

# O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação

Eliane de Fátima Alves de Moraes Fraulob<sup>1</sup>  
Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp<sup>2</sup>

## Resumo

Nas últimas décadas surgiram várias discussões pedagógicas voltadas para os deficientes, cujo princípio é assegurar-lhes a igualdade dentro da diversidade. Sob essa influência, foi criado pela Constituição Federal de 1988 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao qual, sob organização do legislador ordinário, tem sido atribuída uma função complementar. Entretanto, não parecem bem definidos o termo **complementar** nem o que seria complementado, gerando confusões e dúvidas sobre as práticas do atendimento, mormente porque a legislação ora fala em "complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum", ora em "complementação ou suplementação curricular", "complementação da formação" e "complementação da educação". Este trabalho teve como metodologia a análise da legislação e de documentos orientativos produzidos pelo Ministério da Educação, com o objetivo de dirimir a questão levantada, sobretudo no que se refere aos alunos com deficiência intelectual, entre os quais surgem as maiores dúvidas. Concluiu-se que a função complementar do AEE consiste na redução das barreiras cognitivas no plano do abstrato, mediante estimulação da capacidade simbólica do aluno deficiente.

**Palavras-chave:** Política pública. Educação especial. Atendimento educacional especializado.

## Resumen

*En las últimas décadas hubo varios debates pedagógicos acerca de las personas con deficiencia, cuyo principio es garantizar la igualdad en la diversidad. Bajo esta influencia, fue creado, por la Constitución Federal de 1988, el Atendimento Educacional Especializado (AEE) o Servicio Especial de Educación que, bajo la organización del legislador ordinario, tiene una función de complementar. Sin embargo, no parece estar bien definido el término **complementar**, ni tampoco lo que sería complementado, lo que lleva a la confusión y dudas respecto a las prácticas del atendimento, sobre todo porque la legislación en un momento habla en "complementación del servicio educativo ofertado en clases de enseñanza común", en otro habla de "complementación y suplementación de currículo", "complementación de formación" y "complementación de la educación". La metodología para esta investigación fue el estudio de la legislación y documentos de referencia elaborados por el Ministerio de Educación, con el objetivo de resolver la cuestión planteada, en particular con respecto a los alumnos con deficiencia intelectual, ya que la mayoría de las dudas aparecen acerca de ellos. Se concluye que la función complementar del AEE es reducir las barreras cognitivas en términos de capacidad simbólica abstracta a través de la estimulación del alumno con deficiencia.*

**Palabras-clave:** Políticas públicas. Educación especial. Servicio especial de educación.

<sup>1</sup> Autora, graduada em Letras e especialista em Língua Portuguesa, Psicopedagogia e Educação Especial. Atua como Técnica da Educação Especial, exercendo a coordenação geral do Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande, MS.

<sup>2</sup> Professora orientadora, Mestre em Educação, chefe da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande, MS.

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho emergiu das experiências profissionais da pesquisadora na Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que ao visitar os setores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), das escolas municipais, constatou práticas docentes em desacordo com as tendências pedagógicas contemporâneas, em relação aos alunos com deficiência intelectual<sup>3</sup>. Alguns professores ofereciam reforço do conteúdo ministrado pelo professor do ensino comum, outros ministravam conteúdo adaptado às capacidades do aluno e diferente do ensinado na sala de aula. Outros, ainda, trabalhavam as áreas do desenvolvimento infantil, estimulando a memória, a percepção, a atenção e o raciocínio.

Percebeu-se entre a maioria dos professores de AEE um sentimento pessimista quanto ao trabalho realizado, e a ideia comum de que as novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) em integrar todos os alunos com deficiência nas salas de aula, inclusive os casos considerados como os mais graves, caracterizam-se ilusórias e utópicas.

Surgiu, então, a ideia de pesquisar na legislação as funções do AEE e suas práticas em relação aos alunos com deficiência intelectual. Logo se constatou obscuridade, confusão e até contradição nos textos legais, pois assinalam que o AEE tem função complementar para o deficiente intelectual, sem, entretanto, esclarecer o que se deve entender por **complementar**, o que deve ser complementado e quais práticas correspondem a essa complementação.

Tornou-se óbvio o fato de os professores do AEE não poderem ser responsabilizados por demonstrarem entendimentos tão díspares quanto aos seus afazeres, uma vez que essas práticas são veladas pela subjetividade da legislação pertinente e dos documentos orientativos do MEC.

O presente trabalho tem por objetivo identificar em que consiste a função complementar do AEE em relação ao alunado com deficiência intelectual, e pretende auxiliar os professores na definição de seus misteres dentro do AEE.

A metodologia eleita foi a análise histórica da legislação, obedecendo a sua cronologia, acompanhada de análise de abordagem qualitativa de documentos editados e distribuídos pelo MEC às escolas, de caráter orientativo sobre a matéria. Salienta-se que, conquanto os referidos documentos se tratem de obras bibliográficas, erigem-se como documentos que expressam a interpretação oficial do MEC quanto à aplicação da legislação, no que concerne aos AEE.

A exegese da legislação não podia ser realizada sem a exata compreensão do contexto sócio-histórico nos quais as normas foram promulgadas, do que decorreu a necessidade de, em um tópico do trabalho, apresentar um retrospecto das vertentes pedagógicas contemporâneas às normas analisadas, cujas ideologias influenciaram o legislador.

Observa-se que estas vertentes têm como cerne, ainda que sob óticas distintas, a emancipação dos deficientes dentro da sociedade. Seus temas recorrentes – minorias

---

<sup>3</sup> A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AADID (ex-AAMR - Associação Americana de Retardo Mental) apresentou a sua primeira definição oficial do termo "deficiência intelectual" (retardo mental anteriormente) no 11º edição (2010) do Manual escrito por um comitê de 18 especialistas internacionais em deficiência. Os documentos orientativos analisados no presente artigo do Ministério da Educação (MEC) ainda utilizam o termo deficiência mental, ou mais recentemente, pessoa com deficiência mental.

*versus* maiorias, incluídos *versus* excluídos, integração, inclusão etc. – desembocam na questão central da luta pela igualdade e no reconhecimento do direito à diversidade. Por esse motivo, um tópico foi dedicado a compreender o paradoxo da igualdade dentro da diversidade.

Espera-se que este trabalho, ainda que pelas discussões por ele suscitadas, contribua com o aprimoramento dos professores que atuam nos AEE, tendo como relevante função remover as barreiras que dificultam ou impedem ao alunado da educação especial, o acesso ao conhecimento que lhes é de direito.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 O DEFICIENTE INTELECTUAL E AS NOVAS VERTENTES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Jannuzzi (2006) identifica cinco vertentes pedagógicas voltadas para os deficientes: a economia da educação, a normalização, a integração e *mainstreaming*, a inclusiva e a da educação como mediação. Antes de 1970, a política educacional era ditada pela economia da educação, cuja preocupação central era, através do ensino emendativo<sup>4</sup>, tornar o deficiente capaz de prover, total ou parcialmente, sua subsistência através da inserção no mercado de trabalho, para realizar tarefas simples e repetitivas.

O princípio da normalização objetiva, também com fins econômicos, porém, através da normalização, consiste na criação de:

[...] condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive [...] Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que outras pessoas recebem. (JANNUZZI, 2006, p. 180).

Consistindo o *mainstream* a corrente de pensamento principal da sociedade, a vertente *mainstreaming* intenta inserir as minorias dentro das maiorias, a integração dos deficientes aos ditos normais, consistindo o seu principal apanágio a inserção do deficiente no ensino comum, chegando assim ao fim da segregação.

Nota-se, desde então, a influência crescente do movimento pedagógico socialista que, contrapondo-se à resignação do positivismo mecanicista da Escola Nova<sup>5</sup>, afirma que a educação deve ser única e política, um instrumento de luta das classes contra a dominação, capaz de reconstruir a sociedade em direção à igualdade e justiça social (CARVALHO, 2004).

Essa ideologia desponta a partir do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1974), quando os deficientes passaram a mobilizar-se na defesa dos seus interesses, exigindo participação plena, igualdade de tratamento e a libertação da tutela estatal e das instituições especializadas. Na década de 1980 surgem federações e organizações nacionais voltadas para a defesa dos direitos dos deficientes, que crescem em número

<sup>4</sup> O ensino emendativo atribuía ao deficiente mental a causa do insucesso escolar e pretendia emendar nesse as falhas causadas pela deficiência para adaptar o deficiente ao nível social dos ditos normais. Um dos métodos utilizados era a ortopedia mental ou ortofrenia, que consistia no ajustamento das faculdades mentais para "aprender a aprender".

<sup>5</sup> Movimento educacional surgido nas décadas de 1920/30, fundado no ideário da igualdade e direito a todos pela educação e num sistema estatal de ensino público livre e aberto, voltado à redução das desigualdades sociais. Impregnado pela ideia de que a ciência alavanca o progresso, teve como ponto alto a preocupação com métodos e processos, mas pecou pela influência do positivismo mecanicista, que, ao explicar todos os fenômenos por uma causalidade mecânica, reduziu o aluno a sujeito passivo do processo de aprendizagem, a quem só restava conformar-se.

e poder na década seguinte, lutando pela integração social e a inserção do deficiente no ensino comum.

A década de 1990 é a era do otimismo pedagógico especial. O otimismo pedagógico, com raízes no positivismo, atribui “[...] à educação e à ciência, a capacidade de renovar os costumes e reorganizar a sociedade” (CARVALHO, 2004, p. 23). Após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), há uma mudança de enfoque:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (JANNUZZI, 2006, p. 187-188)

A principal mudança em relação à corrente *mainstreaming* é a responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso da educação e a educação como transformadora da realidade. A atuação do Estado em relação à educação e saúde do excepcional diminui e aumenta a das ONGs. Fala-se em integração e inclusão.

A partir do final dos anos 80, numa visão marxista (materialismo histórico-dialético<sup>6</sup>), surge uma nova vertente que enfatiza a educação como parte da organização social. A educação é vista sob o conceito de mediação, isto é, como intermediadora do processo de mudança da sociedade, por intermédio de uma organização social – a escola. Trata-se de uma vertente cuja proposta política fundamenta-se na luta de classes e nos ideais marxistas da igualdade.

Para o processo de mudança, em relação ao deficiente, são enfocadas a inserção e a qualidade do ensino, elementos tidos por conscientizadores dos condicionamentos sociais e que oferecem os conhecimentos necessários à vida e à transformação social. Com a mudança, pretende-se a distribuição das riquezas, a socialização dos benefícios do progresso restritos pela ideologia capitalista a uma elite dominante e a implementação da justiça social.

## **1.2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO PRERROGATIVA LEGAL E CONSTITUCIONAL**

### **1.2.1 Igualdade e diversidade**

Kant (2004, p. 97) afirmava que o homem tem valor absoluto, não podendo ser utilizado como coisa, característica que a ele dava a condição especial de pessoa. Esse valor único do ser humano, que o distingue dos demais seres, é a noção de dignidade, a qual o autor supracitado refere-se como a “santa humanidade em sua pessoa”.

---

<sup>6</sup> O materialismo histórico de Marx explica o conjunto da vida social como resultante do modo de produção (capitalismo, comunismo), compreendendo as evoluções sociais através da história das lutas das classes que participam desse modo de produção. O materialismo dialético de Karl Marx e Friedrich Engels estabelece que do contínuo embate entre processos antagônicos (tese e antítese) pode surgir uma mudança de natureza superior (síntese). O processo das lutas sociais conteria a tese e a antítese, sendo a síntese a transformação social resultante.

O princípio da dignidade humana é de tal importância para a sociedade que foi insculpido no art. 1º da Constituição Federal de 1988. Dele decorrem todos os direitos que têm os homens e não têm os demais seres vivos. O direito à igualdade é corolário da dignidade humana, que é igual para todo homem e, por conseguinte, a todos são assegurados os direitos fundamentais da pessoa humana.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), consta já no seu Preâmbulo, a “[...] igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social”; o seu art. 3º, III, exalta como objetivo fundamental a redução das desigualdades sociais; e o *caput* do art. 5º erige a igualdade como direito fundamental do cidadão. Na esfera da educação, o art. 206, I, estabelece como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Decorre da dignidade humana que todos os homens devem ser reverenciados na condição de pessoa, pois, usando as palavras de Kant (2004), “essa humanidade é santa”. Contudo, em muitos outros aspectos os homens são diferentes, sendo fato incontestável que não houve jamais dois seres humano idênticos em toda a história da humanidade. Nisso consiste a diversidade, que deve ser respeitada, não podendo o homem ser discriminado pejorativamente por suas diferenças.

Do direito à igualdade decorre o direito à equidade, o direito de ser tratado de forma igual. Ocorre que, por vezes, certas diferenças individuais prejudicam a igualdade de acesso aos direitos. O aluno, em razão da sua condição de deficiente, pode ter o aprendizado prejudicado quando inserido em uma sala de aula comum, ferindo o seu direito ao sucesso educacional. Nesse caso, a equidade consistirá em oferecer um tratamento diferenciado ao aluno para que ele tenha iguais condições para aprender.

O que se veda, enfim, é a discriminação que humilha e diminui a pessoa em sua dignidade e em seus direitos fundamentais, tornando-se a discriminação um dever quando é feita com propósito oposto. Carvalho (2004, p. 35) afirma que “*o direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais*”.

O direito à igualdade, no âmbito da educação, abrange a escolarização e a escolaridade. A escolarização diz respeito ao acesso à educação por meio das instituições escolares e deve ser garantida a todos os cidadãos. Por sua vez, a escolaridade refere-se ao nível de progressão escolar, determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seja garantido ao aluno o acesso aos níveis mais elevados do ensino.

Entretanto, não basta inserir fisicamente o aluno deficiente nas salas de aula comuns para assegurar a mesma qualidade de aprendizagem e o avanço nos níveis de escolaridade, é preciso superar os fatores negativos relacionados à condição da deficiência que prejudicam o pleno aproveitamento nas salas de ensino comum.

Nos últimos anos, vivencia-se um movimento mundial pela integração e inclusão dos deficientes por meio da educação, em defesa dos direitos de todos os alunos ao acesso e permanência na escola. Neste diapasão, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o dever de o Estado promover “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III).

## 1.2.2 A organização da educação especial no Brasil

No Brasil destacaram-se duas iniciativas de organização da educação especial. A primeira ocorreu em 1994, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994), norteadas por princípios como o da normalização e o da integração, proclamados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). A PNEE estabeleceu a integração ao ensino regular dos deficientes capazes de acompanhar o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados normais, mantendo os demais em classes ou escolas especiais.

Entre outras modalidades de atendimento especial, criou-se a oficina pedagógica, para a educação profissional; a sala de estimulação essencial, para a estimulação de deficientes de 0 a 3 anos com finalidade terapêutica e pedagógica; e a sala de recursos, definida como “local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a **complementação** do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum” (BRASIL, 1994, p. 21, grifo nosso). A natureza dessa complementação não foi esclarecida, e tampouco o faz a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

A partir de 1996, a LDBEN classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. No entanto, essa mesma Lei, ao dedicar a ela um de seus capítulos possibilita interpretações enganosas que a mantém como um subsistema paralelo de ensino escolar [...] Além disso, o atendimento educacional especializado também não foi amplamente esclarecido sobre o que significa a sua natureza educacional, por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo ele continua sendo confundido com o reforço escolar e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 16)

Um pouco mais de luz é lançada quando o Decreto nº. 3.298/1999 (BRASIL, 1999), ao regulamentar a Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, exemplifica como serviços de apoio especializado, em seu art. 29, a “adaptação dos recursos instrucionais”, a “capacitação dos recursos humanos” e a “adequação dos recursos físicos”, esse último definido como a “eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação”.

Até então, os serviços de apoio especializado eram pensados sob a ótica da integração “sempre que possível”. Entretanto, o MEC, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001), promove uma mudança radical, impondo, em seu art. 7º, a integração de todo o alunado com necessidades especiais<sup>7</sup> “em classes comuns do ensino regular”.<sup>8</sup> A Resolução estabelece, em seu art. 8º:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a)

<sup>7</sup> Compreende: a) alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, incluídas as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências e aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) alunos com dificuldades de comunicação e sinalização que necessitem utilizar linguagens e códigos especiais; c) alunos com altas habilidades/superdotação.

<sup>8</sup> Mas ficando mantidas as escolas especiais, com preferência do atendimento na rede regular de ensino, conforme art. 208, inciso III, da Constituição Federal.

atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

Sobrevém, em 2008, a segunda iniciativa organizativa, na forma da nova Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) que, guiada pela nova vertente *all inclusive* (todos inclusos), define a educação especial como:

[...] modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

Na nova PNEE é retomado o atendimento educacional especializado (AEE), estabelecido no art. 208, inciso III, da Constituição Federal:

A educação especial, como parte da prática educacional inclusiva, oferta o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno, promovendo a sua formação integral com vistas à autonomia e independência. (BRASIL, 1988)

Na nova definição, o AEE é desenvolvido nas salas de recurso, fora do ambiente das classes de ensino comum.

Em 2008 o MEC dispõe mais detalhadamente sobre o AEE: "Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Decreto nº. 6.571/2008, art. 1º, I). Apresenta-se, portanto, o AEE para o aluno com deficiência intelectual dentro de uma base complementar. No ano seguinte, é publicada a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 (BRASIL, 2009), que no *caput* de seu art. 2º, dispõe:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Mas, o que se deve entender pelo termo complementar? O que deve ser complementado? Que complementação deve ser feita no caso do aluno com deficiência intelectual? A que práticas essa complementação corresponde? Tais obscuridades têm causado confusão dentro das escolas quanto ao papel que o AEE deve desempenhar.

Em vista das lacunas existentes na legislação sobre essas indagações, propôs-se a

realização desta pesquisa documental em edições de obras de caráter orientativo publicadas pelo MEC, que minudenciam a função, características e finalidade do AEE para os alunos com deficiência intelectual. Esta pesquisa tem como objetivo identificar o conceito do termo **complementar** e as práticas que a ele correspondem.

## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como metodologia a análise documental de abordagem qualitativa. Tem como fonte, obras que foram editadas e distribuídas pela SEESP/SEED/MEC para as escolas da rede pública de ensino, com a finalidade de servir como documentos orientativos a respeito do AEE voltado para os alunos com deficiência intelectual:

- Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (BATISTA; MANTOAN, 2007); e
- Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental (GOMES et al., 2007; BATISTA; MANTOAN, 2007).

A última foi lançada no bojo do "Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade", composta por um conjunto de cinco livretos com os fundamentos básicos para os professores que atuam no AEE, "visando à complementação da sua formação [refere-se aos alunos com deficiência intelectual] e não mais a substituição do ensino regular" (BATISTA; MANTOAN, 2007; GOMES et al., 2007), tentando organizar metodologicamente esse atendimento.

A pesquisa tem o intuito de desvelar o aspecto complementar referido na legislação à luz das orientações trazidas nas obras anteriormente mencionadas e identificar quais os afazeres a serem exercidos no atendimento educacional especializado em relação ao aluno com deficiência intelectual.

## 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De plano, assinalou-se que o material orientativo do MEC analisado, não define de forma clara em que consiste o caráter complementar exercido pelo AEE, porém, ao esmiuçar no texto as suas características e finalidades é possível inferi-lo.

Os documentos afirmam que o AEE não é complemento curricular. Obviamente, Batista e Mantoan (2007); Gomes et al. (2007) estão a utilizar o termo currículo em sua acepção tradicional, que, segundo Gimeno Sacristán (2000, p. 39-40) é centrada "[...] nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas" e que "se concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos"<sup>9</sup>:

Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (GOMES et al., 2007, p. 22).

---

<sup>9</sup> Existem outras concepções de currículo, algumas com grande abrangência, como a que considera todo o processo vivido na escola como componente do currículo. O conceito utilizado neste trabalho é o tradicional, por ser aquele que o legislador utiliza na organização do ensino, como alerta Gimeno Sacristán (2000, p. 39): "estas concepções, mais formalistas e acadêmicas, se fixaram profundamente na ordenação do sistema educativo, sobretudo secundário e superior, com a conseqüente contaminação dos níveis mais elementares de educação. Está relacionada com a própria organização do sistema escolar [...]".



O AEE não é, pois, ensino de conteúdo acadêmico adaptado para o alunado especial. "Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica" (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 22). Note-se que se a função do AEE fosse ensinar conteúdo curricular de forma especial, o mesmo seria mero substitutivo do ensino comum, e não complementar.

Essa nova orientação se contrapõe àquela veiculada no art. 8º, V, da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, que, trazendo confusão aos profissionais da educação especial, estabeleceu que os serviços de apoio pedagógico especializados, realizados em salas de recursos consistem em "complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos".

O caráter complementar do AEE, se não é complemento do conteúdo acadêmico, tampouco é complemento do próprio ensino, quando esse necessita de reforço para "recuperar" o aluno. O documento assinala taxativamente: "É importante insistir que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar" (GOMES et al., 2007, p. 23).

O AEE não complementa o ensino comum com atendimento clínico, com o qual pode coexistir, mas não se confundir. O documento esclarece que o compromisso da escola comum é promover o saber universal – e não se tornar um centro de tratamento de saúde – porém, sujeito a limitações no alcançar desse objetivo em relação aos alunos especiais. Em vista disso, percebe-se "[...] a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional" (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 8-9).

Não se nega a necessidade, em certos casos, de atendimentos na área da saúde nem tampouco se deixa de reconhecer os seus reflexos positivos no campo pedagógico. Ocorre que as ações em benefício do aluno se desenvolverão paralelamente em três campos distintos e autônomos do saber, nos quais deve haver diálogo, mas não subordinação, sendo que "todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações, convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência" (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 25).

O documento esclarece que o AEE realiza complementação da educação em aspectos que, como já discutido, não se confundem com complementação do conteúdo curricular, complementação do ensino comum através de reforço escolar e tampouco tratamento clínico do alunado especial.

Esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, **complementando a educação escolar** e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 9, grifo nosso).

Em que aspecto, então, a educação é complementada no AEE? No AEE os alunos também aprendem, mas aprendem aquilo que é diferente do saber escolar, aprendem o "[...] que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência" (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

Tem-se, portanto, que o AEE complementa a educação comum, ou, nos dizeres da Resolução CNE/CEB nº. 4/2009 complementa a formação do aluno com deficiência, quanto àquilo que lhe falta para romper com as barreiras relativas à sua condição

especial, buscando “[...] soluções que venham beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 24).

O termo **complemento**, para o lexicógrafo Ferreira (2004) significa “aquilo que complementa ou completa”. Complemento é a parte que falta para completar o todo. O mesmo autor esclarece que **suplemento** é a “parte que se adiciona a um todo para ampliá-lo, esclarecê-lo e aperfeiçoá-lo”. Já existe um todo completo, mas que pode ser melhorado. Vê-se logo que do alunado do AEE a suplementação se refere aos alunos classificados com altas habilidades/superdotação e a complementação aos demais, incluídos os com deficiência intelectual. Salienta-se que discutir a suplementação da educação não faz parte do escopo deste trabalho.

A complementação é específica para cada tipo de deficiência e até para cada caso. Para alunos cegos ou surdos, por exemplo, a complementação pode ser feita com o aprendizado do Braille e da Linguagem Brasileira de Sinais, respectivamente. Isso é evidente para os profissionais da educação especial. Obscura, entretanto, é a complementação da educação a ser feita com os deficientes intelectuais, cuja superação das barreiras não depende do aprendizado de técnicas de comunicação ou aparatos externos.

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 12).

Por conseguinte, boa parte dos profissionais da educação especial não sabe o que fazer com o deficiente intelectual, sobretudo nos casos considerados como os mais graves em que se descrê da possibilidade da inclusão, e os considerados como mais brandos pretende-se apenas adaptá-los à escola.

Na proposta do MEC para a escola inclusiva, o aluno deficiente “vai até onde lhe for possível”, cabendo ao AEE ajudá-lo, no máximo do possível, a romper as barreiras que impedem seu acesso ao conhecimento. Não importa que esse aluno avance na graduação sem atingir o nível esperado para os alunos não deficientes. As garantias da avaliação e terminalidade específica<sup>10</sup> são um divisor de águas entre a escola tradicional e a escola inclusiva, permitindo que mesmo os deficientes considerados como os mais graves tenham assegurada a progressão que lhes é de direito, não puramente formal, documentada em um papel, mas caracterizada por um avanço real na capacidade de compreender o mundo e dele participar ativamente.

GARCIA (2004) questiona se a pluralidade de modelos de atendimento prevista na PNEE não implicaria em uma educação diferenciada e desigual em relação aos objetivos e resultados educacionais. É importante notar que a busca da igualdade, em especial para os alunos com deficiência intelectual, não implica na garantia de igual nível de sucesso escolar (daí a existência da terminalidade específica), o que está contingenciado pelo que é possível mudar para melhor na própria realidade de cada aluno. O que deve ser garantido é que a escola se esforçará para remover as barreiras que dificultam ou impedem o sucesso desse aluno. O nível de sucesso a ser atingido

---

<sup>10</sup> A terminalidade específica consiste em conceder a terminalidade “para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (art. 59, II, da Lei 9.394/1996), consistindo na “certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional” (art. 16 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001).

não é passível de ser previamente determinado (quem poderia seguramente prevê-lo?) e irá revelar-se por si mesmo, após intenso, prolongado e dedicado trabalho do AEE, quando, então, é admissível a terminalidade específica, se for o caso.

O que tem de diferente o aluno com deficiência intelectual? Por ter comprometida a sua capacidade de abstrair, de simbolizar, ele tem uma compreensão diferenciada em relação aos alunos considerados normais. A sua construção do conhecimento é feita de forma passiva e automatizada, que é reforçada quando se utiliza uma abordagem baseada em treinamento e adaptação. Habitualmente, intenta-se promover o aprendizado baseado no conhecimento que esse aluno já possui, utilizando-se de concreções e repetições, quando, mais certamente, deveria ser estimulado o que lhe falta: a capacidade simbólica.

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17)

Padilha (2007), fundada em Vigotsky, afirma que a deficiência intelectual não é uma insuficiência, mas uma forma distinta e peculiar da capacidade de significação, um funcionamento cognitivo e linguístico próprio, que pode ser desenvolvido mediante a estimulação das funções psicológicas, como propõem Condemarin, Chadwick e Milicic.

Ainda segundo Padilha (2007), do ponto de vista neurológico, a deficiência intelectual não é vista de forma determinista e a estimulação também é recomendada. A Autora menciona que os estudos de Changeux evidenciam o aumento das sinapses com a estimulação; que Eccles, estudando o fenômeno da plasticidade cerebral, demonstrou que uma função psíquica pode ser transferida de uma região lesionada do cérebro para outra, sobretudo se feita precocemente; e que Luria comprovou que as funções mentais não estão localizadas em áreas específicas do cérebro, mas distribuídas em regiões, de forma que o dano em uma área não compromete necessariamente de forma integral uma função.

O complemento da educação a ser promovido pelo AEE em relação ao deficiente intelectual, portanto, é melhorar a sua capacidade cognitiva no plano abstrato por meio de estimulação, para que ele possa se assenhorear do processo de aquisição do conhecimento.

Essas formas de intervenção mantêm o aluno em um nível de compreensão que é muito primitivo e que a pessoa com deficiência mental tem dificuldade de ultrapassar – nas chamadas regulações automáticas de Piaget. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequarem às novas situações, ou melhor, desafiando-o a realizar regulações ativas. Assim sendo, o aluno com deficiência mental precisa adquirir, através do atendimento educacional especializado, condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 18).

O propósito último em se trabalhar a abstração é a passagem de um nível de conhecimento automático para um nível de conhecimento ativo, consciente e interiorizado. Para o deficiente, essa passagem não se desenvolve de forma espontânea como ocorre com os alunos não deficientes, devendo ser provocada, mediante trabalho de estimulação que será realizado pelo AEE como complemento educacional.

Os documentos orientativos do MEC, de autoria de Batista; Mantoan (2007) e Gomes et al., (2007), não vão além de assinalar que a ação complementar do AEE em relação ao alunado com deficiência intelectual consiste em estimular o desenvolvimento da esfera cognitiva no âmbito do abstrato, não adentrando a identificar as intervenções práticas que poderiam ser realizadas. Em vista dessa lacuna que, se for preenchida manteria o professor do AEE ainda em estado de confusão quanto ao seu mister, então se recorre a Padilha (2007), sem a pretensão de esgotar o assunto.

Quais seriam as práticas do AEE para o desenvolvimento da função simbólica no aluno com deficiência intelectual, em sua função de complementar a sua formação educacional? O assunto ainda requer muito estudo, mas pode-se exemplificar com algumas práticas utilizadas por Padilha (2007): o reforço gestual da linguagem verbal; a narração, para o desenvolvimento da organização têmporo-espacial; a dramatização, que, por intermédio da interpretação de si ou do outro relaciona o pensamento com situações reais que não poderiam se realizar; o desenho, que possibilita a materialização do simbólico e abre caminho para o desenvolvimento da escrita; a participação em jogos, que desenvolve noções de regras, tempo e espaço; e o uso significativo dos objetos culturais, interpretando dentro do contexto cultural a utilização de instrumentos como escova de dente, sabonete e livros, para que o aluno com deficiência entenda os usos e costumes desta cultura e não seja meramente condicionado ao seu uso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para a realização do ideal da igualdade dentro da diversidade entre o aluno dito normal e o aluno com deficiência, não basta assegurar a mera inserção física desse último dentro da sala de aula.

O fim da segregação é, sem sombra de dúvida, um marco muito importante nas conquistas sociais das pessoas com deficiência. Mas a verdadeira inclusão vai muito além: exige a ruptura das barreiras que impedem o acesso ao conhecimento. Sem isso, ao aluno com deficiência restará inferiorizado dentro da sala de aula, resultando no que vem sendo chamado ironicamente de exclusão dentro da inclusão.

Quando a Constituição Federal estabelece a educação como direito universal da pessoa humana, não está se referindo somente à garantia da matrícula e da permanência na sala de aula (escolarização). O direito à educação é o direito de acesso ao conhecimento. Se o aluno está na escola, mas não adquire conhecimento, não há progressão (escolaridade), o direito à educação não se oficializou.

Ocorre que para o alunado com deficiência, certas barreiras dificultam o acesso ao conhecimento. É dentro deste contexto que a presença dos AEE é imperiosa, promovendo a remoção de barreiras e levando o aluno com deficiência a acessar o conhecimento.

A função complementar do AEE vem sendo confundida, alimentada pelas lacunas e ambigüidades da legislação, sobretudo quando se trata da deficiência intelectual. Como as práticas do AEE são diversificadas entre os seus professores, elas acabam não apresentando resultados e nem respondendo à função das escolas de conceder acesso ao conhecimento, pois estas práticas não removem as barreiras à aquisição do conhecimento oficial ofertado pela escola.

A complementação em questão não consiste em reforço escolar e nem em adaptar o conteúdo às capacidades do aluno, visto que o trabalho no AEE não visa substituir o do professor. Tampouco os AEE têm por propósito realizar tratamento clínico, de reabilitação de funções físicas ou mentais mediante técnicas de ortofrenia ou assemelhadas, num retrocesso às práticas do ensino emendativo. A função da escola é a educação e não a saúde.

O complemento realizado pelos AEE consiste na remoção das barreiras que dificultam ou impedem o acesso ao conhecimento, o que, no caso dos deficientes intelectuais, corresponde à dificuldade cognitiva no plano do abstrato. Salienta-se que remover barreiras não deve ser confundido com adaptar ou moldar o aluno à sala de aula, pois tal adaptação o coloca como objeto e não como sujeito ativo no processo de aquisição do conhecimento.

O acesso ao conhecimento não é mero treinamento ou memorização de conteúdos à custa de infimas repetições. Só tem acesso ao conhecimento aquele que está consciente do significado do objeto do conhecimento. Isso ocorre quando se compreende não somente o conhecimento imediato, concreto, mas também as suas causas e conseqüências remotas e as relações com outros conhecimentos já adquiridos, criando na mente uma rede sistematizada de conhecimentos que leva o sujeito cognoscente a compreender a si mesmo, ao próximo e ao mundo em que vive. É a capacidade de abstração mediante processos de simbolização, o que, no aluno com deficiência intelectual, está prejudicado. Essa é a barreira cognitiva que deve ser trabalhada no AEE, mediante práticas adequadas ao desenvolvimento da capacidade simbólica.

A responsabilidade da aprendizagem do aluno com deficiência não recai apenas no professor do AEE, nem tampouco no professor da sala de aula comum. Essa responsabilidade deve ser dividida e assumida por ambos. O aluno com deficiência intelectual não é aluno da Educação Especial, como se costuma dizer, ele é aluno da escola. O AEE não tem sentido sem o ensino comum, pois sua função não é dar escolaridade, mas complementá-la. De outro lado, sem o AEE o ensino comum não obtém sucesso em permitir ou facilitar ao alunado com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento. Assim, os dois, ensino comum e AEE, precisam trabalhar coordenados, em uma ação sinérgica que transforme esses alunos em senhores do processo de aquisição do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) >. Acesso em 20 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dez. de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm) >. Acesso em 20 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) >. Acesso em: 20 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.853, de 24 de out. de 1989. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**, de 11 de set. de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**, de 2 de out. 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf) >. Acesso em 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: Educação Especial. Um direito assegurado. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (PNEE/2008). Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em: 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm) >. Acesso em: 15 jan. 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**. Versão 5.0. Curitiba:

Editora Positivo Informática, 2004. 1 CD-ROM.

GARCIA, R. M. G. Discursos políticos sobre inclusão: Questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. (CNPq, Grupo de Trabalho Educação Especial n. 15) In: REUNIÃO DA ANPEd, 27. , 2004, Caxambu/MG. **Textos de trabalhos...** Caxambu: ANPEd, [2004]. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf> > Acesso em 28 jan. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. Trad. Rodolfo Schaefer. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE/UNESCO, 1994