

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE ESCOLAR

Ricardo William Guimarães Machado\*  
Elisângela de Freitas Ferreira\*\*

**RESUMO:** O interesse pelo tema se concretiza a partir dos debates intermináveis sobre o processo de inclusão na rede básica de ensino no município de Três Rios no Estado do Rio de Janeiro, assim como conhecê-lo na prática, de maneira que possa levar as experiências alcançadas através da pesquisa. Esta será realizada via levantamento bibliográfico e pesquisa a campo, tendo como intuito a maior aproximação com a realidade das crianças com deficiência mental, assim como com os atores que fazem parte dessa trajetória de inclusão. Outro aspecto levado em consideração são os dados obtidos nacionalmente, que enfatizam os crescentes números de crianças portadoras de necessidades mentais que vêm sendo matriculadas nas classes de ensino regular das escolas anualmente. Para além disso a pesquisa tem como objetivo promover o reconhecimento da realidade e das interferências do meio social e ambiental no processo ensino/aprendizado da criança com deficiência mental, bem como trazer os diagnósticos da realidade do aluno com deficiência, e enfim contribuir para os encontros junto as dificuldades no processo de inclusão das crianças com deficiência mental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança com deficiência; Educação; Inclusão; Rede escolar.

## INCLUSIVE EDUCATION: THE INSERTION OF CHILDREN WITH DEFICIENCY IN THE SCHOOL NETWORK

**ABSTRACT:** The theme on the inclusion process in the educational network has been debated incessantly in the municipality of Três Rios in the state of Rio de Janeiro, Brazil. Information on experiences through research is forwarded by a bibliographic survey and field research, based on a greater approach with children with mental deficiency and other agents that participate in the inclusion policies. Another aspect to be taken into consideration consists of national data that underscore the growing number of children with mental needs that are being enrolled in school year by year. Current research aims at in-depth knowledge on situation and interference of the social and environmental medium with the teaching-learning process of children with mental deficiency, coupled to diagnosis of deficient children's situation. The discussion is a contribution to cope with the difficulties of the inclusion process of children with deficiency.

**KEYWORDS:** Children with deficiency; Education; Inclusion; School network.

## INTRODUÇÃO

Torna-se indispensável enfatizar a importância da Política de Educação, enquanto direito de todos, constituída como um instrumento de suma importância para intervenção e acesso aos direitos educacionais na sociedade brasileira, que se concretiza em meio aos planejamentos e ações representando valores, crenças, necessidades, relações de poder e as diversas contradições sociais (SOUZA; SILVA, 2016).

A educação deve ser entendida enquanto direito social e de acesso para todos, independente de classe social, cor, sexo, etnia, idade entre outros. Será a partir da manifestação das expressões da questão social

\* Docente do Curso de Graduação em Serviço Social da Faculdade Redentor (Unidade Paraíba do Sul). Mestre em Serviço Social pela PUC-RIO, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: wpgerj@gmail.com

\*\* Graduanda em Serviço Social na Faculdade Redentor (Unidade Paraíba do Sul), Paraíba do Sul (RJ), Brasil.

que se visa a necessidade de ações que ampliem o acesso a esta política, lembrando que a educação pode ser o maior instrumento de mudanças e avanços na sociedade e a criança com necessidades especiais demanda de acesso através de ações inclusivas. Assim torna-se necessário abordar o breve histórico da política de Educação, que nem sempre foi de acesso para todos.

No âmbito internacional a Política de Educação sofreu importantes avanços, quando foi mencionada quão grandemente direito de todos pela primeira vez na Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948. Apesar da educação ser ferramenta fundamental para o desenvolvimento da sociedade, no Brasil o acesso a essa política se depara com um longo processo para que assim ocorra sua efetivação.

Assim, apesar de ter sido mencionada timidamente na primeira Constituição brasileira em 1824 enquanto direito, essa somente começa a ser efetivada com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, onde foi instituído o direito à educação pública e gratuita no ensino fundamental e médio.

Entretanto, enquanto direito universal legalmente instituído, somente se concretizou após a criação da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) do ano 1996, como importante ferramenta regulatória da Política de Educação brasileira (SOUZA; SILVA, 2016).

De acordo com Souza e Silva:

As políticas educacionais no nosso país dispõem de dois nortes: a CF/1988 e a LDB. A primeira é uma política pública instituinte, enquanto a segunda é uma política pública regulatória. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) garante nominalmente aos brasileiros, em seus Artigos 205 a 214, o direito a educação como dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade (SOUZA; SILVA, 2016, p. 36).

Todavia, mesmo prevista enquanto direito social, a política de educação na atualidade reflete inúmeros limites para efetivação de acesso com

qualidade, inclusão e equidade no sistema de ensino, o que conseqüentemente contribui para o aumento de pessoas analfabetas, com baixa escolaridade, em situação de pobreza, bem como no aumento do desemprego, da violência; e exclusão das pessoas com necessidades especiais entre outros problemas que demandam por novas estratégias e intervenções no âmbito do Estado e da sociedade em geral.

