

## Deficiência intelectual e inclusão escolar: concepções, lócus e práticas de escolarização

Clarissa Haas<sup>i</sup>

Eduarda Andréia Pedron Rodrigues<sup>ii</sup>

### Resumo

Este estudo qualitativo aborda a produção acadêmica sobre a deficiência intelectual, delimitando como eixos de análise: as concepções sobre deficiência intelectual; as políticas institucionais e curriculares quanto ao *lócus* e às práticas de escolarização. Investiga-se, por meio do Censo Escolar da Educação Básica, as matrículas dos estudantes com deficiência nas quatro escolas especiais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, durante oito anos (2015-2023). Analisa-se a estreita relação entre as formas de conceber a deficiência intelectual e as definições do *lócus* e das práticas de escolarização; os avanços e os desafios na escolarização desse público como sujeitos de aprendizagem no ensino comum, por meio do trabalho coletivo entre os profissionais da educação; a ampliação da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as classes especiais da EJA como artifício para a manutenção da filantropia.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual; educação especial; inclusão escolar; escolas especiais; Educação de Jovens e Adultos.

Intellectual disability and school inclusion:  
conceptions, locus, and schooling practices

### Abstract

*This qualitative study addresses the academic production on intellectual disability, defining as axes of analysis: the conceptions about intellectual disability; institutional and curricular policies regarding the locus and schooling practices. It investigates, through the School Census of Basic Education, the school enrollments of students with disabilities in four special schools of Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil, over eight years (2015-2023). The close relationship between the ways of conceiving intellectual disability and the definitions of the locus and schooling practices is analyzed; the advances and challenges in the schooling of this population as subjects of learning in regular education, through collective work among education professionals; the expansion of the offer of Youth and Adult Education (known by the acronym EJA, in Portuguese) and the special EJA classes as an artifice to maintain philanthropy.*

**Keywords:** *intellectual disability; special education; school inclusion; special schools; Youth and Adult Education.*

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU-UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica (IFRS). *E-mail:* [haascla@gmail.com](mailto:haascla@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200>.

<sup>ii</sup> Mestranda em Educação Básica (MEB-IFRS). Professora de Matemática e Física na Educação Básica na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul (RS). *E-mail:* [eduarda.a.p.rodrigues@gmail.com](mailto:eduarda.a.p.rodrigues@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0805-8736>.

## Discapacidad intelectual e inclusão escolar: concepciones, locus y prácticas de escolarización

### Resumen

*Este estudio cualitativo aborda la producción académica respecto a la discapacidad intelectual, determinando como ejes de análisis: las concepciones sobre la discapacidad intelectual; las políticas institucionales y curriculares sobre el locus y las prácticas de escolarización. A través del Censo Escolar de Educación Básica, se investiga el proceso de matrículas de estudiantes con discapacidades en las cuatro escuelas de educación especial de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, durante ocho años (2015-2023). Se analiza la estrecha relación entre las formas de concebir la discapacidad intelectual y las definiciones del locus y las prácticas de escolarización; los avances y desafíos en la escolarización de este público como sujetos de aprendizaje en la educación común, a través del trabajo colectivo entre profesionales de la educación; la ampliación de la oferta de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA) y las clases especiales de EJA como artificio para mantener la filantropía.*

**Palabras-clave:** *discapacidad intelectual; educación especial; inclusión escolar; escuelas especiales; Educación de Jóvenes y Adultos.*

## 1 ALINHAVOS SOBRE O FOCO DO ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

O debate da ciência pós-moderna aponta para a crise dos paradigmas científicos (Santos, 2003; Vasconcellos, 2010) e para a emergência da produção do conhecimento científico em diálogo com a ética, a arte, a(s) cultura(s) popular(es) e todas as formas simbólicas que resgatem nosso compromisso com a vida. Neste viés, a inclusão escolar entendida como direito humano, individual, social e incondicional à escolarização nos sistemas oficiais e regulares de ensino tem um importante papel na construção de uma sociedade comprometida com a pluralidade como condição de ser, viver e conhecer.

Todavía, a educação inclusiva compreendida como uma perspectiva epistemológica, filosófica, política, pedagógica e, sobretudo, de natureza ética, continua sendo uma meta ambiciosa mundialmente, ainda que emergente e necessária. Conforme relatório de monitoramento global da educação (Unesco, 2020), a segregação de pessoas com deficiência nos espaços especializados ainda concorre com a inclusão escolar desses sujeitos nas escolas regulares em muitos países:

As leis e políticas diferem sobre se os estudantes com deficiência devem estar nas escolas regulares. Em 25% dos países, as leis preveem a

educação em locais separados, proporção que excede 40% na Ásia e na América Latina e Caribe. Cerca de 10% dos países exigem integração, e 17%, inclusão, com o restante optando por combinações de segregação e integração. As políticas têm se aproximado da inclusão: 5% dos países possuem oferta para educação em ambientes separados, enquanto 12% optam pela integração e 38% pela inclusão. Apesar das boas intenções consagradas nas leis e políticas, os governos geralmente não garantem sua implementação (Unesco, 2020, p. 13).

Com relação ao Brasil, o relatório mencionado confirma a mudança no direcionamento das políticas públicas, aumentando a proporção de estudantes com deficiência nas escolas regulares de 23%, em 2003, para 81%, em 2015 (Unesco, 2020, p. 15).

Ao longo de duas décadas, o Brasil construiu uma posição que aponta como caminho principal a escolarização na escola comum, articulando processos para fortalecimento dessa perspectiva, sem eliminar, por sua vez, a possibilidade de matrícula no ensino substitutivo (escolas e/ou classes especiais).

Nesse sentido, entendemos que o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa uma posição consistente na defesa da diretriz da educação inclusiva, ao reforçar a definição da educação especial como modalidade de ensino de caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; ao afirmar a concepção de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ação pedagógica complementar e/ou suplementar à formação dos estudantes; ao definir o público-alvo da educação especial. Alia-se a esse documento o Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009a), o qual promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Resolução nº 04 (Brasil, 2009b), que instituiu diretrizes operacionais para o AEE na educação básica; e a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esse conjunto de diretrizes, entre outras, traduzem o investimento político nas últimas décadas para assegurar a inclusão escolar no Brasil.

Portanto, ao nos reportarmos à trajetória histórica brasileira referente aos movimentos decisivos para a configuração de uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas últimas décadas, reconhecemos um percurso marcado por significativos avanços, entre embates e disputas ideológicas; bem como a

persistência de desafios no campo da implementação da política e de sua tradução como práticas curriculares e pedagógicas nos cotidianos.

Ao traçarmos uma breve retrospectiva das últimas décadas da política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, identificamos que a trajetória dessa política assume um caminho não linear. Destacamos o ciclo de 2016 a 2022 como um período em que as iniciativas neoconservadoras e neoliberais do governo federal marcaram um período de retrocessos às políticas de inclusão escolar, embora a disputa pelo *locus* de escolarização seja uma pauta constante nas políticas de educação especial brasileira em distintos momentos históricos (Haas, 2023). Dentre as iniciativas desse ciclo, destacou-se a publicação do Decreto Federal 10.502/2020 (Brasil, 2020), o qual trazia direcionamentos em desacordo ao modelo social da deficiência, propagado pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e recepcionada como texto constitucional no Brasil (Brasil, 2009a). O referido decreto foi suspenso na época pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por ação de inconstitucionalidade e revogado em 2023 pelo governo federal como primeiro ato de sua gestão (Brasil, 2023).

