

# Currículos e programas na área de deficiência intelectual

considerações históricas e análise crítica  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

**Como citar:** OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 111-127. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p111-127>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CURRÍCULO E PROGRAMAS NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL<sup>1</sup>: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E ANÁLISE CRÍTICA

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

### **A questão da flexibilização curricular**

A idéia de flexibilidade curricular pode ser localizada desde a Lei nº. 5692/71, com redação alterada pela Lei nº. 7044/82, que já dispunha sobre a possibilidade concreta de atender as peculiaridades locais de cada escola, assim como as diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1983). Essa perspectiva se manteve ao longo dos anos e foi absorvida, do ponto de vista legal, pelos currículos da educação básica que, de acordo com a Lei nº. 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e o disposto no seu artigo 26<sup>o</sup>, devem ter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, a critério dos estabelecimentos de ensino e exigida “pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da *clientela*” (Brasil, 1997, p. 19, grifo nosso). A mesma lei assegura, em seu artigo 59, currículos, métodos e técnicas especiais para os alunos com deficiência.

A Resolução CNE/CEB No. 2, de 11-09-01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e dispõe sobre a educação de alunos com necessidades educacionais, numa perspectiva de inclusão, também garante

flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola. (BRASIL, artigo 8<sup>o</sup>, alínea III, 2001, p. 2).

---

1 Termo usado em substituição ao termo “deficiência mental”, conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. (AAID, 2007). Termo aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004).

Garcia (2007)<sup>2</sup> ressalta igualmente que, nos documentos nacionais, há referências a idéia de flexibilização curricular. Assim, ao menos do ponto de vista legal, observa-se a “garantia de flexibilização, adequação e diversificação curricular” (OLIVEIRA, 2007, p.68). Mesmo que esses conceitos possam ter diferentes interpretações, o que se pretende apontar é a possibilidade concreta do exercício de autonomia curricular de cada sistema de ensino; desde que observada a referência nacional, caberá a cada sistema a construção de sua proposta curricular, considerando suas particularidades socioculturais e, mais especificamente, as necessidades gerais de suas escolas, a diversidade de seus alunos e, ainda, o atendimento ao princípio de inclusão, conforme as determinações legais colocadas pelo sistema educacional brasileiro.

No entanto, não se pode desconsiderar a distância entre as proposições legais e as proposições curriculares executadas no interior de cada escola brasileira, de sorte que, muitas vezes, o que se observa não é uma flexibilização ou uma diversificação curricular, mas um descompromisso frente ao processo de apropriação do conhecimento acumulado historicamente, ocasionando uma distorção em relação à idéia de uma escola aberta, diversa e dinâmica, que busca propiciar e acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos. De acordo com Garcia (2007, p. 18), “as políticas curriculares estão assumindo um caráter de diferenciação que pode ter como conseqüência a desigualdade de acesso à cultura, mas agora justificada pela qualidade multicultural da sociedade”.

Com base nestas considerações iniciais, nas implicações de uma escola que se isenta do seu compromisso de ensino e nas conseqüências disto para a construção e constituição de um sistema inclusivo, passaremos à análise histórica do currículo, na área da deficiência intelectual.

## **O currículo na área da deficiência intelectual e a legislação nacional**

A legislação, de certa forma, embora gerando muita ambigüidade, procura dar conta de estabelecer possibilidades de flexibilização e diversificação. No entanto, no cotidiano da escola, no interior das salas de aula, os procedimentos pedagógicos parecem ainda tender para uma homogeneização e linearidade, desconsiderando-se diferenças

---

2 A autora citada irá apresentar uma análise do sentido colocado no conceito de flexibilização e adaptação curricular, mas, neste momento, interessa-nos apenas apontar o fato de ser localizada na legislação nacional a tendência discursiva em defesa de currículos flexíveis para o atendimento às diferenças individuais, às necessidades educacionais, através da dinamicidade curricular possibilitada pela legislação vigente.



importantes. De acordo com Sanfelice (1989), não podemos esquecer que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora” (p.33).

