



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRIBTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Gedeli Ferrazzo

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA VERSUS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM
ARIQUEMES-RO.**

Porto Velho
2014

GEDELI FERRAZZO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA VERSUS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM
ARIQUEMES-RO.**

Dissertação apresentada como parte do requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Porto Velho

2014

**FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

F381e

Ferrazzo, Gedeli

Educação especial inclusiva versus instituições especializadas: uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais em Ariquemes-RO/ Gedeli Ferrazzo, 2014.

160 f.: il.

Orientador: Antônio Carlos Maciel
Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Instituições especializadas – Ariquemes- RO. 3. Concepções Epistemológicas. I.Maciel, Antônio Carlos. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia. III. Título.

CDU: 376(811.1)

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579


GEDELI FERRAZZO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA VERSUS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM
ARIQUEMES-RO.**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação-
Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da
Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional,
como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA


Data da aprovação: 02 / 09 / 2014.



Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel - PPGE/UNIR
Presidente/Orientador



Prof. Dr. José Luis Sanfelice – PPGE/UNICAMP
Membro Externo



Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes – PPGE/UNIR
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza
Membro Suplente

Dedico este trabalho e, sobretudo, as reflexões que ele pode suscitar em cada um dos seus leitores, a todos os excluídos pelas formas pobres e indecentes de educação, que exclui grande parcela da população daquilo que a humanidade tem produzido de mais elevado, histórico e socialmente.

AGRADECIMENTOS

Sendo uma tarefa muito difícil redigir um agradecimento direto as várias pessoas que foram fundamentais na construção desse trabalho e às quais devo meu reconhecimento e para evitar o esquecimento de nomeá-las diretamente, registro o meu agradecimento:

Aos professores e funcionários da Universidade Federal de Rondônia, principalmente aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

Aos professores, gestores e funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Roberto Turbay e da APAE Ariquemes, pela contribuição ao presente trabalho.

As amigas Lílian, Lara, Anelisa e Claudinha, com quem muito divido reflexões e proposições que se refletem neste trabalho.

A minha família, pela compreensão e incentivo no percurso da pós-graduação, em especial ao Rodrigo pelo companheirismo e apoio.

Quero registrar, ainda, três agradecimentos especiais no qual a contribuição foi essencial para a elaboração do presente Trabalho:

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, pela orientação e as considerações feitas no processo de elaboração da pesquisa e da redação da dissertação.

Ao Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, por sua dedicação e orientação solícita, que muito ajudaram em minha formação profissional e pessoal.

A Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França, pelo seu amparo e pela orientação experiente e segura na elaboração da pesquisa.

“A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente” (MARTINS, 1997, p. 21).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a educação especial inclusiva, ofertada no ensino regular público, contrapondo-a à educação especial ofertada nas instituições especializadas, a fim de verificar se o modelo inclusivo supera o modelo especializado. Para alcançar tal objetivo, reconstruíram-se os fundamentos epistemológicos da educação especial, identificando nessa o paradigma, a concepção epistemológica em si, a teoria pedagógica, o enfoque na educação especial e a repercussão no trabalho pedagógico, tendo como base Duarte (2001; 2003; 2008), Kassar (1998; 2009; 2011) e Saviani (2008; 2011). Esse arsenal serviu de suporte para a elaboração do roteiro de observação e para a aplicação do *survey* multifatorial dialogado a fim de caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas, a saber, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Roberto Turbay e a instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes, ambas situadas no município de Ariquemes/RO. Com base nos dados obtidos por meio da pesquisa empírica, chegaram-se aos seguintes resultados: a) As concepções recorrentes na educação especial se fundamentam nas pedagogias: construtivista, montessoriana, pragmatista, comportamentalista, ecletismo e, ainda, na ausência de definição de uma concepção específica; b) Tanto a educação especial inclusiva quanto a especializada, com domínio teórico diferenciado, fazem uso do modelo médico-pedagógico, constituído de avaliação diagnóstica enquanto instrumento de identificação apenas das dificuldades do aluno; de uma organização de caráter funcionalista do trabalho pedagógico; e da avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que incide, necessariamente, em caracterizar as necessidades específicas dos alunos, em detrimento de um acompanhamento sistemático do processo de ensino aprendizagem; c) Falta de um embasamento pedagógico específico, maior na escola pública, que oriente a prática pedagógica na educação especial. Dessa forma, conclui-se que a proposta de educação especial inclusiva, com base nesse levantamento de dados, não supera a proposta das instituições especializadas, mas contraditoriamente colabora com a tese da manutenção de um modelo médico-pedagógico, que historicamente determinou as propostas pedagógicas para a educação especial.