Em novembro de 2023, o governo federal manifestou seu compromisso político com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, lançando o Plano Nacional de fortalecimento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em torno de quatro eixos: expansão do acesso; qualidade e permanência; produção de conhecimento e formação (MEC, 2023). Embora o lançamento do Plano constitua uma sinalização política importante acerca do papel do Estado como articulador da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, compreendemos que a configuração da política pública de educação especial no Brasil, nas últimas décadas, retrata um processo histórico no qual se atualizam distintas arenas políticas entre os atores públicos e privados. Essas arenas traduzem a política pública em uma conformação de vozes antagônicas, cujos modos de apropriação da perspectiva da inclusão escolar nem sempre elegem os mesmos princípios. Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) prevalece, na área da educação especial, uma polaridade de defesas, envolvendo o *locus* de escolarização das pessoas com deficiência e a destinação dos recursos públicos mediante a legitimação da tese de “subvenção das instituições assistenciais com recursos públicos” (Kassar, Rebelo e Oliveira, 2019, p. 07). Analisamos que os embates apontados pelas

estudiosas são mais proeminentes associados a determinados públicos em que a disputa em torno das concepções de deficiência é utilizada para justificar o *lócus* de escolarização (na escola comum ou na escola especial) e, conseqüentemente, os modos de “ler” o currículo e os apoios pedagógicos.

Assim, este estudo<sup>1</sup> aliado à defesa da escolarização das pessoas com deficiência nas escolas comuns, como espaços de escolarização plurais, está direcionado às pessoas com deficiência intelectual por compreender que esse grupo de sujeitos protagoniza os debates de polarização na área da educação especial no que se refere às políticas institucionais e curriculares envolvendo a definição do *lócus* e as práticas de escolarização.

O objetivo geral do estudo é: analisar os processos de escolarização das pessoas com deficiência intelectual em relação às concepções de deficiência e ao *lócus* de escolarização, compreendendo que esses fatores vêm sendo determinantes para a definição das alternativas de educação escolar oferecidas a esse público. Para estabelecer esse intento, o estudo dialoga com o plano político e pedagógico em âmbito nacional a partir da produção acadêmica da área da educação. Também dialoga com um território elegendo o município de Caxias do Sul, a segunda cidade mais populosa do Estado do Rio Grande do Sul (RS), como campo empírico que constitui a materialidade das análises. Portanto, este estudo de natureza bibliográfica e estatística tem como objetivos específicos:

- Investigar a produção acadêmica direcionada ao tema da deficiência intelectual com ênfase nas práticas de escolarização para esses sujeitos nos espaços exclusivamente especializados e nas escolas de ensino comum, conferindo-lhe uma abordagem complexa como produção social (Carneiro, 2015) aliada à defesa da escola comum como espaço de escolarização para todos, independente de quaisquer condições;

- Mapear e analisar os indicadores educacionais referentes às matrículas dos estudantes com deficiência intelectual nas quatro escolas especiais de Caxias do Sul, município da região serrana do RS, tendo por base nossa hipótese de que a manutenção paralela do espaço da escola especial e a concentração predominante de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nesses espaços corroboram para a leitura estigmatizante a respeito dos estudantes com deficiência intelectual.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa, pois envolve dados descritivos sobre os processos de interação dos pesquisadores com o tema estudado, visando compreender o fenômeno de modo contextual, por meio da perspectiva dos participantes (Ludke; André, 2017). Assim, as “lentes” utilizadas na pesquisa reconhecem o conhecimento como histórico e ideológico, à medida que vincula visões de mundo historicamente construídas, em espaços consensuais, e que podem ser transformadas. Ainda, reconhece que “não existe uma realidade independente do pesquisador” (Vasconcellos, 2010, p. 102), admitindo o papel da intersubjetividade na produção do conhecimento.

Os procedimentos metodológicos contemplaram a pesquisa bibliográfica, a fim de mapear os conhecimentos que têm sido produzidos pela comunidade científica referente ao objeto de estudo. Conforme Galvão (2011, p. 01): “realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além”.

Também foram realizados estudos estatísticos dos microdados<sup>2</sup> do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021, 2024) referentes às matrículas das quatro escolas especiais de Caxias do Sul. O tratamento aos dados quantitativos não dispensa a interpretação qualitativa. Conforme Bauer e Gaskell (2019, p. 24), “Os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”. Portanto, entendemos que a pesquisa qualitativa ao associar dados quantitativos busca construir formas diferenciadas de abordagem do objeto de estudo.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, realizamos a busca da produção acadêmica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a combinação dos seguintes descritores: deficiência mental e educação inclusiva; deficiência intelectual e educação inclusiva; deficiência mental e escola especial; deficiência intelectual e escola especial. Este estudo adota a terminologia “deficiência intelectual”, amplamente propagada na sociedade internacional como “a palavra mais atualizada para designar as pessoas com deficiência mental, no intuito de diferenciar de forma mais incisiva a deficiência mental da doença mental” (Lopes, 2014, p.

29-30). Contudo, na realização do levantamento bibliográfico optamos por utilizar as terminologias deficiência mental e intelectual, visando ampliar o acesso à literatura da área e aprofundar a discussão conceitual. Além disso, ambos os termos estão citados na definição de “pessoa com deficiência” na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009, artigo 1) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015, artigo 2º).

Na escolha do ano de referência (2015) para nossas buscas, consideramos o marco político da LBI, publicada em 2015, como sendo um texto de extrema importância para fomentar o direito à educação das pessoas com deficiência como política pública, alinhado à Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a) e com o modelo social da deficiência (Oliver, 2008; Diniz, 2007).

Após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, reunimos uma amostra inicial de 16 trabalhos com vinculação direta ao assunto em investigação. Acrescentamos quatro estudos por conveniência ao verificar a estreita afinidade com o tema investigado: dois deles identificados nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e dois publicados em *e-book* sobre a temática da deficiência intelectual, finalizando em uma amostragem de 20<sup>3</sup> estudos para análise.

Os textos foram lidos na íntegra e categorizados a partir de suas temáticas, da seguinte forma: concepções, *locus* e práticas de escolarização envolvendo a deficiência intelectual.

Com relação às estatísticas educacionais das quatro escolas especiais de Caxias do Sul, o recorte temporal envolveu os últimos oito anos (2015-2023). De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. Em nossas análises, utilizamos o software de estatística *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* como ferramenta para prospecção de dados e cruzamento das seguintes variáveis: *locus* de escolarização, dependência administrativa, tipologia de deficiência, ano escolar, modalidade de ensino e faixa etária. Cabe esclarecer que, a contar de 2021, o Inep alterou a metodologia de sistematização e divulgação dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica como

dados abertos. Portanto, algumas variáveis como tipologia de deficiência e faixas etárias não estão mais acessíveis para cruzamentos, sendo esse o motivo de apresentarmos tais análises até o ano de 2020.