É preciso não se perder de vista que a legislação nacional, consubstanciada na política nacional de Educação, de acordo com Jannuzzi (1989, p. 17) “é gerada por fatores que a condicionam e depende das forças sociais que interagem na sociedade, forças essas determinadas pelo modo de produção material dominante”, portanto, caracteriza-se, conforme a mesma autora, como um “instrumento pelo qual o poder político constituído e representativamente mais forte vai procurar controlar as tendências presentes na sociedade e, portanto, na organização escolar” (p. 18). Porém, apesar de seus condicionantes, a concretização da legislação se dará conforme o embate das lutas e conquistas sociais, inclusive dos grupos minoritários ou seus representantes, como no caso da deficiência intelectual.

Há de se ampliar a reflexão sobre o determinante da deficiência, sobre suas conseqüências, sobre os projetos educacionais e sobre a proclamada integração do deficiente à sociedade. De acordo com Da Ros (1989, p. 23), “o trabalho junto aos deficientes tem assumido, ao longo do tempo, o mesmo caráter de outros tantos trabalhos de cunho social, ou seja, apenas o de uma resposta natural a uma necessidade dada”.

Todos esses elementos devem estar presentes na análise histórica e legislativa sobre as propostas de currículos e programas, na área da deficiência intelectual, uma vez que historicamente a própria concepção da deficiência e a definição do diagnóstico exerceram influências no estabelecimento de proposições educacionais para tais alunos. Porém,

do ponto de vista de uma educação formal que realmente deseje converter-se em democrática, conseqüentemente com a garantia do princípio ‘educação como direito de todos’, não há como negar que a escola pública tem o dever de incorporar também os ‘deficientes mentais’<sup>3</sup> como parte de sua clientela. A existência dessa clientela é um fato. A simples recusa de sua potencialidade para a aprendizagem ou do dever do Estado para com ela é prática discriminatória. (SANFELICE, 1989, p.32).

Em termos legais, podemos observar que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, é mencionada a questão da educação de alunos com deficiência, naquele momento designados de “excepcionais” (BRASIL, 1983). Diz a Lei: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Afirma o direito dos excepcionais à edu-

3 Estaremos mantendo, nas citações e referências, a terminologia utilizada pelos autores, na época histórica específica.

cação e, de acordo com Mazzotta, (1989, p. 06), pode-se “inferir que o princípio básico [...] é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer mediante os mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral” e, quando isso não for possível, uma situação especial de ensino.

As Leis 5.692/71 e 7044/82, conforme mencionado ligeiramente na introdução deste capítulo, fixam as diretrizes básicas do ensino de 1º e 2º graus e definem o objetivo geral da educação (comum ou especial), proporcionando formação e desenvolvimento máximo de suas potencialidades, auto-realização e preparação para o trabalho. O artigo 4º da Lei 5692/71 estabelece que o currículo deve conter um núcleo comum e uma parte diversificada, para atender as diferenças regionais, as peculiaridades locais, os planos da escola e as diferenças individuais dos alunos. É importante observar que aqui já há apontamentos da necessidade de respeitar e responder às diferenças individuais dos alunos que, no nosso entender, está em consonância com os princípios da Educação Inclusiva que se preconiza atualmente.

No que se refere especificamente à Educação Especial, ou à educação de excepcionais, como se dizia naquele momento, no artigo 9º da Lei 5.692/71, há a recomendação de “tratamento especial aos alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Pode-se inferir, conforme Mazzotta (1989), que tal recomendação contraria o preceituado na Lei 4.024/61, mas o Conselho Estadual de Educação, ao fixar as normas gerais para a educação dos excepcionais, regulamenta, através da Deliberação CEE nº. 13/73, em seu artigo 4º, que “a educação especial deve desenvolver-se no regime comum de ensino”, complementando com o parágrafo único, que faz considerações acerca do aluno que não pode beneficiar-se do ensino comum, o qual poderá ser atendido em “regime especial de ensino”.

Ferreira (1993, p. 36) comenta que a “Lei 5692/71 representa um avanço com relação à 4.024/61, na medida em que ela é mais afirmativa com relação a tal direito [o da educação] e remete, pelo menos parte do problema, para o ensino regular”. Parece-nos que, nesse sentido, a 5.692/71 aponta de forma mais contundente a responsabilidade dos serviços regulares frente a essa parcela do alunado, como também há uma disposição com relação aos serviços públicos de ensino, ao menos na área da deficiência mental educável<sup>4</sup>.