## 2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E LUGAR DA INCLUSÃO

A Educação faz parte do processo constitutivo das relações sociais e do seu modo reprodutivo, enquanto instrumento de suma importância que se materializa através do conjunto de práticas articuladas com outras dimensões da vida social que são marcadas por contradições e lutas inerentes à sociedade capitalista.

Desse modo, a educação serve enquanto mecanismo que contribui para instaurar ou fortalecer o consenso na sociedade capitalista a partir da introdução de ideologias que enfatizam a lógica materialista do modo de produção capitalista. Isso ocorre a partir de instituições formais da educação que cumprem papéis decisivos, em meio às práticas alienantes, que corroboram com outras dimensões do sistema capitalista, visando romper efetivamente com os princípios emancipatórios do sujeito.

No entanto, do mesmo modo que a educação pode ser usada de modo adverso e em prol do sistema capitalista, essa mesma ferramenta se faz insubstituível e indispensável enquanto conquista histórica consolidada por meio de lutas sociais, que visavam a emancipação humana, universalidade de acesso e reconhecimento dos direitos sociais.

É a partir da luta de classe, com ênfase na classe trabalhadora, que a educação enquanto política pública passou a ser utensílio indispensável para a produção de consciência própria, da busca por autonomia e efetivação de direitos. Por isso a importância de se apropriar da trajetória político-educacional, e para além disso, conhecer sua relação no âmbito da sociedade capitalista.

A política de educação brasileira começou a ser desenhada a partir de diagnósticos da realidade social e educacional, por meio de organismos multilaterais sob orientação criada para direcionar as políticas públicas nos países em desenvolvimento. Desse modo as primeiras estratégias que propunham o financiamento de projetos para a educação no Brasil surgiram timidamente nos anos de 1950, e se ampliaram fortemente na década de 1990 e anos 2000, estrategicamente em função da gênese do neoliberalismo no país (SOARES, 1996).

O Banco Mundial apontava para o caminho de diversos interesses que assinalavam para a hegemonia capitalista sob o processo de financeirização e vantagens burguesas na busca por respostas às necessidades econômicas globais. Entre as demandas estavam a expansão de serviços da esfera privada; a busca por mão de obra especializada; a flexibilização do trabalho; a propagação da necessidade de consumir etc.; essas iniciativas tinham interesses e estavam incorporadas nas diretrizes do Banco Mundial.

As medidas objetivaram ampla reforma educacional no ensino fundamental, a gestão se desenvolveu por meio de técnicas, em prol da eficiência e qualidade educacional. Houve também mudanças no sistema de educação que abrangeram a esfera administrativa e financeira, como: a procura por incentivos para a expansão do setor privado e dos organismos não governamentais (ONGs); a convocação de pais e da comunidade para maior participação e responsabilidade dentro das escolas entre outras intervenções (TORRES, 1996).

No Brasil as medidas de mudanças começaram a serem incorporadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e tiveram continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, porém esse processo deu força à exclusão social, que teve sua trajetória marcada no sistema educacional e político brasileiro, em meio a tamanha desigualdade social.

Com a mundialização do capital nos anos de 1990, foram demandados diante da nova ordem econômica e política debates que envolveram os fóruns mundiais e regionais determinados pela Organização

das Nações Unidas (ONU). Havia também as fontes de financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) (TORRES, 1996).

Dentre os órgãos de cooperação técnica concentraram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entre outras instituições que tiveram papéis concludentes na política de educação brasileira (ALMEIDA, 2000).

Os movimentos sociais da educação se depararam com práticas repletas de tecnicismo, engendrado no ideário neoliberal, que contou com intervenções pautadas no Plano Decenal de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), entre outras técnicas estruturais que vinham sendo criadas no contexto neoliberal (ALMEIDA, 2000).

Em confronto com essas práticas na busca por efetivação das políticas públicas destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien, 1990); Cimeira Mundial em favor da Infância (Nova York, 1990); Conferência Mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993); a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 1995). Essas conferências trataram de temáticas que já vinham sendo tracejadas pelos movimentos sociais, representando algumas vitórias no âmbito dos direitos humanos em escala global (SAVIANI, 1997).

As contradições nesse processo ficam explícitas, a partir da intervenção dos organismos multilaterais, que passaram a interceder em meio a atuação do Estado e da sociedade civil, tratando os problemas de maneiras focalizadas e genéricas, desresponsabilizando o Estado, através da transferência de papéis para a comunidade, família e empresa de modo que acabou por enfraquecer as lutas sociais no cenário político e no âmbito educacional.