### 3 PRODUÇÃO ACADÊMICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Reunimos os estudos bibliográficos sobre o tema investigado, a partir das temáticas: concepções sobre a deficiência intelectual (Leijoto e Kassar, 2017; Oliveira, 2018); *lócus* e práticas de escolarização – instituições escolares especializadas (Bridi e Rosa, 2017; Barbosa e Keller-Franco, 2020; Santos, Vitaliano e Prais, 2021) e instituições escolares comuns (Campos e Oliveira, 2016; Jesus, 2017; Pletsch, Souza e Orleans, 2017; Pletsch, Araújo e Lima; 2017; Bueno e Oliveira, 2019; Dainez e Smolka, 2019; Santos, Carvalho e Alecrim, 2019; Ortiz, 2019; Silva, 2019; Sousa, 2019; Trentin, 2019; Pletsch, Rocha e Oliveira, 2020; Haas e Gechelin, 2021; Lins e Lübeck, 2022; Jesus, Silva e Mendes, 2023).

De modo geral, a maioria dos textos selecionados trazem elementos que auxiliam discutir as concepções sobre deficiência intelectual; contudo, entendemos que os textos de Leijoto e Kassar (2017) e Oliveira (2018) tratam diretamente acerca do tema.

Leijoto e Kassar (2017), ao analisarem as concepções de deficiência mental e intelectual nos cadernos de instruções para preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica (no período de 2007 a 2014), apontam as similitudes com os manuais classificatórios americanos sobre transtornos e deficiências, afirmando que o “olhar” da medicina orienta a classificação dos alunos para o Censo Escolar. Logo, mesmo que a política nacional de educação especial oriente para a não obrigatoriedade do laudo médico<sup>4</sup>, no momento da identificação dos estudantes para acessar o AEE e para o registro no Censo Escolar, essa dispensa não representa uma mudança de perspectiva para se olhar para a deficiência intelectual.

Oliveira (2018) problematiza os efeitos do diagnóstico clínico na avaliação pedagógica a ser realizada pelo AEE envolvendo estudantes com deficiência intelectual. Conforme a estudiosa, prevalece a identificação da condição de deficiência intelectual por meio do diagnóstico médico em detrimento da avaliação do processo pedagógico,



mantendo concepções genéricas e reducionistas sobre a condição da deficiência intelectual.

Recuperando brevemente o contexto das últimas mudanças terminológicas no campo da deficiência mental para deficiência intelectual, cabe observarmos que essa iniciativa foi disparada pela Declaração de Montreal sobre a Deficiência intelectual, a qual tratou essa deficiência como um traço da experiência e diversidade humana (Montreal, 2004).

Em 2007, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) alterou sua designação para Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD), culminando com a publicação da 11ª edição de seu manual em 2010, onde propôs a alteração de “retardo mental” à “deficiência intelectual” com a justificativa de promover a “construção sociológica da pessoa com deficiência intelectual (AAIDD, 2010, p. 20). A alteração terminológica não alterou as suas bases conceituais, mantendo-se as dimensões operativas do conceito com relação às limitações no funcionamento intelectual e nas condutas adaptativas, bem como, as dimensões constitutivas de enfoque multidimensional e os sistemas de apoios, presentes na edição anterior de 2002 do referido manual. Assim, os conceitos de retardo mental e deficiência intelectual são tratados como sinônimos no sistema de classificação e incorporam a mesma população de indivíduos (Silva, 2016).

Na mesma direção da AAIDD, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM V), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013) e a décima primeira edição do Catálogo Internacional de Doenças (CID 11) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) - influentes documentos no âmbito das políticas públicas sociais internacionais e nacionais - passaram a utilizar a denominação transtorno do desenvolvimento intelectual.

Apesar das alterações mencionadas, os três manuais supracitados (OMS, 2022; APA, 2013; AAIDD, 2010) continuam apontando caminhos frágeis para a construção dos processos diagnósticos da deficiência intelectual, ao indicar testes padronizados de viés psicométrico no qual a inteligência é tratada como uma medida quantificável a partir dos testes de quociente de inteligência (QI).

No conceito pessoa com deficiência, incorporado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e, posteriormente, pela LBI (Brasil, 2015) observamos a associação dos dois termos “mental e intelectual” para caracterizar a deficiência sugerindo que tais vocábulos poderiam ter significados diferentes. Para Lopes (2004), o emprego de ambos os termos no texto final da Convenção é resultado dos dissensos envolvendo a formulação do conceito de pessoa com deficiência, em torno de duas argumentações principais: o uso do termo “intelectual” para diferenciar as políticas sociais voltadas à deficiência e a saúde mental e o uso do termo “mental” para incluir os transtornos psicossociais como uma das hipóteses da deficiência. Adotar as duas palavras “mental e intelectual” no Relatório teria sido a forma de pactuar que os próprios países signatários da Convenção pudessem ter liberdade de negociação interna quanto à regulamentação do termo mais apropriado no âmbito das suas políticas sociais.

Neste viés, cabe ainda citar o Catálogo Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) que, embora não trate explicitamente sobre a deficiência intelectual propõe a construção do diagnóstico biopsicossocial da deficiência, a partir de três dimensões: a biomédica, a psicológica e a social. O modelo da CIF influenciou a definição de pessoa com deficiência na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Lopes, 2014).

No contexto brasileiro, a LBI (Brasil, 2015) prevê, em seu artigo 2º parágrafo 1º, a “avaliação biopsicossocial” da deficiência. No tocante ao Censo Escolar da Educação Básica, as alterações de deficiência mental para deficiência intelectual entraram em vigor em 2011 e não representaram mudanças significativas no modo de conceber essa deficiência, sendo utilizadas para se referir ao mesmo grupo de sujeitos.

A retomada das construções conceituais e terminológicas em torno da deficiência intelectual nos permite afirmar que esse é um campo de muitas imprecisões que, por sua vez, acirram ainda mais as disputas em torno do *locus* de escolarização para esses estudantes.

Com relação à análise das escolas especiais enquanto *locus* e práticas de escolarização aos estudantes com deficiência intelectual, os estudos indicam uma naturalização do não aprender associado ao olhar da deficiência intelectual sob o viés do

modelo clínico da deficiência; o empobrecimento do currículo escolar e das práticas pedagógicas nos espaços escolares substitutivos ao ensino comum.

O estudo de Bridi e Rosa (2017) aborda a permanência das classes especiais em tempos de inclusão escolar e reflete sobre a caracterização das turmas e das práticas pedagógicas desenvolvidas em duas classes especiais de uma escola da Rede Estadual do município de Santa Maria/RS, em funcionamento no momento de realização da pesquisa. Alguns aspectos identificados foram: ingresso em idade muito precoce e encaminhamento para estas turmas após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); grande variedade de idade dos alunos; longo tempo de permanência na classe especial; horário reduzido de funcionamento e permanência dos alunos; empobrecimento do planejamento pedagógico, pensado a partir das dificuldades dos alunos e da disponibilização de tempo livre; valorização de algumas habilidades, como a aprendizagem de comportamentos de vida diária, em detrimento de outras. As autoras frisam as possibilidades restritivas de ser e de aprender que o espaço das classes especiais coloca os sujeitos, mostrando-se muito atual para refletir sobre a importância de uma diretriz radical na defesa da educação inclusiva:

A falta de investimento, manifestada por meio de práticas pedagógicas reducionistas, supõe um “pré-conceito” em relação à capacidade desses alunos, restringindo as suas possibilidades de ser e aprender. Ao mesmo tempo em que um professor conduz a sua ação, a partir de uma ideia pré-concebida do sujeito, existe uma conduta social que também coloca o sujeito neste lugar (Bridi; Rosa, 2017, p. 04).