Palavras-chave: Educação especial inclusiva. Instituições especializadas. Concepções Epistemológicas. Ariquemes/RO.

ABSTRACT

The following study has as main goal the analysis of inclusive special education, offered in the regular public education, in opposition to special education offered in specialized institutions, in order to verify if the inclusive model overcomes the specialized model. To achieve this goal, we rebuilt the epistemological foundations of special education, identifying in this the paradigm, the epistemological conception itself, the pedagogical theory, the focus on special education and the impact on the pedagogical work, based on Duarte (2001; 2003; 2008), Kassar (1998; 2009; 2011) and Saviani (2008; 2011). This arsenal served as a support to elaborate observation guidelines as well as to the application of the dialogued multifactorial *survey* in order to distinguish the teaching process developed by teachers of the researched institutions, which are the public school in kindergarten and elementary school Roberto Turbay and the specialized institution in special education Ariquemes APAE (Portuguese acronym), both from the city of Ariquemes, Rondônia. Based on the data obtained through empirical research, we came to the following results: a) the usual conceptions in special education are based in constructivist, montessori, pragmatist, behaviorist and eclectic pedagogies, and also in the absence of definition of an specific conception; b) both inclusive special and specialized education, with different theoretical domain, make use of the medical-pedagogical model, consisting of diagnostic evaluation as an identification instrument just of the difficulties of students; of a functionalist character of the pedagogical work organization; and from the assessment of development and learning processes, which focuses necessarily, in characterizing the specific needs of students, rather than a systematic monitoring of the teaching and learning process; c) lack of a specific pedagogical basis, most in public schools, to guide pedagogical practice in special education. Thus, we conclude that the proposed inclusive special education, based on this survey data, does not exceed the proposal of the specialized institutions, but contradictorily collaborates with the view of maintaining a medical and pedagogical model, which historically determined the pedagogical proposals for special education.

Keywords: Inclusive special education. Specialized institutions. Epistemological conceptions. Ariquemes/RO.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Profissional responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com deficiência na escola..... | 116 |
| Gráfico 2 – Caracterização da avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência..... | 119 |
| Gráfico 3 – Caracterização da intervenção pedagógica a partir do diagnóstico..... | 124 |
| Gráfico 4 – A ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula..... | 129 |
| Gráfico 5 – A interação do professor com o professor da sala de recursos ou o profissional de apoio terapêutico..... | 132 |
| Gráfico 6 – Caracterização das respostas dos professores sobre avaliação em educação especial..... | 134 |
| Gráfico 7 – Caracterização da frequência da avaliação..... | 137 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|--|----|
| Quadro 1 – | Caracterização dos participantes da pesquisa da escola Roberto Turbay..... | 90 |
| Quadro 2 – | Caracterização dos participantes da pesquisa da instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes..... | 91 |
| Quadro 3 – | Atuação docente e caracterização da sala de aula dos participantes da escola Roberto Turbay..... | 92 |
| Quadro 4 – | Atuação docente e caracterização da sala de aula dos participantes da instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes..... | 93 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 01 – Intervenções Pedagógicas descritas pelos professores..... | 127 |
|---|-----|

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | O ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA..... | 17 |
| 2. 1 | O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 17 |
| 2. 1. 1 | A LDBN 4.024/61..... | 21 |
| 2. 1. 2 | A reforma da LDBN (lei nº 5.692/71)..... | 26 |
| 2. 1. 3 | A Nova LDBN (lei 9.394/96)..... | 31 |
| 2. 1. 4 | Princípios e Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva..... | 41 |
| 3 | CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 51 |
| 3. 1. | FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 51 |
| 3. 2. | DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 69 |
| 4 | CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO..... | 85 |
| 4. 1 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 85 |
| 4. 2 | LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO..... | 86 |
| 4. 3 | SUJEITOS DO ESTUDO..... | 89 |
| 4. 4 | INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO..... | 94 |
| 4. 5 | PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS..... | 94 |
| 5 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 95 |
| 5. 1 | A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 95 |
| 5. 1. 1 | Concepção Construtivista..... | 95 |
| 5. 1. 2 | Concepção Montessoriana..... | 98 |
| 5. 1. 3 | Concepção Comportamentalista..... | 100 |
| 5. 1. 4 | Ecletismo Epistemológico..... | 102 |
| 5. 1. 5 | Pragmatismo..... | 110 |
| 5. 1. 6 | Ausência na definição de uma Concepção..... | 113 |
| 5. 2 | O DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 115 |
| 5. 2. 1 | Caracterização do profissional responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com deficiência na escola..... | 116 |
| 5. 2. 2 | Caracterização da avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência..... | 118 |
| 5. 3 | INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 123 |
| 5. 3. 1 | A intervenção Pedagógica a partir da avaliação diagnóstica..... | 123 |