De acordo com Silva e Rocha (1973, apud MAZZOTTA, 1987), ao referir-se, no artigo 9º da Lei 5.692/71, a “tratamento especial”, está subentendida a idéia de *currículo especial* (aos deficientes mentais e físicos), “traduzido por objetivos, conteúdos, métodos e materiais de ensino ajustados às necessidades daqueles alunos” (p.68). A idéia de currículo especial também é identificada no Parecer nº 1.682/74, do então Conselho

---

4 Conforme terminologia da época.



Federal de Educação (CEF) que, entre recomendações gerais para a Educação Especial, menciona que “currículo especializado, material e equipamento são necessários, embora a quantidade e o tipo possam variar de área para área” (MAZZOTTA, 1987, p.70).

Ferreira (1993) cita o Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação, que busca definir a legislação especial, de forma substancial e apresentando “recomendações nas áreas de diagnóstico, interdisciplinariedade, conteúdos e atividades.” (p.52).

A questão do currículo especial para aqueles com deficiência intelectual ainda estará presente na legislação decorrente da lei maior (LDB 5.692/71) e na legislação do Estado de São Paulo, embora as propostas apresentadas não tenham conseguido definir com clareza o diagnóstico dessa deficiência, a especificidade da aprendizagem desses alunos e dos conteúdos curriculares destinados ao ensino em classes especiais de alunos com deficiência mental educável.

Ainda em âmbito federal, destaca-se o Decreto nº 72.425/73, que cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP –, ao qual compete o estabelecimento de normas relativas aos procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, métodos, currículos, programas, materiais de ensino, instalações, acompanhamento e avaliação desses alunos. É esse órgão que irá elaborar a Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, em 1979. A proposta contém quatro volumes, organizados da 1ª à 6ª série e um manual para o professor, discorrendo sobre o currículo para deficientes mentais educáveis<sup>5</sup> (MAZZOTTA, 1987). Vale ressaltar a definição das características do “deficiente mental educável”. Vejamos:

Uma vez explicitado o que se vai considerar como educáveis indivíduos com QI na faixa entre 50 e 90 e com prejuízos nos aspectos de desenvolvimento pessoal-social e sensório-motor [...] sabe-se por experiências já realizadas que, do ponto de vista da escolaridade, o retardado mental educável propriamente dito (QI entre 50 e 75) poderá alcançar até a 6ª série do nível fundamental, podendo os lentos (QI entre 75 e 90), desde que devidamente assessorados, concluir o 1º grau e quiçá seguir sua escolarização em termos profissionalizantes principalmente. (MEC/CENESP, 1979, V.I, p. 11 apud MAZZOTTA, 1987, p.71).

Da citação podemos apreender o conceito de deficiência intelectual vigente na época, em que há a prevalência do nível de quociente de inteligência (QI) como determinante, na definição diagnóstica, a pré-determinação da escolarização, a generalização das capacidades educacionais e, ainda, a idéia do aluno limítrofe, que seria aquele que estaria no limiar entre a normalidade e a deficiência intelectual.

---

5 Conforme proposta e terminologia da época.

Na tentativa de identificar a especificidade da educação do deficiente mental educável, a proposta estabelece, em relação ao conteúdo curricular:

- Habilidades do dia-a-dia, extra-acadêmicas, que o deficiente não desenvolve por si ou sem a escola;
- Superação de problemas de personalidade e de interação social, como, por exemplo, baixa tolerância a frustração, falta de atenção, auto-conceito reduzido, baixo nível de socialização;
- Habilidades básicas, tipicamente psicomotoras, pré-requisitos para o domínio da escrita, leitura e cálculo – a chamada “prontidão”. (FERREIRA, 1993, p. 55).

Observa-se que há incorreções e inadequações visíveis, na busca de traçar a especificidade da deficiência mental educável: generalizações, imprecisões, rotulação, comparações indevidas. Claro que há relação direta com o conceito da época, como mencionado anteriormente, porém não há como desconsiderar as conseqüências educacionais provenientes das inconsistências curriculares.