Barbosa e Keller-Franco (2020) apresentam uma política curricular nomeada como “EJA Interventiva”, no contexto da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, com foco na escolarização de estudantes com deficiência intelectual e autismo em distorção de idade/série em classes especiais de EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que analisa a implementação dessas turmas, tratando-as como um “projeto inclusivo”. Na justificativa apresentada pelas autoras para a abertura dessas classes em escolas de ensino comum e no Centro de Educação Especial (escola especial) do território investigado, fica claro a concepção clínica ou biomédica da deficiência: “os profissionais do Centrinho perceberam a necessidade de construir um projeto que desse possibilidade de continuidade de

escolarização para os alunos que *não se adaptavam* nas classes regulares e precisavam de atendimento mais individualizado” (Barbosa e Keller-Franco, 2020, p. 2452, *grifo nosso*).

Santos, Vitaliano e Prais (2021) tiveram como objetivo analisar as políticas e práticas educacionais dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual em escolas públicas municipais em Londrina, Paraná. A pesquisa envolveu gestores e professoras atuantes em diferentes contextos estruturados no âmbito da política municipal em tela: classe comum, sala de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sala de recursos e classe especial. O encaminhamento para cada uma das salas é baseado na avaliação do nível de aprendizagem dos estudantes. As classes especiais atuam no ensino de competências básicas de alfabetização e matemática. Mostrando uma leitura equivocada do conceito de Vygotsky, as salas de ZPD foram criadas para atender estudantes com deficiência intelectual ou com grandes dificuldades de aprendizagem, como uma alternativa que antecede à destinação desses estudantes às classes especiais. As salas de ZPD desenvolvem práticas pedagógicas adaptadas de modo homogêneo, operando com a redução e simplificação do currículo escolar. Fica evidente que os processos de estigmatização da deficiência intelectual determinam os espaços de escolarização no contexto investigado.

As pesquisas envolvendo as escolas comuns como *lócus* e práticas de escolarização constataam os avanços e os desafios acerca dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Discutem alternativas com foco nos processos pedagógicos e no currículo escolar a partir do trabalho colaborativo entre os profissionais e no diálogo com as famílias. Também discutem práticas pedagógicas a partir de áreas curriculares específicas. Há pesquisas que analisam o papel do AEE para o enriquecimento curricular desse público em articulação com a classe comum. Alguns estudos de caso são ilustrativos da participação e desenvolvimento acadêmico desses estudantes na escola comum. Além disso, a produção acadêmica investigada confirma a ampliação da presença dos estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa de Lima e Pletsch (2018) examina a escolarização de alunos com deficiência intelectual, concentrando-se nos processos de mediação da aprendizagem desses alunos em classes comuns de escolas na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Foram realizadas observações em sala de aula registradas em diário de campo e analisadas através de uma escala de envolvimento. A análise dos dados revelou que o envolvimento dos alunos com deficiência intelectual nas atividades está fortemente relacionado com as mediações pedagógicas direcionadas a eles. O estudo mostrou progressos significativos na escolarização desses alunos devido às políticas de inclusão escolar e apontou como barreiras a cultura da impossibilidade presente no discurso dos professores e na sociedade em geral.

Dainez e Smolka (2019) abordaram a função social da escola dentro das políticas de educação inclusiva, examinando as práticas educacionais e o processo de escolarização de dois alunos com deficiências (intelectual e múltipla). A pesquisa foi conduzida em uma escola pública de ensino fundamental (EF) no estado de São Paulo, utilizando registros em diários de campo e gravações em vídeo do cotidiano escolar. O estudo questiona se os objetivos da educação para alunos com deficiência estão restritos apenas à socialização e à estimulação, analisando os modos de participação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Trazendo questionamentos próximos ao estudo de Dainez e Smolka (2019), Jesus, Silva e Mendes (2023) analisam a garantia do direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual a partir dos atores políticos que interpretam e executam as políticas de inclusão escolar no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Foram realizados questionários e entrevistas com os profissionais. Os resultados indicam que, apesar dos avanços na criação de orientações e estruturação dos serviços de apoio, complementar ou suplementar, não está sendo garantido o acesso desses estudantes ao conhecimento científico como função da escola.

A pesquisa de Campos e Oliveira (2016) foi realizada em uma instituição com a presença de estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA em uma escola de ensino comum. O objetivo principal foi analisar como esses adultos retratavam a escola e o seu processo de escolarização. Como resultados, analisou-se que os estudantes se consideravam acolhidos, incentivados e com pertencimento ao espaço escolar. Também houve alguns relatos críticos por parte dos estudantes em relação aos professores, mostrando que eles têm discernimento de quando são inferiorizados em suas capacidades. Foi possível levantar outros estudos que relacionam o público da deficiência

intelectual à EJA, reforçando a tendência evidenciada nos dados estatísticos de que uma das razões para ampliação da tipologia da deficiência intelectual nas escolas de ensino comum se deve a migração desses sujeitos para a EJA (Bueno; Oliveira, 2019; Ortiz, 2019; Trentin, 2019).

A pesquisa de Bueno e Oliveira (2019) discute a situação enfrentada na construção da identidade e desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, matriculados na EJA, como sujeitos adultos, com as responsabilidades que a vida adulta impõe. As autoras julgam como sendo responsabilidade da escola a formação e o desenvolvimento de seus discentes. O estudo envolveu a prática do trabalho da Sala de Recursos Multifuncional na EJA, de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, localizado em Jaguariaíva, Paraná. A motivação do estudo foi analisar o desenvolvimento do sujeito adulto deficiente intelectual “leve ou moderado<sup>5</sup>” que frequenta esta modalidade em relação ao seu aprendizado escolar e perspectivas de futuro posteriores à escolarização na EJA. Para as autoras, a deficiência intelectual é uma condição que limita, mas não impede o desenvolvimento desses sujeitos (Bueno; Oliveira, 2019, p. 13). Logo, há a preocupação dos professores com a necessidade de “adaptação curricular”<sup>6</sup>, entendida como um fator importante para a estruturação de práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento do aluno na escola e fora dela, no enfrentamento de barreiras sociais. Como resultados, observa-se a necessidade do apoio e conscientização da família e do próprio aluno sobre o seu papel como sujeito histórico-social.

Os estudos de Ortiz (2019) buscaram discutir os limites e as possibilidades do trabalho colaborativo entre discentes como uma estratégia na aprendizagem de matemática, na inclusão do aluno com deficiência intelectual, na EJA, e têm por base a Teoria Histórico-Cultural da Atividade de Lev Vygotsky. A autora aponta que:

[...] a escola inclusiva deve ser um espaço de formação integral, trabalhando com a diversidade, valorizando a capacidade de cada um, desenvolvendo as potencialidades e habilidades, proporcionando meios para a formação de um cidadão consciente, crítico, capaz de interpretar e compreender o mundo em que está inserido (Ortiz, 2019, p. 04).

Desta forma, Ortiz (2019) defende a avaliação como um processo contínuo e reflexivo com base no desenvolvimento real de aprendizagem dos estudantes, observando

o que o aluno da EJA sabe, o que aprender, como pode aprender e o que precisa ser modificado para que a aprendizagem seja oportunizada.

