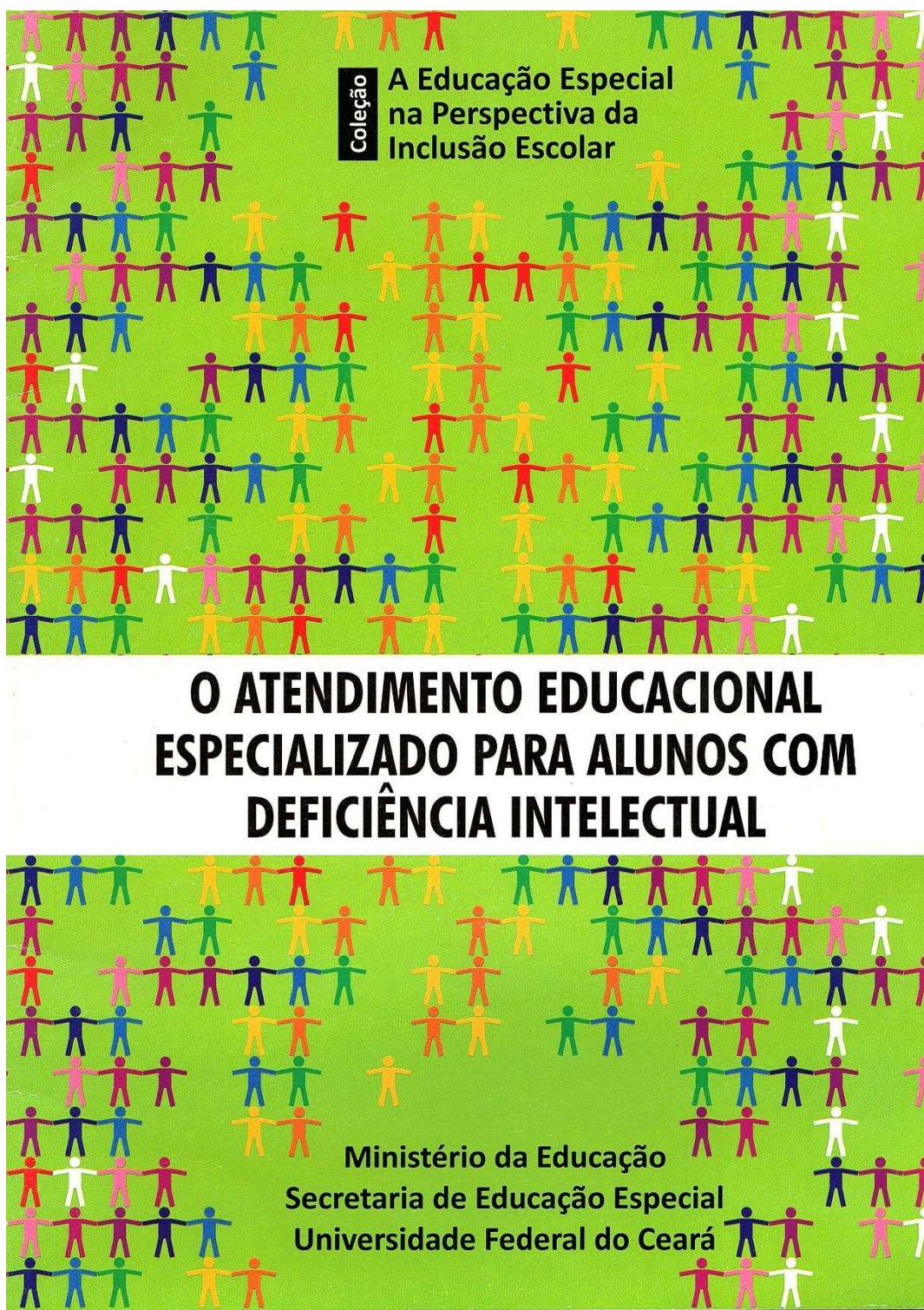
ANEXO 2 – IMAGEM DA CAPA ORIGINAL DO DOCUMENTO *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ADAPTAÇÕES CURRICULARES* (BRASIL. MEC, 1998)



ANEXO 3 – IMAGEM DA CAPA ORIGINAL DO DOCUMENTO *ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEFICIÊNCIA MENTAL* (GOMES, *et al.* MEC. SEESP, 2007)



ANEXO 4 – IMAGEM DA CAPA ORIGINAL DO DOCUMENTO *O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL* (GOMES. MEC. SEESP, 2010)



## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – TABELA COM DOCUMENTOS SELECIONADOS NA PRIMEIRA FILTRAGEM (1979 – 2013)

	<b>Identificação do documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Autores (Dados da ficha catalográfica)</b>	<b>Onde foi encontrado</b>
1	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume I	1979	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
2	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume II	1979a	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
3	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume III	1979b	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
4	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Manual do professor	1979c	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
5	Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental	1984	CENESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002898.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002898.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
6	O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro	1995	SEESP (MEC)	FCEE
7	Subsídios para organização e funcionamento de serviços de EE - Área de deficiência mental	1995a	SEESP (MEC)	FCEE
8	Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência mental	1997	Organização: Erenice Natália Soares Carvalho – SEESP (MEC)	Biblioteca da UFSC/Florianópolis
9	Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares	1998	Secretaria de Educação Fundamental e SEESP (MEC)	Sítio eletrônico da SEESP (MEC)
10	Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais Volume 6: adaptações curriculares de pequeno porte	2000	SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
11	Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais Volume 5: adaptações curriculares de grande porte	2000a	SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
12	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	MEC (SEESP)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
13	Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais	2001a	Secretaria de Educação Fundamental e SEESP (MEC)	FCEE