A trajetória da política de educação brasileira se deu, e ainda continua, por meio do processo de avanços e retrocessos. Essa política na atualidade é conceituada enquanto direito social e dever do Estado e é denominada como política pública que visa o bem-estar social através das ações públicas estatais.

Desse modo ao longo do tempo a política de educação foi marcada por movimentos populares históricos, bem como por interesses burgueses, apresentando um cenário de contradições existentes entre classes sociais em diferentes posições econômicas e que estão inseridas no processo de produção e reprodução das relações sociais do modo de produção capitalista.

Na sociedade capitalista e suas contradições, uma classe exerce domínio sobre a riqueza produzida e a outra além de ser dominada, depende apenas da venda de sua força de trabalho. É nesse cenário que a política de educação se faz enquanto um instrumento determinante e transformador para ambas, sendo para a primeira uma ideologia de controle e consenso, e para a segunda um processo libertário, de direito, dignidade e autonomia.

Constitui-se que a educação é um direito básico do ser humano, de extrema relevância para o desenvolvimento do sujeito, partindo do princípio que todo sujeito deverá ter acesso às instituições públicas de ensino, como traz a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, e a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) do ano 1996, enquanto importante ferramenta regulatória da Política de Educação brasileira (SOUZA; SILVA, 2016).

Não obstante, ao pensar na educação para todos e de fato efetivá-la, será preciso romper com os padrões normalizadores e reducionistas que estão voltados para a pessoa que necessita de oportunidade e equidade em seu acesso. Exige-se pensar em mecanismos que defendam a dignidade e liberdade dos indivíduos com necessidades especiais, e que potencializem sua entrada e permanência nas instituições de ensino. Enfim, será preciso procurar motivação para conquistar uma sociedade mais justa e igualitária na questão de direitos universais e para

que isso ocorra será preciso e decisivo a efetividade do processo de inclusão na educação.

## 2.1 A GÊNESE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

O acesso à educação para alunos com deficiência ocorreu em seus primórdios a partir de 1959 na Dinamarca, através de leis que visavam a normatização do desenvolvimento do indivíduo com deficiência mental, nos aspectos mais normais possíveis. A partir de então esse movimento ganhou força em outros territórios como Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa (SANCHES; TEODORO, 2006).

No Brasil a educação destinada às pessoas com deficiência surgiu enquanto propostas educativas, que abrangeram ações higienistas e de autocuidado, para que as mesmas pudessem alcançar um nível de autossuficiência em suas rotinas diárias, através de aprendizagens rotineiras como escovação dentária, banho, decoração de figuras entre outras práticas focalizadas e sem grandes perspectivas de inclusão.

As ações voltadas especialmente para as pessoas com deficiência surgiram no início no século XX no Brasil, através do modelo médico/clínico, em meio ao interesse dessa categoria em inserir os pacientes com necessidades especiais nas escolas. Até esse momento os pacientes viviam isolados nos hospitais e clínicas psiquiátricas, onde não tinham suas subjetividades respeitadas ou sequer notadas, especificamente os sujeitos com deficiência mental (AMARANTE, 2014).

A partir de 1930 houve expansão das instituições filantrópicas brasileiras que passaram a intervir na educação para as pessoas com deficiência, por meio da sociedade civil. É nesse cenário que surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e as Pestalozzis, que foram e ainda conformam as instituições de apoio aos indivíduos com necessidades especiais.

Em seguida aos anos 1950, a educação baseada nos padrões medicinais passou por mutações e caminhou para a Educação Especial, abarcando intervenções voltadas para os deficientes visuais, auditivos e mentais, sendo que existiam ações exclusivas

para cada um desses grupos de maneira segmentada. Nesse novo modelo a educação e os tratamentos para os pacientes deixaram de ser baseados em teorias que tornavam as doenças inseparáveis dos sujeitos.

O padrão de educação especial passou a abranger recursos e possibilidades voltados para o desenvolvimento e aprendizado dos indivíduos com deficiência. Em 1961, junto com a fixação da Lei 4024/61, ficou definida a possibilidade de enquadrar as pessoas com necessidades especiais nos sistemas de educação e sociabilidade (AMARANTE, 2014).

Nos anos de 1970 a educação especial foi institucionalizada pelo sistema público de educação, no ano porvindouro o acesso dos deficientes à escola passou a ser mencionado em lei, entretanto sem grandes avanços na sua efetivação, já que a exclusão das pessoas com deficiência ainda era abrangente. Em 1973 teve origem o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que foi redefinido no ano de 1986, renomeado para Secretaria de Educação Especial (SEESP), onde a educação especial passou a ser gerida e planejada no âmbito das políticas públicas de educação.

Enfim, com a Constituição Federal de 1988, que trouxe a garantia universal da educação em suas diretrizes e com a gênese da Política Nacional da Educação Especial em 1994, o acesso das pessoas com deficiência passou a ser reconhecido enquanto direito no campo da educação pública.