A pesquisadora Trentin (2019) aborda os processos de desterritorialização e reterritorialização (com base em Deleuze e Guattari), envolvendo os ambientes de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa qualitativa envolveu entrevistas semiestruturadas com três jovens diagnosticados com deficiência intelectual, matriculados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado em um município do estado de Santa Catarina. Os estudantes buscam nesse espaço a escolarização e a certificação, conseqüentemente aumentam sua autoestima, já que dessa forma teoricamente poderiam ser inseridos no mercado de trabalho (Trentin, 2019), tornando essa instituição um novo território para jovens e adultos com deficiência. Na desterritorialização, o artigo traz como exemplo um estudante que afirma não querer mais frequentar a instituição especializada. No estudo, os estudantes evidenciaram o CEJA como um espaço potente para alcançar suas aspirações como sujeitos de aprendizagem.

Jesus (2017) reflete sobre a importância do trabalho em conjunto do profissional do AEE e da professora da sala de aula regular para a promoção de práticas pedagógicas potentes e sintônicas com as possibilidades dos estudantes com deficiência intelectual. O projeto foi desenvolvido por meio da pesquisa-ação-formação entre a pesquisadora da universidade e professores do EF, os quais trabalhavam em escolas localizadas na periferia urbana do município de Vitória, Espírito Santo. Como resultados, a autora ressalta a experiência construída no coletivo que ajudou as professoras a significarem seus alunos como sujeitos de conhecimento; dessa forma, as professoras perceberam que os estudantes podem aprender e que elas podem ensiná-los (Jesus, 2017).

Haas e Gechelin (2021) abordam a escolarização de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do EF com foco no ensino de matemática e na interface com o AEE, como serviço de apoio pedagógico especializado na promoção da acessibilidade curricular. Entrevistas realizadas com professoras do AEE e de matemática revelaram que a deficiência ainda é percebida como uma característica intrínseca ao indivíduo. Além disso, o currículo de matemática é comumente reduzido e simplificado, com ênfase na matemática básica e em atividades diárias. O estudo conclui que a maneira como as professoras concebem a deficiência intelectual afeta a aprendizagem dos alunos. Para

garantir a participação dos estudantes com deficiência intelectual no projeto pedagógico da turma é necessário o investimento em um currículo acessível com base em um planejamento colaborativo intencional e regular entre os professores do AEE e de matemática.

Além da pesquisa de Jesus (2017) e Haas e Gechelin (2021), foram identificados outros estudos relacionando a temática da deficiência intelectual ao papel do AEE, sinalizando que o fortalecimento do AEE e do trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e do ensino comum é uma tendência defendida na produção acadêmica como condição necessária para as boas práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Sousa, 2019; Pletsch; Rocha; Oliveira, 2020).

A deficiência intelectual aliada à formação continuada docente foi o tema do estudo de Pletsch, Araújo e Lima (2017). A pesquisa qualitativa contemplou diferentes instrumentos metodológicos e envolveu 120 professores e os gestores das sete redes municipais da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro/RJ. Vale ressaltar a realidade social da região, a qual apresenta baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde, falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana. Os resultados apontaram uma fragilidade de conhecimentos frente às demandas da inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns de ensino. Deste modo, as autoras acreditam que as formações continuadas de professores envolvendo a participação ativa dos docentes e a autoanálise do trabalho pedagógico contribuem qualitativamente para o desenvolvimento profissional e impactam na melhoria da qualidade educacional dos seus alunos com ou sem deficiência.

Ainda, com relação ao contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de ensino comum envolvendo sujeitos com deficiência intelectual foi possível identificar estudos que relacionam os sujeitos com deficiência intelectual e sua formação escolar em áreas curriculares específicas, tais como, ensino de física (Santos; Carvalho; Alecrim, 2019), ensino de matemática (Ortiz, 2019; Haas; Gechelin, 2021; Lins; Lübeck, 2022); e por meio de jogos digitais como ferramentas de ensino para potencializar a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual (Silva, 2019).



Ressaltamos que os estudos que abordam a escola comum como *lócus* e prática de escolarização são em maior número quando comparados aos realizados nas escolas especiais. Analisamos esse aspecto como uma evidência do direcionamento político da pesquisa da área da educação especial, cuja contribuição prioriza a qualificação da escola comum como espaço de escolarização para os estudantes com deficiência intelectual.

#### 4 INDICADORES EDUCACIONAIS DAS ESCOLAS ESPECIAIS DE CAXIAS DO SUL (RS)

As escolas especiais são de instituições específicas para estudantes com deficiência que surgiram em meados do século XX, no Brasil, marcadas pelo caráter assistencialista e filantrópico (Jannuzzi, 2012). Com o advento das políticas de inclusão escolar, as escolas especiais vêm em um decrescente no número de matrículas; ao passo que as escolas de ensino comum registram um número crescente.

No ano de 2023, encontramos 1.443 estudantes com deficiência intelectual matriculados nas escolas básicas de Caxias do Sul. Desses estudantes, 88,63% estavam matriculados nas escolas regulares de ensino, enquanto 11,37% estavam matriculados nas quatro escolas especializadas (Brasil, 2024). A análise das matrículas totais das quatro escolas especiais de Caxias do Sul no mesmo ano nos revela que 66,4% das matrículas são de estudantes com deficiência intelectual (Brasil, 2024).

As quatro escolas especiais de educação básica analisadas foram fundadas entre 1957 e 1962, conforme registros de sites governamentais e de comunicação locais<sup>7</sup>. Estão localizadas na área urbana em bairros próximos ao centro da cidade. A escola A<sup>8</sup> pertence à rede pública estadual e atende aos anos iniciais do EF; a escola B é privada (de caráter filantrópico) e atua com os anos iniciais do EF e a modalidade EJA – anos iniciais do EF; já as escolas C e D são da esfera pública, estadual e municipal respectivamente e atendem estudantes com surdez e deficiência auditiva; a escola C atende ao EF e a escola D atua com o ensino médio (EM).

Destacamos que a escola B é privada filantrópica, subsidiada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e oferece atendimentos com foco na assistência social, educação e saúde. A instituição recebe verbas públicas do governo federal, estadual e municipal, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que são utilizadas para contratação de profissionais, tais como diretor, pedagogas, monitoras, auxiliares de limpeza e porteiros (Apae, 2023). Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), o “embate a respeito do lugar omite a questão do direcionamento dos recursos públicos” (p. 09). Assim, mesmo com os direcionamentos da política pública para a escolarização de pessoas com deficiência no ensino comum, as instituições privadas filantrópicas continuaram a ser financiadas com recursos públicos, sendo o caso da escola B de Caxias do Sul.

Ao compararmos a atuação da esfera pública e privada na oferta do ensino especializado, observamos que no ano de 2023 cerca de 66% dos estudantes se concentravam nas três escolas da rede pública de ensino, enquanto 34% estavam matriculados na única escola especial privada da cidade (Brasil, 2024). O número elevado de matrículas na rede privada (escola B) pode estar associado à oferta de serviços na área da saúde no mesmo espaço escolar. O “financiamento das instituições privado-assistenciais pode estar sendo uma forma de evitar pressão no sistema público de saúde do país” (Laplane; Caiado; Kassar, 2016, p. 50).

Na tabela 1, a seguir, apresentamos as etapas e modalidades de ensino ofertadas em cada uma das escolas nos anos de 2019 e 2020 em comparação às faixas etárias dos estudantes.