| | | |
|---------|---|------------|
| 5. 3. 2 | Tipos de Intervenções Pedagógicas descritas pelos professores..... | 126 |
| 5. 3. 3 | A ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula..... | 129 |
| 5. 3. 4 | Caracterização da interação do professor da sala comum com o profissional de apoio terapêutico ou o professor da sala de recursos..... | 131 |
| 5. 4 | A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 133 |
| 5. 4. 1 | Caracterização das respostas dos professores sobre a avaliação em educação especial..... | 133 |
| 5. 4. 2 | Frequência da avaliação em Educação Especial..... | 136 |
| | CONCLUSÃO..... | 138 |
| | REFERÊNCIAS..... | 143 |
| | APÊNDICES..... | 149 |
| | APÊNDICE A- Tabela dos Programas e Ações Desenvolvidas Pelo MEC/SECADI para a sustentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva..... | 150 |
| | APÊNDICE B- Concepções Epistemológicas Presentes na Educação Especial..... | 152 |
| | APÊNDICE C- Gráfico do modelo do processo biológico de adaptação da Epistemológica Genética de Jean Piaget..... | 153 |
| | APÊNDICE D- Caracterização das escolas Municipais de Ariquemes e número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação matriculados no ano 2013..... | 154 |
| | APÊNDICE E- Modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido..... | 156 |
| | APÊNDICE F- Survey Multifatorial utilizado na pesquisa..... | 157 |

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a proposta de inclusão educacional das pessoas com deficiência tem fomentado a ampliação dos registros legais na política educacional brasileira, para a educação especial. Do mesmo modo, tem-se aprofundado o debate educacional a respeito da perspectiva da proposta que se coloca a sociedade como estratégia de superação das concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência.

Como possível síntese de embates entre forças sociais e econômicas, a política que vem sendo formatada, sobre a perspectiva de uma educação especial inclusiva, só pode ser compreendida e analisada dentro do movimento da própria história da educação brasileira e dos seus acordos e compromissos internacionais. De modo que o próprio movimento de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular se ampara no próprio movimento de universalização da educação básica brasileira.

Para tanto, o presente trabalho visa oferecer uma contribuição ao embate que se instala referente à organização do ensino da educação especial inclusiva e das instituições especializadas em educação especial. Contudo, ao mesmo tempo que se toma o modo de organização do ensino da educação especial, considera-se que sua gênese se constrói na práxis social, não podendo ser percebida distintamente da educação e das relações sociais, de modo que a compreensão do particular só pode ser alcançada a partir do universal.

Nessas condições, não se pode desconsiderar o contexto amplo no qual a proposta de educação especial inclusiva se insere, num momento em que o capitalismo hegemônico pelo capital financeiro passa por alterações na tentativa de amenizar as contradições essenciais à sua lógica de autorreprodução, imprimindo um padrão de acumulação flexível, amparado na conservação da dependência estrutural neoimperialista, na privatização, no alargamento do processo de globalização e na intensificação do Estado mínimo, o que tem resultado na elevação do nível de aprofundamento das desigualdades sociais.

É a partir dessa perspectiva que se coloca o problema investigado neste trabalho: as políticas educacionais inclusivas superam as tradicionais práticas e

concepções relativas ao modelo de educação especial predominante das instituições especializadas?

A escolha do referido tema tem razão, face ao direcionamento que vem se dando às iniciativas de políticas educacionais direcionadas à educação especial, articulada ao contexto da qualidade educacional, que se tem oportunizado às pessoas com deficiência, bem como ao embate que se coloca a sociedade entre a organização do ensino especial nas instituições especializadas e na rede regular de ensino. Nesse sentido, o foco do presente estudo consiste em comparar os modelos de educação especial (inclusivo x instituições especializadas), estabelecidos pela atual política educacional, a partir de uma abordagem histórico-crítica da educação.

Tendo em vista o embate atual da educação especial, é relevante considerar que a história da educação das pessoas com deficiência, no país, determinou um segmento social e econômico organizado em torno de instituições privado-assistenciais, gerando muitos interesses, e, igualmente, cabe considerar o atual contexto da educação básica, trágico pelas pressões político-econômicas, para a elevação do índice nacional de desenvolvimento escolar.

