

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

Pessoas com deficiência intelectual: políticas de escolarização

Carlos Felipe de Freitas Rossi
Mestre em Psicologia; professor do UNICESP
email: carlosfeliperossi@gmail.com

Tânia Maria de Freitas Rossi
Doutora em Psicologia; coordenadora de pós-graduação Stricto Sensu UNICESP
email: taniemrossi@gmail.com

Resumo:

Segundo a abordagem histórico-cultural, a deficiência intelectual é uma mudança no desenvolvimento onde há determinada complicação, o que faz o indivíduo apresentar um ritmo diferente. Já existe uma visão centrada na constituição social do ser humano que adentra gradativamente a escola, contudo, a história das políticas de escolarização das pessoas com deficiência intelectual, na prática, está escrita sobre a valorização do defeito. O esforço deve voltar-se, então, à discussão acerca da qualidade da educação oferecida de um modo geral e ao atendimento aos direitos das pessoas com diferenças, o que reclama análises aprofundadas e contribuições não só para inclui-las, mas para auxiliar compreensão e superação da exclusão social.

Palavras-chave: deficiência intelectual, inclusão, política de escolarização

Resumen:

Las personas con discapacidad intelectual: la política de la educación

De acuerdo con el enfoque histórico-cultural la discapacidad intelectual es un cambio en el desarrollo, donde hay ciertas complicaciones, lo que hace que el individuo tiene un ritmo diferente. Ya existe una visión centrada en la constitución social del ser humano que poco a poco entra en la escuela, sin embargo, la historia de las políticas de educación para personas con discapacidad intelectual, en la práctica, está escrito en la valoración del defecto. El esfuerzo debe girar luego a la discusión sobre la calidad de la educación en general y los derechos de servicio de las personas con diferencias, lo que exige un análisis detallado y las contribuciones no sólo a los incluyen, pero para ayudar a la comprensión y la superar la exclusión social.

Palabras clave: discapacidad intelectual, la inclusión, la política educativa

Desenvolvimento humano e processo de escolarização

As abordagens psicogenéticas acerca do desenvolvimento humano concordam que o sujeito afeta e é afetado pela dimensão social, ou seja, as manifestações

especificamente humanas são constituídas na dinâmica social. Segundo Vygotsky (1991), principal representante da abordagem histórico-cultural em Psicologia, no desenvolvimento humano ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o social.

Cada ser humano é único, desenvolve-se em um ambiente singular, moldado por inúmeras gerações. A cultura é parte do ambiente produzido pelo homem que a molda e transmite às gerações que se seguem, principalmente através da linguagem, o que torna o processo de construção do sujeito intimamente ligado ao outro social.

Fatores biológicos, geneticamente determinados, interagem com fatores ambientais/culturais para produzir resultados desenvolvimentais. O debate em torno da participação das predisposições biológicas herdadas do indivíduo e da educação sobre o desenvolvimento humano considera que não se pode descrever adequadamente o desenvolvimento considerando a natureza ou a educação, uma isolada da outra. O organismo e seu ambiente se constituem num único processo de vida (COLE, 2003). Ao se pensar a interação de fatores biológicos e ambientais, sobretudo culturais, no desenvolvimento, não há como derogar a diversidade humana.

Assim, o desenvolvimento humano pode ser concebido como o estudo científico das maneiras pelas quais as pessoas se modificam quantitativa e qualitativamente no decorrer do tempo (PAPALIA, 2000) e em contextos sociais específicos, historicamente determinados, o que determina grande diversidade nos cursos que os processos de desenvolvimento podem seguir, sendo um deles a deficiência intelectual.

Vygotsky (1995) postula que a pessoa na qual o desenvolvimento se complicou não é simplesmente menos desenvolvida, mas alguém cujo desenvolvimento é peculiar, e, como tal, apresenta ritmo diferente. Na constituição do ser humano, em geral, o desenvolvimento natural e o cultural coincidem e se fundem; na criança com deficiência intelectual, não se observa este tipo de fusão. A própria deficiência desencadeia a divergência. Se as atividades de uma cultura são construídas para um biótipo comum, ao nascer, a criança com deficiência intelectual não encontra, em seu meio, condutas culturais de atividades adequadas à sua atuação. Conseqüentemente, seu desenvolvimento transcorre numa direção distinta da direção do desenvolvimento da criança típica, à semelhança da plasticidade de sua inteligência, ainda que sejam

prevalecentes as mesmas leis gerais do processo de internalização. O ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento apresenta características de um processo incompleto. Sua evolução intelectual configura uma situação análoga a uma construção inacabada. No uso prático de seus instrumentos cognitivos na resolução de problemas, ela está um nível aquém, argumento principal que, ocultando lacunas ideológicas, serve de sustentação ao processo de estigmatização e segregação: ela não seria capaz de pensar como as demais.