**Tabela 1** - Etapa/modalidade e faixa etária atendida nas escolas especiais de Caxias do Sul (RS) nos anos de 2019 e 2020

	2019		2020	
	Etapa/modalidade de ensino	Faixa Etária	Etapa/modalidade de ensino	Faixa Etária
<b>Escola A</b>	1º, 2º, 3º e 5º do EF	7 a 57 anos	1º, 2º, 3º e 4º do EF	8 a 32 anos
<b>Escola B</b>	1º do EF EJA - EF	10 a 26 anos	1º do EF EJA - EF	7 a 27 anos
<b>Escola C</b>	EI 1º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º do EF	5 a 27 anos	EI 1º, 2º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º do EF	5 a 24 anos
<b>Escola D</b>	1º, 2º e 3º do EM	15 a 23 anos	1º, 2º e 3º do EM	15 a 28 anos

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021, 2024).

Na escola A, nos anos de 2015 a 2017, havia apenas turmas de 1º e 2º anos do EF; em 2018 e em 2019, houve a oferta de turmas de 1º, 2º, 3º e 5º anos do EF, havendo uma

lacuna no que se refere à oferta do 4º ano do EF. No ano de 2020, a escola A ofertou as turmas de 1º, 2º, 3º e 4º anos do EF.

A escola B, em 2015 e 2016, oferecia apenas o 1º ano do EF; a partir de 2017, passou a atender também a EJA anos iniciais do EF, mantendo a oferta dessa organização curricular nos anos de 2018, 2019 e 2020. A escola C, no ano de 2015, atendia à EI (pré-escola), 1º aos 9º anos do EF e EJA anos iniciais e finais do EF; a partir de 2016, a instituição não ofertou mais a modalidade EJA, mantendo como oferta EI/pré-escola e 1º aos 9º anos do EF. No ano de 2017, não houve matrículas na EI/pré-escola, mantendo-se a oferta do 1º ao 9º do EF; em 2018, registraram-se matrículas na EI/pré-escola e do 2º aos 9º anos do EF. No ano seguinte (2019), não houve registro de matrículas no 2º ano do EF, sendo atendida a EI/pré-escola, 1º ano do EF e 3º ao 9º ano do EF. Em 2020, não houve matrículas no 3º ano do EF, mantendo-se a oferta dos demais anos escolares. A escola D ao longo dos cinco anos analisados manteve a oferta dos três anos do EM.

A análise das etapas de ensino ofertadas no intervalo de 2015 a 2020 nos auxilia a inferir que os estudantes ficam retidos no mesmo ano escolar, deflagrando que o “especial/especializado” não garante o progresso na trajetória desses estudantes. Além disso, as faixas etárias dos estudantes atendidos são muito extensas, sendo notória a defasagem idade e ano escolar desse público; bem como, os processos de estigmatização e infantilização desses sujeitos perante à manutenção ao longo de vários anos no mesmo ano escolar.

Além disso, os indicadores etários nos permitem analisar que a primeira matrícula de grande parte das crianças não vem ocorrendo nas escolas especiais, uma vez que apenas a escola C apresenta a etapa da EI/pré-escola. Por outro lado, as matrículas das crianças com deficiência intelectual a partir dos 07 anos de idade, nos levam a inferir que o encaminhamento ao espaço da escola especial, com base na suposta gravidade da deficiência, possa ter sido construído na escola comum.

Nos últimos oito anos, a tipologia de deficiência que predomina nas escolas A e B é a deficiência intelectual, e nas instituições C e D também são encontradas matrículas desse público. A tabela 2, a seguir, apresenta o número de matrículas totais das instituições em comparação ao número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual.

**Tabela 2** - Número de matrículas nas escolas especiais de Caxias do Sul (RS) no período de 2015 a 2023

Número de matrículas de estudantes com necessidade educacional específica (NEE) e com deficiência intelectual (DI)										
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
<b>Escola A</b>	NEE	140	150	137	122	130	120	121	111	112
	DI	140	146	134	122	124	114	114	92	73
<b>Escola B</b>	NEE	82	89	85	84	85	83	91	94	84
	DI	80	88	85	83	84	78	87	87	79
<b>Escola C</b>	NEE	96	71	64	52	41	40	34	33	32
	DI	25	20	18	13	11	11	9	9	7
<b>Escola D</b>	NEE	27	41	22	31	31	30	27	16	19
	DI	0	2	3	0	0	1	0	0	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021; 2024).

De acordo com a tabela 2, durante os últimos oito anos na escola A, cerca de 95,1% das matrículas foram de estudantes com deficiência intelectual; na escola B, essa porcentagem se amplia para 97,2%. Nas escolas C e D, destinadas aos estudantes com surdez/deficiência auditiva, podemos identificar casos de deficiência múltipla, envolvendo o diagnóstico da deficiência intelectual. Assim, na escola C observou-se uma média de 26,5% de matrículas de estudantes com deficiência múltipla (deficiência intelectual e surdez/deficiência auditiva), e na escola D essas matrículas representam 4,1% do total de matriculados.

Na escola A, de esfera pública, tivemos uma redução significativa no número de matrículas dos estudantes com deficiência intelectual nos últimos três anos (2021 a 2023), sendo uma evidência de que a rede pública de ensino vem atuando predominantemente na oferta da escolarização no ensino comum, bem como, da preferência das famílias e da sociedade de modo geral pela escolarização na escola comum, demonstrando que a perspectiva da educação inclusiva é um processo político que imprime uma direção que não admite retrocessos. As escolas C e D, destinadas prioritariamente à escolarização de estudantes surdos e com deficiência auditiva, também vêm diminuindo suas matrículas, confirmando a aposta social crescente no ingresso inicial, na primeira infância, nas escolas comuns. A escola B, de natureza privada filantrópica, por sua vez, é aquela que mantém o

número de matrículas no intervalo analisado, apresentando pouca variação ao longo do tempo.

Em análise temporal dos indicadores, identificamos que a escola B passou a ofertar a EJA a partir de 2017, coadunando com outros estudos da área que mostram o crescimento das matrículas dos estudantes com deficiência nas classes especiais de EJA (Bueno; Meletti; Gonçalves, 2013; Silva; Gonçalves, 2022; Haas, 2024;). Na tabela 3, é possível conferir o crescimento das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual ao longo dos anos na classe especial da EJA no município em foco.

**Tabela 3** - Número de matrículas da EJA em Caxias do Sul (RS) nas classes comuns exclusivas em relação às dependências administrativas (pública e privada) no período de 2015 a 2023

		<b>Número de Matrículas de Alunos com Deficiência Intelectual na EJA</b>								
		<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
<b>Classes Comuns</b>	Pública	73	67	88	45	46	35	29	21	34
	Privada	0	0	5	5	8	0	8	10	12
<b>Classes Exclusivas</b>	Pública	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	7	40	58	63	78	59

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021; 2024).

Até 2016, o município só ofertava a EJA para o público com deficiência nas classes de ensino comum. A partir de 2017, com a abertura da classe especial da EJA na escola B, observamos o crescimento progressivo das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual neste *lócus* de escolarização, superando o número de matrículas nas classes de ensino comum da modalidade da EJA desde 2020. Deste modo, em Caxias do Sul, em 2023, 56,19% estudantes com deficiência intelectual estavam matriculados na EJA - classe especial e 43,81% estudantes na EJA - classe comum.