Contudo, o objetivo geral da pesquisa é analisar se a educação especial inclusiva supera as tradicionais práticas e concepções relativas ao modelo de educação especial predominante das instituições especializadas. Esse objetivo desdobra-se em quatro objetivos específicos, cuja finalidade é: averiguar os documentos oficiais referentes a leis e políticas educacionais designadas à área da educação especial; identificar as concepções epistemológicas de educação especial junto aos sujeitos desse estudo; caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas; e comparar a organização do ensino na educação especial inclusiva com o das instituições especializadas.

Considerando que a produção no campo da educação especial padece, em maior ou menor grau, de uma leitura descontextualizada da realidade social, tendendo a particularizar e desconsiderar o contexto amplo no qual a educação especial se insere, a presente pesquisa foi estruturada de forma a apresentar um corpo teórico que proporcione uma reflexão sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e epistemológicos da educação especial em seus diferenciados contextos.

A fim de introduzir o embate acerca dos processos educacionais inclusivos, que hoje se instituem, reproduzem, mas nem sempre se efetivam de forma

satisfatória, cabe considerar que a educação especial inclusiva se insere a partir dos condicionantes presentes na atual conformação da sociedade capitalista e suas novas demandas pela reestruturação produtiva do capital. De acordo com Barroco (2007, p. 121):

Defendida por diferentes documentos e diretrizes de órgãos nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais, amparada por leis que incidem sobre os sistemas nacionais de ensino, a proposta de educação inclusiva ganha corpo em um momento histórico de notória exclusão. Exclusão de povos e populações pobres àquilo que de mais elevado a humanidade tem produzido em todas as áreas da vida: tecnológica, científica, artístico-cultural, etc. pela homogeneização do patamar econômico em níveis cada vez mais dramáticos.

Parte-se desse contexto para se analisar as políticas educacionais no país e os contraditórios movimentos de inclusão, sobre as proposições que condicionam a concretização de uma educação especial brasileira.

A partir do referencial teórico, busca-se estudar a educação especial, investigando os processos educativos destinados às pessoas com deficiência e seus diferenciados contextos, bem como as concepções epistemológicas que fundamentam a prática pedagógica, na educação especial.

O campo de pesquisa está relacionado ao município de Ariquemes-RO, tendo como critério estabelecido para o recorte do lócus da pesquisa uma instituição especializada em educação especial e uma escola municipal da rede regular de ensino, que ofereciam o maior número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados no ano 2013.

Para este trabalho, será utilizada como fontes de dados a análise as respostas dos sujeitos desta pesquisa, organizadas por meio de um survey multifatorial¹, estabelecido através de um direcionamento investigativo a respeito do processo de ensino estabelecido pelos professores junto aos alunos com deficiência.

Nessa direção, a análise adotada nesta pesquisa se ampara em uma abordagem histórico-crítica, por meio da qual as contradições da totalidade do objeto de estudo são apreendidas em seu movimento histórico-concreto de produção das condições de existência.

¹ Ferramenta de pesquisa na qual os dados são coletados por uma amostra, em um determinado momento, sendo que as informações coletadas são válidas para a análise generalizada da população maior da qual a amostra foi selecionada (BABBE, 2001).

Tendo em vista os objetivos anteriormente apontados, o presente trabalho está organizado em quatro seções.

Na primeira seção, busca-se fazer um levantamento e uma análise dos documentos oficiais referentes às leis e políticas educacionais designadas à área da educação especial. Por meio do estado da arte da educação especial brasileira, objetiva-se contextualizar os fatores que, ao longo da história, têm condicionado as proposições políticas educacionais para a educação especial, a fim de compreender os determinantes histórico-sociais da nova proposta que está se delineando sobre o viés de uma perspectiva inclusiva.

Na segunda seção, apresentam-se as concepções epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas na organização do ensino especial, na totalidade do processo educativo, permitindo compreender a que práticas e concepções as proposições elaboradas pelo discurso legal inclusivo se materializam e como tais concepções se manifestam no atual momento histórico.

Na terceira seção, apresenta-se a caracterização do estudo empírico, ressaltando os procedimentos metodológicos seguidos, para responder aos objetivos da pesquisa.

Por fim, a quarta seção deste trabalho é dedicada a uma análise comparativa dos dados, obtidos por meio da pesquisa empírica.