A Política Nacional da Educação Especial após 1994 fez menção aos conceitos instituídos pela Declaração de Salamanca<sup>3</sup>, passou desse modo referenciar à Educação Especial enquanto categoria dentro das escolas, através de instrumentos que potencializavam o desenvolvimento das crianças e adultos, estes passaram a ter acesso aos recursos, às propostas pedagógicas, ações especializadas em educação para deficientes entre outros mecanismos de apoio, complemento e suplemento. Em alguns casos

<sup>3</sup> A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que aborda os princípios e diretrizes da Educação Especial, de maneira que ampara os direitos e oportunidades das pessoas com deficiência sob aspectos equânimes. Foi adotada em Assembleia Geral, no ano de 1994, e é considerada um aporte indispensável para o processo de inclusão.

houve opções de substituição dos serviços regulares oferecidos pelas escolas (AMARANTE, 2014).

Portanto as instituições educacionais passaram a abarcar componentes para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais, porém esses avanços não foram suficientes para fazer com que a escola regular e a educação especial se constituíssem como espaços unificados e complementares. Os espaços foram sendo construídos de maneira segregada, distinguindo os espaços tanto para alunos com necessidades especiais quanto para os considerados normais do ensino regular.

A partir disso tiveram início os diversos movimentos e debates que colocaram em pauta a qualificação dos atendimentos especializados para os alunos com deficiência, assim como a normalização dos aspectos relacionados com as condições de vida, dos serviços e dos recursos que demandavam a educação especial, procurando assim enquadrar ações e mecanismos que pudessem responder aos anseios dos indivíduos com necessidades especiais.

Os debates e as intervenções repercutiram significativamente no âmbito das políticas sociais melhorando também a qualidade dos serviços prestados aos alunos com deficiência. Logo após essa movimentação surgiram os conceitos e práticas baseados no processo de integração para o ambiente escolar, através da acessibilidade com menor restrição possível aos alunos com necessidades especiais, objetivando a adequação dos mesmos e logo após as suas inserções nas salas de aulas regulares (PÁEZ, 2001).

O modelo de integração, mesmo tendo significado avanços na educação especial, gerou também muitas críticas e repercussões devido à permanência do problema, que consistia no aluno com deficiência ter que se adaptar aos moldes institucionais e da sociedade escolar. Além disso continuava a se reproduzir o processo de exclusão na medida em que a maioria dos alunos especiais permaneciam separados nas salas especiais ou fora das escolas sem receber respostas para suas necessidades subjetivas.

Entre outros problemas é possível apontar também o descaso com as dessemelhantes necessidades dos alunos com deficiência, de modo que os tratamentos eram de modo generalista e sem atenção às suas especificidades enquanto sujeito de direito. Não havia um olhar abrangente para as diferenças e particularidades desses sujeitos.

De tal modo, o aspecto de integração além de não trabalhar o verdadeiro mecanismo de inclusão passou a percorrer em direção contrária deste processo, mediante a responsabilização dos alunos com deficiência ao conseguirem obter ou não sucesso na aprendizagem. Entre os fatores de repulsa no processo de integração estavam os diagnósticos que colocavam as deficiências ou necessidades como empecilho para o aluno conseguir o desenvolvimento no aprendizado, assim como a exclusão dos deficientes dentro das escolas e a falta de capacitação e articulação entre os professores da turma de ensino à qual os alunos estavam inseridos (PÁEZ, 2001).

A partir da compreensão de como foi praticado o método de integração, cabe ressaltar o porquê da não associação entre a categoria de integração e inclusão, já que até mesmo as legislações fazem menção a esses processos de maneira generalista. É a partir dos mecanismos falhos e excludentes do processo de integração que surgem as ações e estudos voltados para a inclusão dos alunos com deficiência.

Assim, de acordo com Sanches e Teodoro:

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69).

Desse modo o método de integração não se mostrou suficiente para acolher de forma equânime os alunos que demandavam por técnicas de acolhimento

mais amplas e efetivas. A integração apenas se voltou para escolarização de alunos oriundos das escolas especiais (classes especiais), inserindo-os nas classes regulares, de maneira que isso somente acontecia se a instituição e os professores acordassem que o aluno estava preparado para cursar a classe regular de ensino, o que com toda certeza acabava por exigir da criança com deficiência o processo de adaptação à rotina escolar, para então conviver com alunos considerados normais.

A partir da crítica ao modelo de integração escolar, começaram a se pensar em um novo sistema de acolhimento e acessibilidade, e dessa vez baseado em condições mais abrangentes e integradoras.