A escolarização, nesse caso, tem sido uma alternativa para ampliar o convívio social e a possibilidade de aprendizagem, porém, a literatura mostra que a escola tende a considerar que a aprendizagem dependente e deve-se adequar aos processos de desenvolvimento infantil. Para Vygotsky (1995), a aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento, motivando e desencadeando uma série de funções que se encontra em fase de amadurecimento. Na idade escolar, a tomada de consciência e a autonomia, traços distintivos das funções psicológicas superiores, encontram espaço fértil para sua constituição. Na escola o desenvolvimento psicológico pode alcançar níveis de aperfeiçoamento de determinadas funções e estabelecer mudanças dos vínculos e das relações interfuncionais.

Luria & Yudovich (1985) consideram os processos mentais como formações funcionais complexas que são produzidas na concreta interação entre organismo e meio. Os processos mentais são organizados em sistemas dinâmicos, compreendidos como resultado de atividade reflexa e o ambiente escolar configura o espaço semiótico importante para a promoção dessa organização. Entre o organismo e o ambiente, uma terceira força plasma o desenvolvimento de qualquer criança: a cultura. Em decorrência, as formas de atendimento educacional não devem privilegiar a superação das causas biológicas/orgânicas da deficiência, diretamente, e sim avaliar os efeitos desenvolvimentais relacionados às causas sociais. A conduta coletiva não só ativa e exercita as funções psicológicas próprias, como também configura fonte do surgimento de novas formas de conduta, emergentes no desenvolvimento histórico da humanidade.

Se uma ação pedagógica concentrar-se nos prejuízos típicos da deficiência intelectual, ocasionará expectativas fortemente negativas sobre o desenvolvimento e aprendizagem, precipitará resultados acadêmicos deficientes e fortalecerá

percepção de que esses sujeitos estão fadados a habitarem “Terra do Nunca”. Em decorrência, à pessoa com deficiência se oferecerá proteção de caráter paternalista e “cuidados especiais” pautados no autoritarismo que descarta a participação do sujeito na construção de sua própria vida. Eis uma concepção determinista de desenvolvimento e, no caso do funcionamento intelectual, mostra-se estático e estável; passível de ser aferido por instrumentos padronizados e objetivos, ranço de visões organicistas e lineares de desenvolvimento humano.

É fato que já existe uma visão centrada na constituição social do ser humano que adentra gradativamente a escola. Contudo, a história das políticas de escolarização das pessoas com deficiência intelectual, na prática, está escrita sobre a valorização do defeito.

Tendências da política no processo de escolarização

As classificações diagnósticas da deficiência intelectual que se baseavam exclusivamente na aferição da inteligência com instrumentos padronizados foram contestadas principalmente a partir da década de 1980 (AARM, 2004) e, em 2010, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) um modelo de classificação e sistema de suportes.

Apesar de romper com os princípios diagnósticos anteriores, a nova orientação não insere a deficiência intelectual em uma mera metáfora na medida em que, a despeito das contradições e dificuldades geradas pelas tentativas de harmonização de padrões classificatórios, apoia-se em uma entidade nosográfica objetiva e de base material, passível de diagnóstico relativamente consensual, mas que impossibilita *in totum* o processo de desenvolvimento. Todavia, alterações conceituais não são suficientes para transformar a história da deficiência intelectual, sobretudo na escola. O diagnóstico ainda privilegia o modelo médico e as tentativas de mensuração da inteligência em detrimento da avaliação das funções adaptativas e funciona como um rótulo a atenuar culpas de pais e professores quando estes se sentem questionados ou incompetentes diante da deficiência. Tal modelo classifica os sujeitos em categorias diagnósticas calcadas na sintomatologia que apresentam e em estruturas psicológicas que presumem a existência de habilidades fixas, expressas nos comportamentos. Uma

vez diagnosticadas, as pessoas tornam-se membros de uma categoria ampla, amorfa e despersonalizada cujo futuro será marcado por profecias auto-realizadoras negativas e de cunho estigmatizante, com base em uma noção de “desvio” que sustenta um padrão geral de “normalidade”, parâmetro utilizado na comparação e no diagnóstico da deficiência intelectual, descartando a sociogênese das funções superiores especificamente humanas e do processo de desenvolvimento.