Há, também, outro aspecto a ser comentado. O foco centrado nas capacidades individuais e o diagnóstico centrado no quociente de inteligência ( QI ) levam a uma distorção na análise das competências educacionais e respondem de forma cômoda ao problema das dificuldades escolares. A conseqüência é o encaminhamento às classes especiais para deficientes mentais de alunos considerados “limítrofes” ou, simplesmente, aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem no contexto das classes regulares. Assim, “a educação se mostra com a função compensatória de problemas criados, em larga medida, por ela mesma” (FERREIRA, 1993, p. 56).

O terceiro item dos conteúdos da proposta do CENESP nos remete aos programas de prontidão, que buscam preparar para a alfabetização através de técnicas psicomotoras e do treinamento perceptual-motor, sugerindo uma relação entre prontidão/alfabetização. Há de se perguntar, com base em Ferreira (op.cit., p. 56), “se tais programas são indicados em substituição ao ensino da leitura e escrita, ou antes que se avalie se a dificuldade do aluno está em sua ‘não-prontidão’ ou em inadequações da situação de ensino”. Novamente o que se observa é um pré-conceito das potencialidades ou capacidades educacionais do aluno com deficiência intelectual.



## A Lei nº 9394/96

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 –, em relação à Educação Especial, apresenta um capítulo específico (Capítulo V), composto de três artigos que traçam as diretrizes gerais da área, em âmbito nacional. Este é um aspecto relevante, importante e inovador. Pela primeira vez, numa Lei Nacional, a Educação Especial recebe um destaque. Salienta Brandão (2003, p. 130):

O Capítulo V da LDB, que trata da questão da Educação Especial, é composto de apenas três artigos (arts. 58, 59 e 60). Ao analisá-los, porém, vemos que se forem cumpridas efetiva e integralmente todas as disposições neles contidas, o Brasil certamente será considerado uma referência mundial nesse assunto.

Do ponto de vista legislativo, os pressupostos fundamentais da Declaração de Salamanca são incorporados, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1997; BRANDÃO, 2003), no Capítulo V, artigos 58, 59 e 60, quando prevê a oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino e, também, adota a terminologia *necessidades educacionais especiais*.

Ferreira (1998, p.13-14), autor e estudioso da área da Educação Especial, em sua análise sobre o disposto na LDB, aponta os seguintes aspectos:

- Reafirma o direito à educação pública e gratuita, porém o registro legal não garante por si só os direitos estabelecidos,
- Estabelece o acesso à educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ainda em caráter de concessão e de assistencialismo;
- A referência às necessidades educacionais especiais amplia o alcance do dispositivo constitucional de 1988 que se referia apenas aos portadores de deficiência, apesar de não especificar quem são esses educandos ou quais são essas necessidades ;
- O Ministério da Educação e Cultura – MEC já indicava a inclusão educacional de alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Como consequência a Lei incorpora uma postura de que não se tenha na Educação Especial um recurso paliativo para o fracasso escolar, legitimando os equívocos do ensino regular, porém isto tende a acontecer com categorias mais amplas.

Quanto, de modo específico, à questão do currículo para a Educação Especial, o art. 59 assegura, entre outros aspectos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos”. No entanto, é preciso diferenciar a possibilidade de organização específica para aqueles com necessidades educacionais especiais da idéia de



currículo especial posta na legislação anterior. Aqui, na Lei 9394/96, o princípio é de uma educação inclusiva, este é o preceito; dessa forma, toda organização deve partir da idéia de diversidade e de convivência conjunta. Oliveira comenta:

A grande máxima e o princípio fundamental da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter e, para alcançar essa meta, as escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade para todos. Parece simples, mas na verdade as escolas, obrigatoriamente, terão que assumir um novo paradigma e uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem e o seu papel frente ao desenvolvimento de todos os alunos. (2007, p. 267).

A edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, impõe um novo desafio para os sistemas de ensino: a *construção de sistemas educacionais inclusivos*. Em relação aos conteúdos, há uma nova proposta: *adequações curriculares*.