O novo modelo foi pensado de maneira que possibilitasse a absorção de todos os alunos nas classes das escolas regulares, independente do grau de sua deficiência, ficando sob responsabilidade da rede escolar e das instituições de apoio; a realização do processo de adaptação dos alunos com deficiência mental permitindo melhores respostas às demandas dos alunos.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006), ocorreu em Jomtien a Conferência Mundial, que teve como temática a educação como direito universal. Foi oficializado nesse encontro o rompimento com as diretrizes segmentadas do modelo de integração, passando a ser incorporados a partir de então princípios fundamentais que deram base à Declaração de Salamanca posteriormente em 1994.

A Declaração de Salamanca foi um marco no âmbito dos direitos dos deficientes, assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, em que ficaram estabelecidos princípios fundamentais para a educação inclusiva nas escolas e demais instituições. Constituíram aspectos voltados para a garantia dos direitos das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de modo abrangente. Foram referenciadas leis como a Declaração Mundial sobre a educação para todos de 1990, e as Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência de 1993 (SANCHES; TEODORO, 2006).

Portanto, a partir da década de 90, a educação inclusiva passou a ser reconhecida e priorizada por diversos países e entre eles o Brasil. O olhar para as necessidades dos alunos com deficiência foi reorientado, os métodos estimulantes passaram a ter reconhecimento e confrontar tanto os professores quanto os alunos para a aprendizagem significativa, autêntica e criativa. Começaram a ter rupturas com as representações pré-estabelecidas nas instituições de ensino, destacando o amplo papel da educação para o acesso à cidadania através da equanimidade.

Contudo as diretrizes de inclusão passaram a referenciar todos os alunos sem qualquer tipo de discriminação e segregação, a fim de superar quaisquer condições, sejam estas raciais, culturais, físicas, mentais, socioeconômicas etc., visando garantir acima de tudo o acolhimento dos alunos com deficiências, nas instituições regulares, e assim atender de maneira equânime suas necessidades sem qualquer tipo de violação aos direitos.

De acordo com Amarante (2014), a genealogia da educação inclusiva não significou o estabelecimento de um novo modelo de ensino, e sim uma prática onde os alunos com deficiência mental são acolhidos dentro das instituições de ensino regulares. Para além disso, o processo de inclusão visa possibilitar a permanência dos educandos especiais, adjacente às distinções de outros alunos, sendo priorizada a universalidade e o rompimento com as adversidades encontradas no processo de ensino.

### **3 A INCLUSÃO NO ÂMBITO DA DEFICIÊNCIA MENTAL**

A deficiência foi definida de acordo com a Convenção de Guatemala, incorporada na Constituição Federal por meio do decreto 3956 de 2001 no artigo 1º, como diminuição dos aspectos físicos e mentais do sujeito, capaz de ser permanente ou descontinuo, e ocasionar algumas limitações nos exercícios rotineiros do indivíduo. As influências cotidianas podem interferir no desenvolvimento da pessoa com deficiência, de maneira positiva ou negativa, e vão estar relacionadas diretamente com o ambiente social, cultural e econômico (BATISTA *et al.*, 2007).

As primeiras investigações sobre a população com deficiência no Brasil ocorreram nos anos de 1872 e 1890, foi se ampliando timidamente a partir de 1900, 1920 e 1940. Em 1989 foi sancionada a Lei Federal de nº 7853, Art. 17, que obriga o levantamento de questões sobre a deficiência nos Censos Demográficos (IBGE, 2019).

Os censos demográficos sobre a deficiência ocorreram nos anos de 1991, 2000 e 2010, e será a partir desse último que trataremos dos dados pertinentes à deficiência, com ênfase para a mental, logo que esse Censo é o mais recente até então.

De acordo com o IBGE (2010) a população com deficiência no Brasil representava 24% da população geral, onde 7,6% não possuíam deficiências. Nesse mesmo Censo constatou-se que entre 45,6 milhões de pessoas entrevistadas, 23,9% eram deficientes mentais ou intelectuais. Na releitura feita em 2018, mostrou que entre 12,7 milhões de pessoas participantes, 6,7% disseram sim para a prevalência de doença mental ou intelectual (IBGE, 2019).

Na Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2015), foi estimado que dentre as 200,6 milhões de pessoas residentes em domicílios particulares permanentes, 6,2% possuíam algum tipo de deficiência. As pessoas com deficiência mental representavam o percentual de 0,8%, sendo que 0,5% as possuíam desde o nascimento, e 0,3% adquiriram devido a algum acidente ou doença evolutiva.

Numa escala de 0,0 a 1,2 o Brasil tinha o índice de 0,8% de pessoas com deficiência mental. No âmbito interno, suas grandes regiões ficaram distribuídas das seguintes formas: maior prevalência na região Nordeste com 0,9%, enquanto que as demais, como Norte, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, se mantiveram com o mesmo percentual de 0,7%. Quando o assunto é sexo o maior índice diz respeito ao masculino com 0,9%, que sobressai com relação ao feminino, que foi apresentado com 0,7% de mulheres (IBGE, 2015).