Atualmente, há alta prevalência da deficiência intelectual em todo o mundo e isso vem sendo considerada na condição de uma alteração do desenvolvimento de etiologia diversa, que assola e desafia todas as sociedades planetárias.

A deficiência intelectual afeta entre 2 e 3% da população geral e, no Brasil, 1,6% dos habitantes apresentam essa condição, valor provavelmente subestimado, mas suficiente para ser considerada como problema de saúde pública.

As estatísticas oficiais do Censo Demográfico brasileiro (IBGE, 2000) apontavam que cerca de 14,5% da população total (24.600.256 pessoas) possuem algum grau de deficiência, situação que com pouca alteração no Censo de 2010. Desse contingente, 2.850.604 pessoas se encontram na faixa etária de zero a 17 anos de idade e 1.682.760 de 18 a 24 anos, grupo, portanto, idade escolar.

Para atender a essa clientela, o sistema educacional contava, não faz muito, com 2724 Escolas Especializadas, 4325 Escolas com Classes Especiais; 17.469 Escolas Comuns com apoio pedagógico especializado; 38.006 Escolas Comuns sem apoio pedagógico especializado, sendo que uma mesma escola pode ter dois ou mais tipos de atendimento (MEC/INEP, 2007). A estrutura física, após uma história de omissão e descaso com a educação das pessoas com deficiência, revela que há um esforço das políticas públicas, por intermédio do sistema de ensino, para atingir o que dispõe a Constituição Federal de 1988 quanto ao atendimento das pessoas com deficiência preferencialmente no sistema regular de ensino, conforme enunciado no Artigo 208, inciso III.

Nos últimos anos e diante de pressões de movimentos sociais nacionais e internacionais, o sistema de ensino brasileiro se organiza para promover o acesso à educação escolarizada às pessoas com necessidades educativas especiais, implantando a política de inclusão escolar. As estatísticas indicam que a partir da

década de 1990 tem ocorrido a intensificação do atendimento escolar e da inclusão desses alunos na rede de ensino pública e particular, seja em classes regulares, especiais ou em outra modalidade de atendimento (MEC/INEP, 2007). Entretanto, ter acesso à matrícula e frequentar uma escola não é garantia de sucesso escolar ou de participação cidadã para qualquer clientela, sobretudo para aquela com algum tipo de deficiência. Pesquisas apontam que o sucesso no processo de escolarização está condicionado ao tipo de necessidade especial que o aluno alcança, e que, dentre todas estas, são os alunos com deficiência intelectual os que apresentam mais baixo rendimento acadêmico e dificuldades de interação social na escola (BATISTA e ENUMO, 2004; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004), o que compromete os resultados do processo de escolarização.

Se o número de instituições consideradas aptas a acolher alunos com deficiência for comparado com a demanda potencial de matrícula, dada pelos números absolutos de pessoas com deficiência, parece claro que há oportunidades educacionais para todos, em especial nas localidades onde existem processos formais de educação. Nessa perspectiva, a escola ocuparia lugar de destaque e, ao contribuir com a inclusão escolar das pessoas com deficiência, poderia contribuir para a promoção do que se convencionou chamar de inclusão ou inserção social. Entretanto, das 2.963.886 pessoas que apresentavam deficiência intelectual, de acordo com os dados da educação especial de 2006, somente 330.794 encontravam-se regularmente matriculadas na rede de ensino (MEC/INEP, 2007) o que revela flagrante processo de exclusão.

A história da exclusão escolar e social deste grupo de pessoas é permeada por tendências distintas e complementares, como marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação (MAZZOTA, 1993), oscilando entre o descaso da sociedade e dos poderes públicos à formulação de políticas de serviços de atendimento e educação, que não se apagam no processo histórico, de um momento para outro.

Para a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil, pessoas com deficiência intelectual são aquelas que apresentam características de funcionamento psicológico distintas das demais e com prejuízo nos processos de abstração e generalização, de memorização e ritmo lento na aprendizagem. Em

decorrência, a metacognição e auto-regulação cognitiva possuem peculiaridades que influenciam as estratégias de constituição e desenvolvimento de conceitos complexos. Evidenciam, também, prejuízos quanto a consciência em relação aos próprios processos cognitivos, intencionalidade no uso destes, auto-regulação e capacidade de monitorar e dirigir voluntariamente o curso dos próprios pensamentos (MEC/SEESP - 2005).