[...] as adequações curriculares podem ocorrer, quando necessário e, se caracterizam como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a todos os alunos o acesso ao currículo, a sua participação integral e o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. As adequações curriculares podem ser de grande porte, de atribuição das instâncias político-administrativas superiores ou as de pequeno porte, de competência específica do professor, uma vez que se referem aos ajustes no contexto da sala de aula.<sup>6</sup> (OLIVEIRA, 2007, p.270).

Assim, introduz-se a idéia de aprendizagem ativa, na qual a aprendizagem é vista como uma experiência social que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e adultos. Com o processo de mediação<sup>7</sup>, a criança se beneficia de instruções diretas ou indiretas dadas por indivíduos mais experientes, de estratégias de relação com o mundo e aquisição de habilidades. Com base nesse pressuposto, os currículos, por meio das adequações, devem atender às necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência intelectual, considerar o desenvolvimento global da criança e suas formas peculiares de pensar, agir e sentir.

---

6 Maiores esclarecimentos sobre as adequações curriculares podem ser encontrados em Aranha, 2000a, 2000b, vols. 5 e 6 e Brasil, 2003, vol. 4.

7 De acordo com Vygotsky, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas semióticos, como a linguagem, por exemplo. Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções superiores envolve o *outro*. “Essa inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998).

A maioria dos alunos com deficiência intelectual pode tirar proveito de um currículo regular com algumas adequações (ajustes), como: a criação de condições físicas propícias, colocação dos alunos em grupo, apoio regular ou especializado, atividades individuais complementares, adequação dos conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e o *tempo* adequado às condições dos alunos.

No entanto, é indispensável que o atendimento às especificidades desses alunos esteja vinculado diretamente à referência curricular da série onde está matriculado, para que não se corra o risco de elaboração de propostas de aprendizagem com base na vertente médico-pedagógica<sup>8</sup>, devido ao papel que esse modelo exerceu na educação especial, ou seja, esteve “a serviço de um sistema educacional de organização seriada, elitista e classificatória, produtor de exclusão da escola [...] e estruturado historicamente por meio de uma organização racional do trabalho pedagógico com base na homogeneidade” (GARCIA, 2007, p. 17).

Bem sabemos a consequência de um currículo homogeneizador para aqueles que possuem uma deficiência intelectual e o quanto se faz necessário que a escola passe a conceber suas diferenças com base em concepções históricas e culturais da dimensão humana, que construa currículos abertos, mas, ao mesmo tempo, que não desconsidere as especificidades e necessidades educacionais ocasionadas pela condição da deficiência intelectual.

## O currículo, o ensino e a deficiência intelectual

A definição de retardo mental<sup>9</sup>, sugerida pela American Association on Mental Retardation – AAMR<sup>10</sup>–, através do modelo teórico do Sistema de 2002<sup>11</sup>, mantém o foco eco-

- 
- 8 De acordo com Jannuzzi (2004), esta vertente caracteriza-se pela forte influência da medicina na área da Educação Especial, principalmente na deficiência intelectual. Está ligada ao início do atendimento ao deficiente intelectual, realizado por médicos. Posteriormente, o atendimento a essa área irá também estar a cargo do pedagogo, mas as referências são médicas e com base nos déficits, no atraso escolar e na idéia de correção, ajustamento e adaptação.
  - 9 Aqui mantemos o termo *retardo mental* utilizado pela AAMR, no Sistema de 2002, para demonstrar que, embora esse sistema avance na proposição conceitual, conserva o termo *retardo mental*, o que provoca várias críticas, sendo que própria AAMR, em 2007, propõe a mudança terminológica, passando a utilizar o termo *deficiência intelectual*, além de mudar o próprio nome da associação, como mencionado anteriormente, neste capítulo.
  - 10 Atualmente denominada International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID, 2007; ALMEIDA, 2007).
  - 11 “Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de



lógico<sup>12</sup> na compreensão da condição do retardo mental, proposto no Sistema de 1992, porém avança do ponto de vista conceitual, na tentativa de “refletir o entendimento atual da multidimensionalidade do retardo mental e o papel da mediação<sup>13</sup> que os apoios desempenham no funcionamento individual” (AAMR, 2006, p. 21, grifos nossos).