De acordo com as pesquisas realizadas pelo Censo da Educação Básica – 2019 em seu Resumo Técnico, o Estado do Rio de Janeiro registrou matrículas de 3,6 milhões de alunos na modalidade básica de ensino. Isso mostra que no comparativo aos dados de

2015; houve diminuição nos números, o equivalente a 0,94%, no total de 33.925 menor, esses números abrangem as instituições federais, estaduais, municipais e privadas, em que a rede municipal de ensino se destaca com 47,1% das matrículas efetuadas.

Na Educação Especial, a situação é contrária, pois houve aumento do registro de alunos matriculados, com alcance exatamente de 74.928 no ano de 2019, o que demonstra uma expansão de 37,3% com relação ao ano de 2015. Maior parte dos alunos com necessidades especiais estava inserida no ensino fundamental representando 70,8%. No ensino médio o número de alunos especiais ainda era menor, porém vem crescendo progressivamente a cada ano (INEP, 2019).

Cabe ressaltar outro fator considerável demonstrado nas pesquisas de 2019, a expansão do número de alunos com necessidades educativas especiais, incluso nas classes comuns de ensino com relação ao ano de 2015 que passa de 88,4% para 92,8%. Esses alunos passaram a frequentar as classes comuns e quando demandam têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também se expandiu entre os mesmos anos passando de 37,4% para 40,8% (INEP, 2019).

Em meio às instituições que mais se destacaram em termos de inclusão foram as redes de ensino estaduais com equivalente a 96,7% dos alunos incluídos, as municipais com 95,9%, enquanto na rede privada foram registradas com apenas 39,1% demonstrando uma realidade ainda pouco inclusiva para os alunos com demandas especiais, já que no total de 196.662 alunos matriculados na educação especial, somente 76.874 desses frequentavam as classes comuns (INEP, 2019).

De acordo com as pesquisas realizadas pelo IBGE, Censo Demográfico 2010, no Brasil cerca de 45 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência, entre estas estão a visual, auditiva, mental e de movimentação. A deficiência mental e intelectual; envolvem o autismo, neurose, esquizofrenia e a psicose. A partir dessa compreensão também foi possível identificar que numa média de cada 100 pessoas entrevistadas, 7 teriam algum tipo de deficiência e 1

pelo menos era criança e possuía deficiência mental.

A ênfase desse trabalho será dada às crianças matriculadas na rede de ensino regular e possuem deficiência mental, a partir daí é importante salientar que a deficiência mental possui muitas dificuldades em ser trabalhadas, isso ocorre na rede de ensino regular e nas modalidades especiais.

Dentre os impasses encontrados no âmbito da deficiência mental está a ausência de consenso historicamente em defini-la, o que acaba por favorecer uma diversidade de conceitos, apontando para indefinição e trazendo empecilhos para a rede e os profissionais trabalharem com as necessidades dos alunos, o que, de acordo com Batista *et al.* (2007, p. 14) é percebido como:

A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70–79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

Para além da dificuldade na definição, a deficiência mental em crianças matriculadas nas escolas encontra outros limites, quais sejam: os diagnósticos das diferentes doenças mentais, que impossibilitam as intervenções profissionais de maneira correta no âmbito escolar e no próprio desenvolvimento da criança.

A deficiência mental a partir do século XX passou a ser compreendida e diferenciada das outras necessidades mentais, como a psicose infantil e autismo. Assim, de acordo com as contribuições de Paulon:

A deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, às funções cognitivas. Todavia, tanto os outros aspectos estruturais quanto os aspectos instrumentais também podem estar alterados. Porém, o que caracteriza a deficiência mental são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. A delimitação e compreensão dessas dificuldades podem ser feitas a partir dos diferentes olhares, os quais trarão consequências distintas à prática daqueles que se dedicam ao trabalho com as mesmas (PAULON *et al.*, 2005, p. 12).

A partir da compreensão dos vários saberes torna-se possível a compreensão de que a doença mental está ligada intrinsecamente aos fatores cognitivos. De acordo com estudos baseados na epistemologia genética, o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência mental é mais lento, configurando no retardamento na organização mental e a alteração do aprendizado de modo desordenado (INHELDER, 1943 *apud* PAULON *et al.*, 2005).

A dificuldade em conceituar e diferenciar os tipos de doença mental trouxe reflexos negativos para serem trabalhados na sociedade, com ênfase nas escolas, de modo que as características e subjetividade do aluno não são priorizadas, o que incide no acolhimento e na resposta dada às suas demandas. Essas passam a ser atendidas de maneira generalizada e sem respeito à diversidade dos alunos com graus e tipos de deficiência mental diferentes.