A caracterização de deficiência intelectual assumida pela SEESP-MEC, revela uma acepção de desenvolvimento humano que norteará as políticas públicas de atendimento educacional, seus objetivos e a avaliação dos resultados do processo de escolarização que pretende alcançar. O atendimento pedagógico do aluno com deficiência intelectual tem o objetivo de estabelecer uma proposta pedagógica e a implementação de atividades em consonância com as necessidades educacionais especiais do aluno, através de uma avaliação considerando o relacionamento do aluno no contexto escolar e familiar e as influências que o meio exercem sobre ele. Não nega as características individuais do sujeito e pretende focalizá-las tal como se manifestam no âmbito social, envolvendo as habilidades intelectivas, adaptativas, afetivo-emocionais, físicas, de saúde e as condições ambientais. O nível e a intensidade dos apoios necessários de modo a proporcionar o prosseguimento, com êxito, do processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem devem se coadunar às peculiaridades desenvolvimentais dos alunos (MEC/SEESP, 2005).

Em síntese, a avaliação tem como objetivos conhecer barreiras para a aprendizagem; contribuir para o desenvolvimento global do aluno e aprimoramento das instituições de ensino; identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família e identificar elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem.

Se esses são os objetivos a serem perseguidos pela escolarização das pessoas com deficiência intelectual e considerando que consiste em um dos processos mais importantes de socialização e de promoção do desenvolvimento, torna-se imprescindível que sejam analisados tal como se exprimem no contexto escolar, os produtos que geram e como são assumidos e significados pelos pais, professores e pelos alunos. Como serão incorporados pela escola e traduzidos nas práticas

escolares? Que produtos geram? Como são expressos esses objetivos nos mais diversos ambientes educacionais nas redes de ensino? Os objetivos dessa política educacional pressupõem, focalizam e priorizam a inserção social do aluno com deficiência intelectual.

Dentre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio para os membros das Nações Unidas está a firme decisão de se atingir o ensino básico universal, direito de todos os cidadãos. A literatura, por um lado, mostra que os problemas de acesso e de taxa de frequência, a pertinência pedagógica do currículo escolar às necessidades e ao ambiente dos alunos com adequação dos objetivos e conteúdos é de considerável importância para a permanência e sucesso do aluno na escola (HOPENHAYN e BELLO, 2001; BELLO e RANGEL, 2002; PEREDO, 2004, apud BID-IPES, 2008). Por outro, sustenta que os diferentes grupos possuem diferenças fundamentais nas etapas iniciais da educação formal, e grupos considerados diferentes têm menores probabilidades de frequentar a escola e menores taxas de conclusão do ensino fundamental. Mas se estas pessoas ostentarem necessidades educativas especiais, terão menos acesso à educação do que o resto da população (BID-IPES, 2008), engrossando a lista dos excluídos.

Nesse sentido, é importante que se avalie sistematicamente os resultados escolares para se aquilatar seus efeitos na participação/inserção social e para que sejam identificadas oportunidades chave de inserção de grupos minoritários excluídos, neste caso, o das pessoas com deficiência intelectual, de modo a gerar programas e políticas inspirados em evidências empíricas.

Considerações Finais

O apelo à inclusão social é tema recorrente no debate sobre a ruptura da noção de responsabilidade social e pública e mostra-se adensado pela demanda de atendimento ao direito à diferença, desde o final do século passado. Nesse cenário, o conceito de igualdade passa a necessitar do complemento da noção de equidade, em detrimento dos padrões universais. Se hoje, para além dos direitos humanos, tende-se a buscar o direito à diferença, nos países em desenvolvimento, o desafio está em alcançar o segundo estágio sem ainda ter alcançado o primeiro. De qualquer maneira, o

conceito de inclusão social tem como fundamento a igualdade, a equidade e a cidadania e seu contraponto, a exclusão social, se confronta diretamente com a concepção de universalidade e dos direitos sociais e da cidadania. Nesse sentido, consiste na negação da exclusão (SPOSITO, 1998).

A exclusão social contém em si aspectos culturais e éticos e não dizem respeito apenas à pobreza. Conforme sustenta o Banco Mundial (1990), pobreza e desigualdade não são realidades que se recobrem. Pobreza diz respeito ao padrão de vida insuficiente ou deficitário de determinados estratos sociais, incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo, enquanto desigualdade abrange desde a noção de capacidade aquisitiva vinculada à pobreza até atitudes e condutas estruturantes das relações sociais. Andam de mãos dadas, mas não se confundem. Entretanto, não há consenso e tampouco indicadores universais no Brasil do que se pretende por inclusão social, seus padrões e qual seria o ponto de corte entre situações de inclusão e exclusão social.