Deste conceito atual podemos destacar dois pontos fundamentais: o conceito de mediação, concretizado através do papel e da intensidade dos apoios<sup>14</sup>, e a abrangência do comportamento adaptativo, considerando as habilidades conceituais, mas também as sociais e as práticas do cotidiano; ou seja, a avaliação do funcionamento da pessoa com deficiência intelectual “deve se relacionar ao desempenho típico do indivíduo durante as rotinas diárias e as circunstâncias diferentes e não ao desempenho máximo” (AAMR, 2006, p. 27).

A própria AAMR reconhece a proximidade do conceito de apoio com a noção de zona de desenvolvimento potencial<sup>15</sup>, apontada por Vygotsky; dessa maneira, anuncia-se uma mudança não apenas conceitual, mas de *concepção*: da forma como se compreende e se pode apreender o sentido da deficiência intelectual nos processos de mediação social e *educacional*. Sem dúvida, isto faz com que ocorra uma aproximação desejada com os pressupostos da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998, 1999), uma vez que, para Vygotsky,

a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e o aprendizado escolar está diretamente rela-

---

idade” (AAMR, 2006, p. 20). O leitor interessado num aprofundamento sobre o conceito de deficiência intelectual pode consultar Anache (2005); Anache e Martinez (2007); Carvalho e Maciel (2003) e o próprio manual da AAMR (2006).

- 12 Significa que considera como elementos essenciais do entendimento do retardo mental e do seu funcionamento: a pessoa, os ambientes e os apoios. (AAMR, 2006).
- 13 Grifos nossos.
- 14 Os níveis de apoio podem ser classificados em: *intermitentes* – de natureza episódica; *limitados* – exigem maior tempo de aplicação; *extensivos* – envolvimento regular, em diferentes ambientes e sem tempo limitado e; *pervasivos* – alta intensidade, constância, intrusividade e envolvimento de mais membros da equipe técnica responsável por seu atendimento (AMMR, 2006).
- 15 “[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já *completados*. [...] A zona de desenvolvimento potencial define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1999, p. 111 e 113). “O nível de desenvolvimento efetivo, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança é capaz de fazer com ajuda” (OLIVEIRA, 2007, p.28-29).



cionado com o desenvolvimento da criança. Entretanto, para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, o ensino deve ser adequadamente organizado. Isto traz implícita a idéia de que o processo de constituição humana, através da apropriação dos bens culturais e simbólicos historicamente acumulados, não se dá de forma natural, mas, ao contrário, é um processo carregado de intencionalidade. (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

O processo de constituição humana não é diferente para aqueles com deficiência intelectual, quer dizer, “as leis do desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (deficientes ou não) e a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica uma alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura” (DE CARLO, 2001, p. 67). De acordo com essa autora, com base nas perspectivas vygotskianas, a cultura, através dos processos de mediação, muda o curso do desenvolvimento, gerando possibilidades ilimitadas e, ao mesmo tempo, concretas de acesso, por aquele com deficiência intelectual, aos processos psicológicos superiores.

Padilha (2001) também ressalta que “tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que fazer com as condições biológicas limitadas considerando uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural?” (p.04) Aqui se evidencia uma das implicações da teoria de Vygotsky, que causa um intenso impacto na forma de conceber a deficiência: a lei da compensação; ou seja, os processos compensatórios do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1995). Para ele,

nas crianças com deficiência, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, irá depender da situação que se criou, do ambiente em que a criança é educada e das dificuldades que surgiram com a deficiência. (p. 106)<sup>16</sup>

Desse modo, não há como dar uma definição geral da deficiência intelectual, sem considerar as diferentes dimensões que envolvem a constituição humana – o processo de hominização<sup>17</sup>. E isso somente se dá com os outros homens, na convivência direta e através dos intensos processos de mediação simbólica, os quais deveriam ser proporcionados pela escola de forma destacada, pelo currículo escolar<sup>18</sup>. Outro aspecto a ser mencionado

16 en los niños com defectos la compensación tiene lugar em direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se há creado, en qué medio el niño se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia. (p. 106).