Entre outros fatores negativos no atendimento escolar para com as crianças com deficiência mental, encontra-se a resistência dos profissionais em trabalharem os diferentes casos e necessidades indistintamente, já que os números de crianças com deficiência mental aumentou consideravelmente, e nas instituições esses casos são direcionados a todas as crianças que não apresentam bom desempenho escolar, ou que são considerados alunos indisciplinados, ou até

mesmo aqueles que hoje são nomeados como “alunos com necessidades educacionais especiais”.

Isso está ligado diretamente em como as diferenças são encaradas, de modo que com frequência não são aceitas na íntegra, perpetuando os padrões excludentes. De acordo com Batista *et al.* (2007) as escolas se configuram em meio:

[...] ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola, como instituição, continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental (BATISTA *et al.*, 2007, p. 15).

Esses aspectos são entre tantos outros contribuintes para a não identificação dos alunos que realmente possuem deficiência mental, onde passam a ser confundidos com crianças com dificuldades de aprendizado ou até mesmo com aqueles que demonstram resistência em estar inseridos nas escolas.

Ademais será preciso pensar nas potencialidades que podem auxiliar no desenvolvimento da criança com necessidades mentais especiais, uma das estratégias consiste na articulação das diferentes especialidades, enquanto aspectos estruturais e instrumentais.

O método estrutural remete à estrutura biológica do desenvolvimento psicológico da criança, incluindo o amadurecimento do sistema nervoso em meio à neurologia, a construção do íntimo e das próprias vontades, e o estudo das estruturas mentais através da epistemologia genética (MONTROYA, 1996).

Em seguida, o aspecto instrumental é pertinente aos métodos de interação utilizados pelas pessoas, como linguagem, costumes, comunicação etc. Esses aspectos estão intrinsecamente ligados e se há mudança em um deles conseqüentemente haverá interferência no outro. Dessa forma quando a criança com deficiência mental demonstra dificuldade no aprendizado é sinal que algo está errado com sua

estrutura orgânica, subjetividades e estruturas mentais (MONTOYA, 1996).

A partir da análise subjetiva da estrutura mental da criança cabe ressaltar as condutas típicas de quadros patológicos ligados aos diagnósticos neurológicos, psiquiátricos e psicológicos considerados complexos e persistentes, de modo que os alunos com essas consultas demonstram resistência na inserção escolar e maior complexidade na aprendizagem.

Parte das crianças tem dificuldade em se relacionar com todo o contexto da instituição às quais estão inseridas, ou seja, os demais alunos, e acabam se apegando ao professor ou monitor unicamente, demonstrando maior potencial quando estão somente com os profissionais que criaram vínculos. Isso demonstra que nem sempre o problema é característico da capacidade do aluno em aprender ou não, e sim na estrutura que o cerca no âmbito escolar assim como fora desta também.

Por fim os últimos fatores que influenciam no desencadeamento da doença mental estão ligados ao contexto social das crianças e de suas famílias, de tal modo que consiste na pobreza, nos abusos físicos e psíquicos, e outras ausências de direitos, o que mostra que o modo como vivem acaba contribuindo para o desencadeamento e desenvolvimento da deficiência mental.

Destarte todos esses aspectos apelam para a importância de abarcar as diversas disciplinas, para que ocorra maior promoção da atenção que vise o máximo desenvolvimento da criança com necessidades intelectuais. Assim torna-se necessário articular os vários saberes para a compreensão mais íntegra da deficiência mental, na medida 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 *et al.*, 2007, p. 15).

Contudo, a partir dessas diferenciações e subjetividades, fica a importância de romper com as técnicas de educação reprodutivas e automáticas que são isentas de significados para as crianças com deficiência no âmbito escolar. Desse modo o fato de

a criança ter uma deficiência mental não implica na maneira como sua estrutura subjetiva se desenvolve, o que significa que a criança com deficiência mental pode, como qualquer outra, desenvolver suas especificidades e individualidades, a partir das próprias vontades. Entretanto isso vai depender do modo como as subjetividades das crianças serão trabalhadas e de como se organizam as estruturas e a sociedade em prol das suas necessidades.

Dessa maneira cabe, então, primeiramente as escolas e famílias enquanto os primeiros contatos da criança com necessidades mentais, condicionar meios acolhedores e desenvolvimentistas para esses alunos, de maneira que é preciso conhecer e respeitar a estrutura subjetiva de cada qual, assim como intervir o quanto antes nos aspectos de desenvolvimento, por meio de atendimentos adequados e adaptados às individualidades de cada um desses sujeitos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste contexto nota-se o quão difícil é para a efetivação da política de inclusão, que exige viés universalista e concreto, num cenário que fica em evidência a falta de investimento público para com as políticas públicas. Desse modo para pensar em política inclusiva, não basta apenas pensar em jeitos de inserir as crianças com demandas especiais, em um espaço acolhedor e com bons profissionais, será preciso ir além e pensar em aspectos amplos e que estejam interrelacionados, o que envolve a conjuntura institucional, familiar, profissional, social, estatal e de todos os alunos.