Assim, torna-se complicado definir padrões de inclusão social, pois, conforme assevera Sposito (2003), é elevado o grau de generalidade e subjetividade da formulação conquistada pela democracia social e política dificultando a operacionalização de metas ou expectativas tais como salário digno, sociedade justa, universalização do ensino básico, dentre outras.

No caso específico da educação, o sistema educacional brasileiro empenha-se para universalizar o acesso ao ensino fundamental e, com suporte na Declaração de Salamanca (1994), tem assumido nova postura na escolarização e atendimento do aluno com necessidades educativas especiais, política que transita do modelo de integração ao de inclusão escolar. Integração pressupõe o atendimento às especificidades do aluno com sua inserção em classes regulares e/ou especiais condicionada às possibilidades de desenvolvimento que apresenta: o aluno deve se adaptar à escola. Inclusão pretende que a inserção do aluno com necessidades educativas especiais em classes comuns ou regulares seja incondicional, ou seja, cabe à escola se adaptar às peculiaridades de desenvolvimento do aluno e criar alternativas para sua escolarização.

A inclusão escolar está na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos documentos dela decorrentes, na Lei nº 7.853/89, no Decreto

nº 3.298/99, no Decreto nº 3.956/01 (ratificação da Convenção da OEA de Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência) e no recente Decreto da Acessibilidade, de nº 5.296/04. Entretanto, a literatura registra um sério ponto de estrangulamento: tanto os alunos que frequentam classes especiais quanto os que foram incorporados a classes comuns no sistema regular de ensino são segregados e excluídos, por seus colegas de classe tidos como “normais” (SIPERSTEIN, LEFFERT & WIDAMAN, 1996; BATISTA e ENUMO, 2004).

O processo de inclusão sustenta-se em marcos normativos que se referem às leis fundamentais e disposições constitucionais do país e leis internacionais que regem o tratamento equitativo e os direitos dos cidadãos de modo não discriminatório. O marco constitucional e jurídico deve reconhecer os direitos coletivos assim como os direitos individuais e assegurar proteções essenciais para grupos civis, permitir acesso e proteção de ativos que geram subsídios para superar a exclusão (BID-IPES, 2008). À inobservância dos marcos normativos emergem o estigma, a discriminação e a segregação, evidenciando que os diplomas legais são necessários, mas não suficientes na promoção da inclusão. O aparato normativo não pode cumprir sua função de proteger e garantir direitos básicos de cidadania, sem a adequada promoção e observância dos marcos organizacionais e instrumentais. É no seio das organizacionais – neste caso, educacionais - que o marco normativo ganha concretude e objetividade e a operacionalização dos preceitos legais trava um embate com representações histórico-culturais acerca da deficiência. Sabe-se que as concepções que os sujeitos erigem sobre o mundo, os seres humanos, e sobre as relações entre estes, são constituídas socialmente e são o referencial que alicerça as práticas e inter-relações sociais. Sabe-se também que a escola deve se orientar rumo à construção da cidadania, da inserção social por meio do respeito e atendimento às diferenças.

Há, não obstante, que se considerar a escola como parte de um mesmo tecido social, que a constitui e define, datado historicamente, com ethos próprio e contradições que lhe são constitutivas. A apartação do marco normativo-institucional em relação aos marcos organizacional e instrumental induz ao risco de que as políticas públicas do Estado brasileiro permaneçam atreladas a uma concepção de inclusão sem se comprometer com a garantia dos direitos sociais, uma vez que as iniciativas nessa área

assumem cunho ora de concessões, ora de filantropia, passando ao largo da responsabilidade pública. Quando se trata de atenção às pessoas com necessidades educativas especiais, as ações podem tomar um novo rumo, perder seu contorno mais amplo de cidadania e equidade e assumir vestimentas de uma modalidade menor de inclusão (apenas escolar), o que, no caso das pessoas com deficiência intelectual, desde uma visão discriminadora e sectária, já seria até um ganho. O que se almeja, porém, é a ampliação da capacidade de influir nas decisões políticas e na distribuição de bens públicos, esfera a que este grupo não tem acesso no Brasil.