17 “... transformação do biológico do homem em cultural. [...] Hominizar-se é fazer-se homem nas relações concretas da vida social, mediadas pela linguagem. O que só é possível com outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação e domínio do social” (PADILHA, 2006, p.44).

18 Estamos considerando aqui uma visão ampla de currículo, desde a proposta curricular propriamente dita até a forma como ele é desenvolvido no contexto escolar, considerando-se os proces-

é que, deste ponto de vista teórico, “a deficiência tem caráter mais social que biológico. As particularidades da criança deficiente estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado” (DE CARLO, 2001, p. 69).

Anache e Martinez (2007) corroboram com essa visão, quando afirmam que

nesta perspectiva a deficiência é entendida como uma construção social e o sujeito é considerado na sua singularidade. Enfatizar o social no processo de construção da deficiência não significa negá-la, mas entendê-la como um fenômeno que precisa ser enfrentado por todos, já que as funções psicológicas superiores se constituem por intermédio das atividades humanas no contexto cultural. (p. 44).

Entretanto, determinadas concepções de ensino e aprendizagem trabalham com elementos epistemológicos que “naturalizam” o desenvolvimento e, portanto, os procedimentos pedagógicos são espontaneístas, não interferem diretamente na atividade cognoscitiva para a formação de novas operações mentais e, em consequência, para o desenvolvimento das funções superiores. Para Moysés (2001), tal ocorre como

uma estratégia de reificação da natureza, o mundo dos homens, histórica e socialmente construído, é transformado em natural, pertencente ao mundo da natureza, podendo, portanto, ser lido pela mesma ótica, como se fosse independente das ações do homem. (p. 96).

A prática educacional e o cotidiano escolar perpassam a idéia da necessidade de maturação e de aquisição de determinados pré-requisitos para a aprendizagem. A prática cotidiana das salas de aulas traz embutida uma percepção estática da educação e da “impossibilidade de mudanças de atributos do educando” (KASSAR, 1995, p. 53).

Não há como desconsiderar, a partir do referencial vygotskyano de desenvolvimento e aprendizagem, a ação humana na reorganização e reconstrução do conhecimento, que ocorre internamente, por intermédio do processo de internalização. Nesse sentido, enfatiza Kostiuk:

O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos de atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação. (p.34).



De acordo com Oliveira (2007), “tratar o aluno com deficiência mental como alguém incompleto e, portanto, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social” (p. 71). A escola deveria agir no sentido de mudar o ciclo de desenvolvimento desses alunos, proporcionando-lhes não apenas o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares, mas a possibilidade de acessar o mundo da cultura.

Sem dúvida, nessa perspectiva, a proposta curricular, a partir da idéia de inclusão escolar, deveria proporcionar àquele com deficiência intelectual acesso às novas formas de aprendizagem e conhecimento. No entanto, Padilha (2001), ao abordar a programação pedagógica em educação especial, principalmente na área da deficiência mental, comenta que se trata “sempre uma programação de educação infantil”, configurada por atividades envolvendo

recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para escrita e leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, cantar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar... (p. 123).

De Carlo (2001) complementa, assegurando que

as diferentes formas de intervenção na área da Educação Especial costumam dedicar-se à manutenção ou aperfeiçoamento dos processos elementares da pessoa com deficiência mental; não se procura ensiná-la a pensar, pois acredita-se que a esfera das funções psicológicas superiores lhe é inacessível. (p.75).

Essas práticas, certamente, estão muito distantes da idéia de diversificação de conteúdos, flexibilização e adequação curricular disposta na LDB, Lei 9394/96. (BRASIL, 1997). Ainda não conseguimos, do ponto de vista da prática pedagógica, estabelecer um currículo que superasse uma visão infantilizada da deficiência e que proporcionasse aos alunos com deficiência intelectual outros conteúdos que não os pré-escolares<sup>19</sup>.

Os objetivos educacionais e curriculares deveriam, também na área da deficiência intelectual, dilatar a possibilidade de emancipação, autonomia e independência de cada um, respeitando-se os direitos de todos. Para isso, indiscutivelmente, é preciso que a escola seja capaz de oferecer um ensino que possibilite vencer as barreiras da “deficiên-

19 O termo é aqui usado no sentido de conteúdos ou habilidades que deveriam preceder o ensino escolar.



cia – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para que consiga estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo” (PADILHA, 2001, p. 135).

O novo conceito de deficiência intelectual, preconizado pela International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (AAID, 2007) aponta para novas formas de conceber essas pessoas, suas possibilidades e a necessidade de sua incorporação às práticas sociais, das quais a escola é apenas uma. Tal perspectiva, aliada à proposta de uma educação inclusiva, exigirá uma nova postura da escola e do professor e poderá nos possibilitar a trilhar novos caminhos pedagógicos, junto àqueles com deficiência intelectual.

## **Algumas considerações finais**

A superação de uma situação escolar descomprometida e esvaziada de sentido, de forma geral e mais especificamente relacionada aos alunos com deficiência intelectual, dependerá, em grande medida, do envolvimento de toda a equipe pedagógica em busca de uma escola que se torne inclusiva e que conceba o espaço da sala de aula em toda sua plenitude e possibilidades de criação e execução de um currículo dinâmico, aberto, voltado para a apropriação, por todos os alunos, de novos conhecimentos.

Se o movimento de inclusão, o qual pode ser historicamente demarcado, assume como objetivo dos sistemas educacionais (ao lado de outros movimentos sociais) o combate a qualquer forma de exclusão, entre as quais a da deficiência, inevitavelmente terá que buscar novas práticas educativas; como afirma Pistrak, pedagogo russo envolvido na transformação da escola, “é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação [...]” (2005, p.8).

Enquanto, em outros países, isso pode representar as reivindicações sociopolíticas de sua população, no Brasil, ainda nos deparamos com resistências e oposições advindas tanto do sistema político educacional quanto da rede de relações internas das escolas, provenientes, muitas vezes, de olhares ingênuos e acríticos das possibilidades de transformação adormecidas no interior das escolas e por uma leitura equivocada do processo de inclusão.

## Referências Bibliográficas

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, D.C. 20001-1512 Disponível em: [http://www.aamr.org/About\\_AAIDD/MR\\_name\\_change.htm](http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm) ou

<http://www.aaidd.org/>. Acesso em: 27 out. 2007.

AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, P. Deficiência Intelectual: nada de excepcional. Disponível em: <http://www.indianapolis.com.br/si/site/1104> ou em: <http://www.down21.org/latinoamerica/brasil/marco.htm>. Acesso em: 16 out. 2007.

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes\\_sobre\\_diagnostico.asp?f\\_id\\_artigo=363](http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes_sobre_diagnostico.asp?f_id_artigo=363). Acesso em: 22 nov. 2005.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão*: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.43-53.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

ARANHA, M. S. F. *Programa Educação Inclusiva*: direito à diversidade – a escola. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus* - legislação e normas básicas para sua implantação. IMESP - Imprensa Oficial do Estado, 1983.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nova LDB (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

DA ROS, S. Z. Política Nacional de Educação Especial – considerações. *Cadernos CEDES n.23*, 1989, p. 23-28.

DE CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa...* Instituições e processos de imaginação na Educação Especial. São Paulo: Plexus, 2001.

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

FERREIRA, J. R. A Nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES Nº 46*. Campinas: Unicamp, setembro/1998.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.11-29.

JANNUZZI, G. Por uma Lei de Diretrizes e Bases que propicie a Educação Escolar aos intitulados Deficientes Mentais. *Cadernos CEDES n.23*, 1989, p. 17-22.

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

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso-comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Morales, 1991, p. 19-36.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. Política Nacional de Educação Especial. *Cadernos CEDES n.23*, 1989, p. 05-16.

MOYSÉS, M. A. A. *A Institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.



OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido* – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial* – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas e a inserção sociocultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (org.) *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006, p.43-50.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos CEDES*, n.23, 1989, p. 29-37.

VYGOTSKY, L. S *Fundamentos da Defectologia* – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.