Com relação à esfera administrativa, 100% dos alunos matriculados nas classes exclusivas estão na rede privada, ou seja, na escola B. Considerando o cômputo de 79 estudantes com deficiência intelectual da escola B no ano de 2023 (tabela 2), 59 matrículas deste total referem-se a estudantes com deficiência intelectual que estão matriculados na EJA (tabela 3), sendo mais uma evidência de que a escola B tem se direcionado ao atendimento dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Portanto, consideramos que a oferta da EJA para jovens e adultos com deficiência nas classes especiais da referida escola tem garantido a manutenção do atendimento filantrópico em atividade em Caxias do Sul (RS). Para Haas e Gonçalves (2015), há uma busca, por parte das instituições especializadas privadas, por esse público como forma de garantir a sua manutenção e isso descreve uma fragilização do Estado na garantia da cobertura do direito à educação desses sujeitos.

## 5 CONCLUSÃO

No que se refere às políticas curriculares e às práticas pedagógicas com estudantes com deficiência intelectual desenvolvidas no contexto da escola comum, as pesquisas apontam os desafios enfrentados e reconhecem avanços sutis na escolarização desses sujeitos, por meio de arranjos que favorecem o trabalho coletivo entre os profissionais e a ressignificação no modo de conceber os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos de aprendizagem.

Mesmo que algumas pesquisas apontem indícios das “marcas” do olhar estigmatizante a esses estudantes no âmbito da escola comum, estar nesse espaço produz uma dinâmica na qual se sobressai as barreiras do contexto como aspecto a ser modificado, ao invés do foco no sujeito como alguém a quem falta algo. As pesquisas, em geral, discutem as práticas pedagógicas para esse público, buscando a partir dos fundamentos da educação e do AEE construir alternativas. Interessante observar que há estudos das práticas pedagógicas direcionados às áreas curriculares (matemática, física etc.), mostrando uma preocupação das áreas em produzirem saberes e práticas pautados nos princípios da inclusão escolar.

O lugar de sujeito que aprende e/ou que é desafiado a aprender, por sua vez, não se evidencia nos estudos que apontam o contexto das escolas/classes especiais. As pesquisas afirmam uma naturalização do não aprender e apontam a utilização da EJA - classes especiais - como alternativa de escolarização para estudantes com deficiência intelectual. Dentre a amostra de pesquisas analisadas com foco na escola comum como *lócus*, observamos a narrativa crítica de estudantes com deficiência intelectual em relação

à escola especial, apontando que o público-alvo desse serviço também identifica as fragilidades.

Por meio da análise das estatísticas das quatro escolas especiais do município de Caxias do Sul (RS), é possível inferir a prevalência da concepção de deficiência intelectual como incapacidade na distorção de idade e ano escolar observada em duas escolas (A e B), apontando a estagnação na trajetória de vida desses sujeitos. As lacunas identificadas na oferta dos anos escolares a cada ano (escolas A, B e C) sinalizam a diminuição da atuação desses espaços, perante os avanços políticos da perspectiva da educação inclusiva. O ingresso de crianças na primeira infância (pré-escola) é ínfimo e o atendimento à surdez/deficiência auditiva no espaço da escola especial tem diminuído drasticamente. A deficiência intelectual, por sua vez, tem mantido os números regulares das matrículas ao longo dos oito anos analisados, especialmente na instituição privada filantrópica, o que expressa a complexidade quanto às suas concepções estreitamente vinculadas à racionalidade do discurso médico.

Destacamos a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA como um ponto de convergência entre a realidade analisada na produção acadêmica e nos indicadores educacionais da escola B. Assim, enfatizamos o número expressivo de pesquisas que associam a deficiência intelectual à escolarização na EJA, constatando a ampliação desse público nesta modalidade de ensino, nas classes de ensino comum e especiais. Por sua vez, os indicadores estatísticos da escola B são contundentes em demonstrar que a EJA vem sendo utilizada como *barganha* para a manutenção da modalidade substitutiva da educação especial, de caráter filantrópico, por meio de financiamento público.

Os modos de entender e categorizar a deficiência intelectual impactam na aposta do *lócus* de escolarização e, igualmente, nos investimentos pedagógicos que são feitos a esses sujeitos tanto na escola comum como na escola especial. Logo, não é possível descolar a racionalidade histórica que descreve os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos (in)capazes, a partir da definição do *lócus* de escolarização, de modo que confirmamos a hipótese inicial de que a manutenção paralela da escola especial e a concentração predominante de matrículas de estudantes com deficiência intelectual nesses espaços interfere na leitura estigmatizante a respeito desses estudantes. Pois

reforça a ideia de um “espaço alternativo” para aqueles que não se adequam aos espaços-tempos sincrônicos e uniformes do currículo escolar, adiando as reflexões sobre as deficiências do currículo na escola comum em prol da efetiva inclusão escolar.

Embora não tenha sido objetivo principal deste estudo analisar as motivações para a ampliação expressiva das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns, entendemos que esse aspecto também possa estar associado à crença histórica da impossibilidade individual forjada na divisão institucional dos estudantes de acordo com suas “supostas” capacidades. Compreendemos que essa lógica classificatória afeta e justifica a relação pedagógica com os demais estudantes em situação de fracasso escolar e/ou dificuldade de aprendizagem, à medida que o fracasso é atribuído prioritariamente ao indivíduo em detrimento dos demais motivos que corroboram para o quadro mencionado<sup>9</sup>. Assim, os efeitos que a segregação produz nas relações pedagógicas estendem-se além das fronteiras das escolas/classes especiais.

Entendemos que a trajetória da produção acadêmica da área da educação especial nos aponta que o caminho mais promissor é a aposta na formação inicial e continuada docente para qualificação das práticas no espaço da escola comum, aliado à construção de condições materiais pelos sistemas de ensino para o fortalecimento do trabalho pedagógico de forma colaborativa por meio do AEE.

Portanto, apesar de todos os desafios que envolvem assegurar a perspectiva da educação inclusiva, a escola comum representa o *lócus* da potência formativa, ou seja, a possibilidade de afirmar os estudantes com deficiência intelectual como sujeitos que aprendem na escola e anseiam por perspectivas enquanto adultos fora dela.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11th ed. Washington: AAIDD, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and estatistical manual of mental disorders**, fifth edition: DSM – V. Washington, DC: APA, 2013.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Relatório de atividade APAE Caxias do Sul** - ano 2023. Caxias do Sul, RS: 2023. Disponível em: <https://apaecaxiasdosul.org.br/site/wp-content/uploads/2024/02/relatorio-atividades-2023-APAE-caxias.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.



BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BARBOSA, Vânia de Sousa; KELLER-FRANCO, Elize. Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2446-2470, nov., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14451>. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%2007). Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério de Educação, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **NOTA TÉCNICA Nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ao%20atendimento%20educacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ao%20atendimento%20educacional). Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm). Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020**. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, 2021, 2022, 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; ROSA, Maiandra Pavanello. Classes Especiais: fatores que contribuem para a sua permanência em tempos de inclusão escolar. *In: Reunião Nacional da ANPEd, 38ª*. São Luís, MA: UFMA, out. 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT15\\_1046.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_1046.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **RBPAE**, v. 29, n. 3, p. 407-426, set./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/47212/29417>. Acesso em: 04 ago. 2024;

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia Da Silva. O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902023/html/>. Acesso em: 04 ago. 2024.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; OLIVEIRA, Patricia. O Retrato da Escola Segundo o Olhar de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual matriculados na EJA Regular. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 146-165, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/issue/view/96/showToc>. Acesso em: 04 ago. 2024.

CARNEIRO, Maria Sylvania Cardoso. A Deficiência Intelectual como Produção Social: reflexões a partir da abordagem histórico cultural. *In: Reunião Nacional da ANPEd, 37ª*, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

COLLARES, Cecília A. L.; Moysés, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em: [http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento\\_bibliografico\\_CristianeGalv.pdf](http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como têm se Delineado as Políticas de Acesso à EJA aos Estudantes com Deficiência no Rio Grande do Sul? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, out./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

HAAS, Clarissa; GEHELIN, Júlia. Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual e o Ensino de Matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 2, maio /ago. 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5447/5750>. Acesso em: 04 ago. 2024.

HAAS, Clarissa. Atendimento Educacional Especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**. Belém: Pará, Edição Especial n. 19/2023, p. 01-19. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/6013/2965> . Acesso em: 21 fev. 2024.

HAAS, Clarissa. A transversalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar. **Revista Momento Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 33, n. 02, 2024. P. 27-55. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17341> Acesso em: 18 jul. 2024.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles. **Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: construindo outros possíveis**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-katia>. Acesso em: 04 ago. 2024.

JESUS, Francislanny Pereira de; SILVA, Grazielle Franciosi da; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual: percepção dos responsáveis pela educação especial nas coordenadorias regionais de educação da rede estadual de Santa Catarina. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 107-122, jul.-dez, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14925>. Acesso em: 04 ago. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na Educação Especial: tendência atuais no Brasil. *Rev. Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em 14 jul. 2024.

LEIJOTO, Camila Pereira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar**. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-katia>. Acesso em: 04 ago. 2024.

LINS, Graciela Siegloch; LÜBECK, Marcos. O ensino de matemática para alunos do 9º ano com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70702/50759>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LOPES, Laís de Figueiredo. Artigo 1. Propósito. *In: Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014, p. 26 - 35. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/13347/Convenção%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiência%20-%20Novos%20Comentários.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MEC. Ministério da Educação. **Governo federal reforça política de educação inclusiva**. Brasília, nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 04 ago. 2024.

MONTREAL. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Canadá, out. 2004. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao\\_montreal.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928012/313158928012.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

OLIVER, Mike. Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. In: LEN, Barton. **Superar las barreras de la discapacidad**. Madrid: Morata, 2008.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Genebra, Suíça, 2001. Disponível em: [https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif\\_portugues.pdf](https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif_portugues.pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)**. Genebra, Suíça, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases#:~:text=ICD-11%20Adoption-,The%20latest%20version%20of%20the%20ICD%2C%20ICD-11%2C%20was,1st%20January%202022.%20>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ORTIZ, Katiúscia Texeira Dias. Trabalho colaborativo entre discentes: Uma estratégia de ensino na aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. **RELACult**, v. 05, ed. especial, abr., 2019, p. 1-10. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1199>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de Formação Continuada de Professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia**, v. 9, n. 1, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29187>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **RECC**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 33-46, março, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271>. Acesso em: 04 ago. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissa; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, jul., 2017. Disponível em: [https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/13783/15800/2017\\_PLETSCH\\_SOUZA\\_ORLEANS\\_A\\_diferenciacao\\_curricular\\_desenho\\_universal\\_na\\_aprendizagem\\_como\\_principios\\_para\\_inclusao\\_escolar.pdf](https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/13783/15800/2017_PLETSCH_SOUZA_ORLEANS_A_diferenciacao_curricular_desenho_universal_na_aprendizagem_como_principios_para_inclusao_escolar.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

SANTOS, Ângela Maria; CARVALHO, Paulo Simeão; ALECRIM, Janeide Lima. O ensino de física para jovens com deficiência intelectual: uma proposta para facilitar a inclusão na Escola Regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902019/html/>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Katiane Pereira dos; VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. Políticas e práticas educacionais desenvolvidas em relação aos alunos com deficiência intelectual em escolas regulares por um município paranaense. **Rev. Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 867-894, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6055>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência Intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68369>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Simone Dos Santos Venturelli Antunes. A Visão do Professor sobre Jogos Digitais no Ensino da Matemática para alunos com Deficiência Intelectual: Estado da arte. **Rev. Educação Matemática Pesquisa**, v. 21, n. 01, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/37978>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SOUSA, Gercineide Maia. A Configuração do Trabalho Docente no Processo de Inclusão Escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 39ª, 2019. **Anais...** Niterói, RJ: UFF, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_15\\_4](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_4). Acesso em: 04 ago. 2024.

TRENTIN, Valéria Becher. Desterritorização e reterritorização: processos vivenciados por jovens com deficiência intelectual no contexto da inclusão escolar. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24095>. Acesso em: 05 ago. 2024.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação** – resumo: Inclusão e educação: todos, sem exceção. 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por). Acesso em: 04 ago. 2024.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**. O novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2010.

---

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

<sup>2</sup> Os microdados são oriundos do censo escolar, os quais estão disponíveis publicamente para a consulta. O acesso detalhado a eles exige softwares estatísticos que permitem o cruzamento de variáveis, sendo possível acessar informações específicas e gerar análises mais aprofundadas acerca dos dados disponíveis.

<sup>3</sup> Sobre o corpus bibliográfico composto por 20 textos: identificamos que 19 estudos empregam o conceito de deficiência intelectual e 01 deles emprega os conceitos de deficiência intelectual/mental sendo uma evidência de que as mudanças terminológicas vêm sendo incorporadas pela literatura da área.

<sup>4</sup> Sobre a não obrigatoriedade do laudo médico para identificação do público-alvo da educação especial e acesso ao AEE, cabe a consulta à Nota Técnica do MEC/SECADI/DEEP 04.2014 (Brasil, 2014).

<sup>5</sup> As nomeações "leve e moderado" para se referir à suposta gravidade da deficiência intelectual foram utilizadas pelas autoras da pesquisa em análise. Nosso entendimento é de que essas categorizações não colaboram para compreender o perfil do sujeito e que a suposta gravidade da deficiência é delimitada pelas barreiras sociais e não por condições orgânicas.

<sup>6</sup> Considerando a multiplicidade de formas de nomear e conceber as práticas pedagógicas na produção da área da educação especial, enfatizamos que o termo “adaptações curriculares” foi empregado pelas autoras do estudo.

<sup>7</sup> As informações sobre o ano de fundação das escolas foram identificadas nos sites da Câmara Municipal de Caxias do Sul, da Prefeitura de Caxias do Sul e da Gazeta ZH.

<sup>8</sup> Optamos por nomear as escolas especiais de modo fictício, atribuindo-lhes letras do alfabeto (A, B, C, D).

<sup>9</sup> O processo de transformar questões escolares não médicas, de ordem mais ampla, em questões médicas tem sido tratado na produção acadêmica, com base em Collares e Moysés (1996) como medicalização e/ou patologização do fracasso escolar.

Recebido em: 26/11/2021

Aprovado em: 19/03/2024

Publicado em: 19/11/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.