Em países da Europa, a década de 80 assistiu à emergência de movimentos, iniciados por pessoas com deficiência intelectual, em defesa de seus direitos, expressão de suas necessidades, opiniões, tomada de decisões e formas de participação cidadã, denominado auto-advocacia. Ainda que o estigma da incapacidade, a orientação paternalista e autoritária tenham perdurado por séculos no atendimento a esse grupo a ponto de deixar marcas profundas, o movimento revela uma tentativa de ruptura da negação do direito à cidadania e se apoia em movimentos que lutam pelo direito à diferença e pelas garantias dos grupos minoritários, ainda sem expressão, nessa área, no caso brasileiro. A proposição de espaços nos quais a pessoa com deficiência intelectual possa participar, ela mesma, do processo de construção da sociedade, aprender a se envolver, opinar e decidir se inicia na família e deve ter continuidade na escola; depende da natureza, da qualidade e da frequência de oportunidades de interação da qual participa e da inserção em instituições igualmente cidadãs. A interdição da participação, agregada à vivência da desqualificação assumida através do olhar do outro, forja no sujeito uma identidade sustentada em representações negativas acerca de si mesmo (TAYLOR, 1994); transforma-se em insegurança, medo, desconfiança, impedimentos a participação plena e ao seu desenvolvimento.

O desafio que está lançado ao Estado e à sociedade civil é o de possibilitar a essa população vulnerabilizada o acesso aos bens e serviços sociais e dentre eles o acesso à educação escolarizada que promova participação/inserção social. Do ponto de vista do debate acadêmico, sabe-se que além de muito genérico, o termo “inclusão” vem sofrendo naturalizações e se torna uma categoria ainda mais ampla ao incorporar

adjetivações várias como inclusão digital, escolar, política, social, econômica, cultural, entre tantas outras. No entanto, há um algo que lhe é constitutivo independentemente da adjetivação. A participação. Cabe ao processo de escolarização criar espaços de participação e de construção da cidadania e assumir as recomendações da Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual (2004):

Reconhecer que as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos e cidadãs plenos da Sociedade;

- Cumprir as obrigações estabelecidas por leis nacionais e internacionais criadas para reconhecer e proteger os direitos das pessoas com deficiências intelectuais. Assegurar sua participação na elaboração e avaliação de políticas públicas, leis e planos que lhe digam respeito. Garantir os recursos econômicos e administrativos necessários para o cumprimento efetivo destas leis e ações;

- Desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais.

Um conjunto de barreiras de difícil transposição esteve, historicamente, erigido à concretização da universalização do ensino fundamental para um contingente significativo da população denominada “sem deficiência” e encontra-se basicamente superada. O esforço volta-se, então, à discussão acerca da qualidade da educação oferecida de um modo geral e ao atendimento aos direitos das pessoas com diferenças, o que reclama análises aprofundadas e contribuições não só para desvelá-las, mas para auxiliar na sua compreensão e superação. No caso da deficiência intelectual, esta análise encontra aportes importantes na psicologia social, e, mais detidamente, na perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento.** Washington, DC: AAIDD, 2010.

A.A.M.R. *Definition of mental retardation*. Washington, USA. http://www.aamr.org.policies/faq_mental_retardation.shtml 2004. Capturado em 14/09/2004.

Banco Interamericano de Desenvolvimento. BID- 2008.

BATISTA, M. W. and ENUMO, S. R. F. School inclusion and mental deficiency: analysis of the social interaction among peers. *Estud. psicol. (Natal)* [online], vol. 9, no. 1 [cited 2008-03-06], pp. 101-111, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CAPELLINI, V.L.M. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COLE, M. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (Lopes, M., Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça. (1997). *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2001.

LURIA, A.R. & YUDOVICH, F.I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. (Abreu, J.C.A., Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1985.

MAZZOTTA, M.J.S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, **1993**.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual**, 2007.

PAPALIA, D. *Desenvolvimento Humano*. 7ª edição. (Bueno, D., Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000.

Siperstein, G. N., Leffert, J. S., & Widaman, K. Social behavior and the social acceptance and rejection of children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(4), 271-281, 1996.

SPOSATI, A. Exclusão Social e Fracasso Escolar. Brasília, *Em aberto*, v. 17 no. 71, p. 21-32, jan. 2000.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TAYLOR, C. The politics of recognition. In: GUTMAN, Amy (Org.). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos da defectologia. Madri: Visor, 1996. Obras escogidas

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

ZANATA, E.M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 201f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.