14	Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais	2003	Organização: Maria Saete Fábio Aranha - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
15	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: A escola (Vol. 3)	2004a	Organização: Maria Saete Fábio Aranha - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
16	Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas	2005a	SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
17	Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental	2005	Cristina Abranches Mota Batista - SEESP (MEC)	Biblioteca UFSC/Florianópolis
18	Saberes e práticas de inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas	2006a	SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
19	Educação Infantil: Saberes e práticas de inclusão: introdução	2006	Marilda Moraes Garcia Bruno - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
20	Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento	2006	Rosana Maria Tristão - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dificuldadesdeaprendizagem.pdf</a> Acesso em 28 out 2019
21	Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental	2006	Cristina Abranches Mota Batista - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
22	Educar na diversidade: Material de formação docente	2006b	SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
23	Atendimento educacional especializado: deficiência mental  (Formação continuada a distância de professores para o AEE: deficiência mental)	2007	Adriana L. Limaverde Gomes et al. - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
24	Práticas educativas: adaptações curriculares In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental	2008a	Lúcia Pereira Leite; Aline Maira da Silva - SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf">http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019

25	O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual	2010	Adriana Leite Lima Verde Gomes – SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=7104-fasciculo-2-pdf&amp;category_slug=novembro-2010-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=7104-fasciculo-2-pdf&amp;category_slug=novembro-2010-pdf&amp;Itemid=30192</a> Acesso em 19 out. 2019
26	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão	2013	Organização: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros – SECADI (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&amp;category_slug=marco-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&amp;category_slug=marco-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a> Acesso em 19 out. 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do mapeamento nas bibliotecas da UFSC, PUC/SP, FCEE, no sítio eletrônico do MEC e na plataforma Google.

APÊNDICE B – TABELA COM DOCUMENTOS CENTRAIS SELECIONADOS NA SEGUNDA FILTRAGEM (1979 – 2013)

	<b>Identificação do documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Autores (Dados da ficha catalográfica)</b>	<b>Onde foi encontrado</b>
1	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume I	1979	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
2	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume II	1979a	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
3	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Volume III	1979b	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
4	Proposta curricular para deficientes mentais educáveis – Manual do professor	1979c	UERJ – CENESP (MEC)	Biblioteca da PUC/SP - Perdizes
5	Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares	1998	Secretaria de Educação Fundamental e SEESP (MEC)	Sítio eletrônico da SEESP (MEC)
6	Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental  (Formação continuada a distância de professores para o AEE: deficiência mental)	2007	Adriana L. Limaverde Gomes et al. – SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf</a> Acesso em 19 out. 2019
7	O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual	2010	Adriana Leite Lima Verde Gomes. SEESP (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=7104-fasciculo-2-pdf&amp;category_slug=no_vembro-2010-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=7104-fasciculo-2-pdf&amp;category_slug=no_vembro-2010-pdf&amp;Itemid=30192</a> Acesso em 19 out. 2019
8	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão	2013	Organização: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros – SECADI (MEC)	Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&amp;category_slug=marco-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&amp;category_slug=marco-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a> Acesso em 19 out. 2019

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do mapeamento nas bibliotecas da UFSC, PUC/SP, FCEE, no sítio eletrônico do MEC e na plataforma Google.

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CENTRAIS

- 1 Título do documento:
- 2 Natureza do documento:
- 3 Formato encontrado:
- 4 Data de publicação:
- 5 Edição:
- 6 Número de páginas:
- 7 Volume:
- 8 Palavras-chaves identificadas:
- 9 Palavras-chaves identificadas no:
- 10 Participantes na elaboração do documento:
- 11 Autor (ficha catalográfica):
- 12 Publicado por (ficha catalográfica):
- 13 É específico para deficiência mental/intelectual:
- 14 É específico para alguma etapa de ensino:
- 15 Itens do sumário:
- 16 Como o documento está organizado:
- 17 Para quem o documento se destina:
- 18 Objetivo do documento:
- 19 Referenciais legais citados:
- 20 Referência a documentos curriculares da Educação Básica:
- 21 Referenciais teóricos utilizados:
- 22 Apresenta de maneira explícita uma definição para “currículo” (qual?):
- 23 Qual a estrutura de currículo apresentada:
- 24 Objetivos de ensino para o estudante (destacar se for específico para o estudante com deficiência mental/intelectual):
- 25 Estratégias de ensino para o estudante (destacar se for específico para o estudante com deficiência mental/intelectual):
- 26 Conteúdos a serem ensinados para o estudante (destacar se for específico para o estudante com deficiência mental/intelectual):
- 27 Orientações sobre a avaliação do processo de ensino/aprendizagem (destacar se for específico para o estudante com deficiência mental/intelectual):
- 28 Outras orientações que incidem no trabalho pedagógico:

- 29 Apresenta de maneira explícita uma definição para o conceito de “deficiência mental/intelectual” (qual?):
- 30 O estudante com deficiência mental/intelectual é visto como:
- 31 Concepção de aluno:
- 32 Concepção de professor:
- 33 Formação do estudante voltada para:
- 34 Papel da escola:
- 35 Algum apontamento de concordância com outro documento:
- 36 Algum apontamento de discordância com outro documento:
- 37 Definição de aprendizagem:
- 38 Apontamentos em relação a Política de Educação Especial vigente na época:
- 39 Definição de Educação Especial: