



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16505 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT15 - Educação Especial

A escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio: a formação de conceitos científicos

Luz Clarita Silva de Almeida - UFRN - PPGEEsp - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Adriane Cenci - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria Izabelli Cassiano da Silva - UFRN - PPGEEsp - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência tem se ampliado nas últimas décadas, principalmente desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Observa-se, com base nos dados do Censo Escolar, que gradativamente se ampliam as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, depois nos anos finais e depois no ensino médio. A ampliação nas matrículas não necessariamente é acompanhada por processos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de todos os sujeitos. E os desafios e barreiras quanto à aprendizagem parecem ser mais intensos conforme os sujeitos avançam na escolarização, sendo que o ensino médio é especialmente complexo em termos de organização do ensino que possibilite a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes com deficiência (Zank, 2020).

Com relação ao processo de ensino e de aprendizagem e inclusão escolar de pessoas com Deficiência Intelectual (DI), estudos apontam que esses estudantes experienciam processos mediativos descontextualizados, desprovidos de sentido, e infantilizantes que não contribuem para a elaboração de conhecimentos abstratos (Freitas e Monteiro, 2016).

Essas mediações são justificadas por concepções históricas e sociais que vinculam e centralizam a aprendizagem às condições neurocognitivas e fomentam a ideia de que pessoas com DI apresentam dificuldades no processo de abstração e, por isso, não são capazes de aprender (Freitas e Monteiro, 2016).

A pessoa com deficiência intelectual passa por diversos processos de estigmatização que incluem percepções, interpretações e preconceitos acerca de suas capacidades e potencialidades que refletem em práticas pedagógicas que falham em explorar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos (Braun e Nunes, 2015).

Na perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano acontece com base nas interações e mediações do outro e da cultura (Vigotski, 1993, 2022). Assim, para compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é necessário conhecer seu contexto e as condições objetivas de ensino possibilitadas.

O presente artigo, metodologicamente, configura-se como ensaio teórico, definido por Meneghetti (2011) como “um meio de análise e elucubrações em relação ao objeto de estudo” (p.4).

Ademais, tem como objetivo, refletir acerca do papel da escola no processo de formação de conceitos científicos em estudantes com deficiência intelectual no ensino médio à luz da perspectiva Histórico-Cultural.

2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A PSICOLOGIA

Geralmente, a caracterização da deficiência intelectual é feita tomando como referência manuais diagnósticos, tais quais: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, DSM 5), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana; e o manual de Classificação Internacional das doenças (CID-11).

O CID-11 define Deficiência intelectual pelo funcionamento intelectual e comportamental abaixo da média, com base em testes padronizados de inteligência (2018). O DSM-5, por sua vez, define deficiência intelectual como: “[...] transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático” (DSM-5,

2013, p.33). A deficiência intelectual, ainda acordo com o DSM-5, pode ser classificada em leve, moderada, grave ou profunda, a depender do domínio conceitual, social e prático que a pessoa apresenta.

Já a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAID, conceitua deficiência intelectual como “uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo que se origina antes dos 22 anos” (AAID, 2018) (tradução das autoras).

Historicamente, essas definições carregaram um teor quantitativo muito forte, dentro de uma perspectiva psicométrica, pautados em testes de inteligência, tendo como base o Quociente de Inteligência (QI), sob o paradigma do modelo biomédico, e apresentam definições imprecisas e limitantes a respeito desse público, ignorando outras características de sua existência e associando a sua deficiência ao atraso e a falha (Diniz, 2007).

Desde outra perspectiva, da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a deficiência intelectual reverbera sobre diversas áreas da vida do sujeito, tais como: habilidades intelectuais, memorização, abstração, raciocínio lógico, comportamento adaptativo, participação social, entre outros (Vigotski, 2022).

Para Vigotski, nos estudos da defectologia, o sujeito com deficiência é considerado para além de sua deficiência, compreendendo que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida do que a pessoa sem deficiência, apenas que o seu desenvolvimento ocorre por meios diferenciados. Vigotski postula que a educação deve surgir em auxílio, “criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (Vigotski, 2011, 867).

Nas décadas de 20 e 30, havia uma grande ênfase em avaliações quantitativas de crianças com deficiência intelectual, como as elaboradas por Alfred Binet (1857-1912), entre outros psicólogos experimentais da época, impulsionados por ideais de normalidade. Vigotski, entretanto, considerava essas avaliações limitadas, pois identificavam somente os aspectos negativos do desenvolvimento da pessoa, e não explicavam as particularidades, o nível de sua capacidade mental ou sua personalidade.

Vigotski (2022), discutindo as relações entre a deficiência e as condições

sociais, diferenciou a deficiência em dois tipos: primária e secundária. A deficiência primária é de ordem biofisiológica e consiste em alterações cromossômicas, lesões cerebrais, entre outros. A secundária, por sua vez, é de origem social e refere-se aos prejuízos provocados por contextos excludentes que impedem o desenvolvimento do sujeito (Vigotski, 2022).

Vigotski (2022) postulou que o não desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em crianças com deficiência está condicionado não pela deficiência primária, e sim pela secundária; pela ausência da inclusão do sujeito com deficiência no coletivo. Nesta perspectiva, as limitações e dificuldades que este sujeito enfrenta são impostas culturalmente, e o foco de análise está nos tipos e qualidades das interações da pessoa com deficiência com o meio.

Deste modo, Vigotski (2011, p. 869) afirma que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Isto posto, Vigotski elaborou o conceito de compensação. A compensação da qual ele referencia não é aquela de base orgânica e fisiológica, e sim, uma compensação que envolve a organização da sociedade e das relações de modo que o sujeito com deficiência possa participar plenamente, apropriando-se da cultura. Há que se destacar que historicamente a sociedade se organiza de modo oposto, sendo acessível àqueles que se enquadram num determinado padrão idealizado de normalidade, o que produz processos excludentes e vexatórios aqueles que fogem desta norma (Vigotski, 2022).

A compensação social somente pode ser realizada pela via indireta, por intermédio do acesso à cultura, e está voltada à eliminação das dificuldades geradas pela deficiência primária. Sendo assim, a qualidade das relações sociais mediadas por instrumentos culturais que a pessoa com deficiência vivencia, orienta e determina o seu desenvolvimento em direções distintas, favorecendo ou não, a sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (Vigotski, 2022).

Portanto, a partir desses estudos, Vigotski descentraliza o aspecto biológico da deficiência e apresenta o aspecto social, conferindo grande importância à educação para o desenvolvimento destes sujeitos.

3 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

A educação é um direito fundamental que tem o dever de socializar os conhecimentos historicamente construídos, possibilitando a apropriação da cultura e o desenvolvimento conceitual de todos os sujeitos (Saviani, 2000).

Conforme Saviani:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos conjuntos dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p.13).

Tendo isto em mente, torna-se clara a importância da escola para que cada indivíduo se aproprie dos conhecimentos de sua cultura, de modo que essas aprendizagens produzam o desenvolvimento de todos. Destaca-se a importância da escola para as pessoas com deficiência, uma vez que, constrói-se como um espaço interacional e de acesso aos conhecimentos históricos sistematizados.

Vigotski (1993) compreende a aprendizagem como promotora do processo de desenvolvimento humano, visto que, o psiquismo humano e a personalidade são construtos históricos desenvolvidos por meio do processo de internalização dos sentidos e significados que perpassam o percurso singular de cada pessoa, dominando os conhecimentos a cultura e a si mesmo (Vigotski, 1993).

Para este autor, o processo de formação de conceitos se caracteriza como o resultado de um ato complexo do pensamento que envolve a interação de todas as funções intelectuais básicas mediadas simbolicamente pela cultura e por outros sujeitos (Vigotski, 1993).

O processo de formação de conceitos está relacionado ao desenvolvimento

das Funções Psicológicas Superiores e surge das interações sociais do sujeito com o meio, iniciadas na infância e consolidadas na adolescência (Vigotski, 1993). Ademais, Vigotski (1993) explica que esse processo ocorre no contato com a cultura, e se caracteriza como um ato complexo. O autor delinea dois tipos de conceitos - os cotidianos (ou espontâneos) e os científicos. Os conceitos cotidianos são formados pelas vivências concretas e particulares do sujeito, através das percepções empíricas, e apresentam um baixo nível de abstração. São com esses conceitos que a criança opera antes de ingressar na escola. Uma vez na escola, por meio dos processos formais de ensino, esses conceitos se qualificam e se ampliam na interação com os conceitos científicos.

Os conceitos científicos possuem um alto nível de abstração e generalização pois dirigem e organizam ações e comportamentos em contextos variados e possibilitam o acesso a conhecimentos que não fazem parte da vivência direta e concreta do estudante. No entanto, a formação de conceitos científicos necessita das experiências prévias do sujeito que constituem os conceitos cotidianos. Deste modo, os conceitos científicos e cotidianos não se contrapõem. Conforme Vigotski (1993):

[...] o problema dos conceitos não espontâneos, e em particular dos científicos, é um problema de instrução e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento.(p.218).

Sendo assim, conceitos cotidianos e científicos se influenciam mutuamente, uma vez que, os conceitos científicos se desenvolvem a partir dos conceitos cotidianos, e estes são a base para o planejamento de conceitos mais complexos, até atingir o nível mais alto de abstração (Vigotski, 1993).

Portanto, o processo de formação de conceitos é único. Para Vigotski, o conceito é um ato de atividade do próprio pensamento - da assimilação de significado por meio da linguagem - e não se encerra em associações mnemônicas e automáticas (1993).

À vista disso, a escola é o meio central para a formação de conceitos científicos, visto que, introduz condições para a formulação do pensamento abstrato

e generalizado, estruturando, desta forma, a cognição do estudante e permitindo o seu desenvolvimento e ampliando a sua esfera de ação sobre o mundo.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A LEI 13.415/2017

No que tange à escolarização de pessoas com deficiência no ensino médio, houveram avanços significativos no campo legislativo e jurídico no que concerne o seu acesso e permanência na educação básica no decorrer dos anos, garantindo a escolaridade em salas de aulas comuns.

A Educação Especial é transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2008, 2011), devendo assim estar presente também no ensino médio de modo a apoiar a inclusão no contexto da sala de aula comum.

Pesquisas mostram de que há uma descontinuidade no processo de escolarização de estudantes com deficiência do ensino fundamental ao médio, e dados do Censo de Educação Básica e Superior, mostram que ainda há uma concentração maior de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, no ensino fundamental do que no médio (Kassar e Schneider, 2023). Ainda menos pode ser dito sobre o nível de apropriação do conhecimento desses estudantes que estão matriculados no ensino médio, visto que, há um panorama de inclusão dentro das escola que se encerra no acesso a sala de aula comum e continua reproduzindo práticas excludentes que terminam em abandono escolar e não garantem a aprendizagem e desenvolvimento deste aluno.

O Ensino Médio no Brasil apresenta um caráter dualista, uma vez que, ao público pobre, relega-se o ensino técnico, enquanto que para a elite, o Ensino Médio é voltado para a continuidade do ensino secundário, voltados à propedêutica, seguido do Ensino Superior (Saviani, 2000).

Ademais, compreende-se que, historicamente, a organização do Ensino Médio sempre esteve vulnerável às agendas políticas e contexto socioeconômico do país, marcado pela dicotomia no caráter do ensino para diferentes classes sociais (Saviani, 2000).

Este cenário fica ainda mais evidente após a aprovação da lei 13.415/2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, ou “novo” Ensino Médio. As

mudanças têm um caráter economicista e tecnicista, seguindo uma ideologia neoliberal voltada para as demandas do setor privado, buscando investir na educação profissional que potencializará o capital humano, a produtividade e conseqüentemente o crescimento econômico do país.

A perspectiva adotada declaradamente possui uma visão de educação com prioridade explícita para formação direcionada à “demanda do mercado”: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; melhorar os resultados do desempenho escolar [...] (Kassar e Schneider, 2022).

Desta forma, o novo Ensino Médio tem a finalidade de desenvolver competências para o trabalho, estimulando uma profissionalização precoce desses estudantes em função do sistema produtivo dentro da lógica neoliberal-conservador, em detrimento da aprendizagem e desenvolvimento do pensamento científico necessário para a transformação da sociedade e a formação de homens livres. Segundo Zank (2020, p. 98), com a lei 13.415 “Nega-se o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e a autonomia de pensamento para lutar pelos direitos.”

Esta lei visa infligir sobre minorias um trabalho com alto teor técnico, desprovido de pensamento crítico e conhecimento científico, criando uma geração de trabalhadores alienados de si mesmos. Essas mudanças afetam todos indiscriminadamente, sobretudo, estudantes com deficiência e demais público-alvo da Educação Especial, um grupo já marginalizado, concernente a sua permanência, e principalmente a formação de conceitos científicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Vigotski (1993), a aprendizagem e, especialmente, a aprendizagem em contextos formais de instrução, é fundamental para o desenvolvimento de todos os sujeitos.

Isto posto, faz-se necessária a luta pelos direitos dos estudantes com DI, no que tange o seu acesso, permanência e formação dos conceitos científicos

socializados na educação básica, destacando o Ensino Médio, garantindo que esses estudantes possam se inserir no Ensino Superior e no mercado de trabalho, desenvolvendo um arcabouço de conhecimento teórico-prático e pensamento crítico.

No que tange o panorama do Novo Ensino Médio, estudantes com DI se encontram ainda mais invisibilizados, abandonados e excluídos, considerando que as práticas escolares não são planejadas em função de sua aprendizagem de conceitos científicos para seu desenvolvimento, mas sim, para ocupá-los com atividades infantilizantes e reprodutivas, com o intuito de não perturbar os demais, reduzindo os objetivos de ensino e deturpando os conceitos ensinados.

Uma vez que que não são classificados como úteis na lógica de mercantilização da educação, não há “espaço” para eles dentro deste novo ideal projetado de homem, o que ocasiona no reforço de suas limitações e desfavorece a sua escolarização.

REFERÊNCIAS

AAIDD – AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual Disability: Definition, Classification and Systems of Supports**. 11. ed. Washington: AAIDD, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. DSM 5. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Brasília, DF; **Diário Oficial da União**, 2011.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília: MEC.

BRAUN, P; NUNES, L. R. D. P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: O Caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 75–92, 2015.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo. Brasiliense, 2007.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M.I.B. Formação de conceitos por alunos com

deficiência: o que os estudos têm revelado? **Comunicações**, Piracicaba v. 23 n. 3. Número Especial p. 369385, 2016.

KASSAR, M; SCHNEIDER, G. Estudantes público-alvo da Educação Especial e o Ensino Médio no Brasil: panoramas antes e após 2017. **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. 1ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023, v. 1, p. 276-292.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 320–332, 1 abr. 2011.

SAVIANI. D. **Escola e Democracia**. 33.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI. D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 8.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II: Pensamiento y Lenguaje**. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - **WHO (2018) ICD - 11** International Classification of Diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information. 2018.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, centro de Educação, Letras e Saúde. Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020.

Palavras-Chave: Formação de conceitos científicos; Deficiência intelectual; Ensino médio; Teoria histórico-cultural.