Dessa maneira os movimentos, as lutas, o controle e participação social se fazem inerentes ao processo de inclusão nas escolas e da política de educação para todos através da equidade no acesso. A partir do contexto de luta é que se procede a busca pela efetivação das políticas sociais e sua manutenção, e como exemplo podemos citar umas das poucas vitórias em que a sociedade vem presenciando, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica que ocorreu através da promulgação da Emenda Constitucional 108/2020, no dia 25 de agosto de 2020.

Sendo assim, para que exista a educação inclusiva de fato no âmbito escolar, torna-se essencial a comunicação e o inter-relacionamento entre as diversas organizações como: os postos de atendimento em saúde em seus diferentes atendimentos e complexidades; os equipamentos da Assistência Social enquanto os atendimentos de média e alta complexidade; as diversas práticas vinculadas à Secretaria de Educação e as unidades escolares; os núcleos de atividades culturais das comunidades; entre outras estruturas de acesso que podem e devem tornar amplos os serviços e o acesso das crianças que necessitam do processo de inclusão na escola, criando desse modo uma rede de apoio às suas demandas.

A interdisciplinaridade é mais um contribuinte de suma importância e se faz inerente à educação inclusiva, e para que esta ocorra a equipe deverá ser constituída pela inter-relação entre as diferentes áreas, sendo elas a Pedagogia, Fonoaudiologia, Psicologia, o Serviço Social, os Conselheiros Tutelares entre outros profissionais que são demandados pelo processo inclusivo, a fim de abranger as necessidades mentais como um todo.

Essas equipes deverão atuar através do levantamento das necessidades de cada núcleo e demandas das crianças com necessidades especiais, elaborar programas que auxiliem as escolas nos atendimentos inclusivos, orientar e supervisionar os colaboradores da rede de apoio que dão suporte à educação inclusiva, assim como também orientar e acompanhar os familiares das crianças com deficiência mental a fim de contribuir através de incentivo à prática de capacitação dos profissionais educadores.

Além do acompanhamento ao processo de aprendizagem, para que haja de fato a inclusão da criança com necessidades educativas especiais, será necessário ir além, a partir da superação do distanciamento entre educação regular e especial, na medida em que a escola possa ter condições de acolher todos os alunos e ao mesmo tempo estar preparada para a educação especial, de maneira que possam atender as demandas dos diversos alunos, constituindo

acesso para todos, de modo que se fortaleça a interação e articulação da comunidade escolar, por meio da mediação e estímulo de vínculos entre a sala de aula e o atendimento especializado, clínico, da família e rede assistencial.

Será em meio a novas estratégias, considerando as conquistas já alcançadas ao longo dos tempos, da intersetorialidade das redes enquanto saúde, assistência social e educação, com objetivo de unir esforços, estratégias e recursos sob a perspectiva de inclusão efetiva e integral da criança com deficiência mental, que poderá se tornar efetiva a proposta de Rede de Apoio à Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**, Brasília, n. 6, p. 19–24, 2000.

AMARANTE, N. C. **A questão da deficiência na sociedade contemporânea**: possibilidades e limites da intervenção do serviço social. Rio de Janeiro: CIEE/RJ, 2014.

BATISTA, C. A. M.; FERNANDES, A. C.; FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L.; MANTOAN, M. T. E.; SALUSTIANO, D. A. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf). Acesso em: 04 jun. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19622-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em: 05 jun. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde: 2013**: acesso e utilização dos serviços de saúde, acidentes e violências: Brasil, grandes regiões e unidades da federação. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94074.pdf> Acesso em: 23 jun. 2020.

INEP. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b-478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação Fundeb.** Site. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 24 set. 2020.

MONTOYA, A. O. D. **Piaget e a criança favelada:** epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÁEZ, C. S. M. A integração em processo: da exclusão à inclusão. *In:* ESCRITOS da criança. n. 06. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, S. G. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, p. 63–83.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In:* TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez: PUC–SP, 1996. p. 15–40.

SOUZA, H. G.; SILVA, G. M. M. **Política e Legislação da Educação.** 2016. Disponível em: [https://md.uninta.edu.br/geral/politicas\\_e\\_legislacao\\_da\\_educacao/pdf/Politicas%20Educacionais\\_Livro.pdf](https://md.uninta.edu.br/geral/politicas_e_legislacao_da_educacao/pdf/Politicas%20Educacionais_Livro.pdf). Acesso em: 23 mai. 2020.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In:* TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo:

Cortez: PUC–SP, 1996. p. 125–193.

*Recebido em: 27/09/2020*

*Aceito em: 10/11/2020*