Contudo, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir numa plausível orientação, sinalizando encaminhamentos que venham desmistificar o discurso da exclusão, a fim de que se compreendam as formas pobres e indecentes de inclusão, que elimina o acesso de grande parte da população daquilo que a humanidade tem produzido histórica e socialmente.

2 O ESTADO DA ARTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação especial no Brasil teve origem com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, mas foi instituída como política educacional somente a partir da promulgação da Lei nº 4.024/61, expandida pela Lei nº 5.692/71, ao proporcionar o encaminhamento para as classes e escolas especiais.

A Constituição de 1988, através do art. 208, abre espaço para o estabelecimento, de fato, de uma política de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, dedica um capítulo exclusivo para a educação especial, inserindo nas bases legais a sustentação das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Paralelamente à institucionalização das políticas públicas para a educação especial, há, no Brasil, o estabelecimento de uma rede instituições especializadas em educação especial, tais como a Sociedade Pestalozzi (desde 1945) e APAE (desde 1954).

Nesse contexto, esta seção tem por objetivo analisar o estado da arte da educação especial no Brasil e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

2.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atendimento aos deficientes no Brasil tem como marco histórico a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial. Tal iniciativa refletia o modelo dos congêneres franceses de extensão das oportunidades educacionais para todos². Utilizavam da prática da institucionalização para educar as

² Formulada na perspectiva da ideologia liberal, fundamentada pela universalização da educação escolar pública e gratuita, como forma de garantir aos indivíduos a igualdade de oportunidades, instrumento ideológico utilizado para naturalizar a desigualdade social, legitimando o poder hegemônico das novas relações econômicas, políticas e sociais surgidas com a consolidação da sociedade capitalista (ALVES, 2006; 2010).

peças com deficiência, tendo como objetivo prover meios que garantissem minimamente sua utilidade à sociedade, ou garantir a exclusão do meio social daqueles que poderiam interferir na ordem necessária para o desenvolvimento do capital (BUENO, 1993).

As instituições especializadas nos países europeus, do capitalismo central, ampliaram sua oferta gradativamente, convertendo-se em oficinas de trabalho³, fornecendo mão de obra barata e disciplinada a essa reserva de força de trabalho. Oposto ao modelo seguido pelos países europeus, supracitados, no Brasil a deterioração dos institutos tenderam para o asilo de inválidos.

Após a proclamação da República em 1889, a expansão da educação dos deficientes⁴ no Brasil se estabeleceu de forma tímida, com a ampliação das instituições de atendimento aos deficientes, em grande parte direcionada à área da deficiência mental. Para Bueno (1993, p. 87), a primazia da deficiência mental, no atendimento especializado, nesse período, estabeleceu-se devido ao peso que ela foi adquirindo em termos de saúde, pela intensa preocupação com a eugenia da raça e a preocupação com as causas do fracasso escolar⁵. De modo que nessa área são criadas diversas instituições: em 1903, foi instalado o Pavilhão Bourneville, na cidade do Rio de Janeiro; em 1923, foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri; em 1927, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas-RS.

Em relação à área da deficiência visual: foi criada, em 1924, no Rio de Janeiro, a União dos Cegos do Brasil; em 1929, foram criados o Instituto Padre Chico, em São Paulo, e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro. Na área da deficiência auditiva: em 1929, na cidade de São Paulo, foi criada a segunda instituição especializada para deficientes auditivos, o Instituto Santa Therezinha (BUENO, 1993).

Vale ressaltar que a organização dessas instituições especializadas, em sua maioria privadas e filantrópicas, as quais se destacaram no atendimento aos

³ *Workhouses*: tinham por finalidade fornecer instrução profissional à juventude errante, filhos de artesãos e camponeses expropriados que sem chances de frequentar as escolas regulares e mesmo de trabalho, viam-se jogados à rua, pela qual vagabundeavam, provocando distúrbios e ameaçando as normas e as instituições estabelecidas (MACHADO, 1989, p. 91-92).

⁴ No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em educação especial mas na educação de deficientes (BUENO, 1993, p. 37).

⁵ Kassir (2011a) analisa que por meio da justificativa científica da separação dos alunos “normais” e “anormais” ocorreu a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas, sob supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária.

deficientes no Brasil, fundamentou duas tendências importantes da educação especial que se constituía no país:

[...] a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 1993, p. 88).

A partir dos anos de 1930, com a acomodação de uma nova relação de produção – a qual se opunha ao modelo agroexportador⁶ em prol de uma política direcionada para a industrialização do país, preconizada pelas reformas que se levantavam em prol de um desenvolvimento capitalista, a qual poderia tirar o Brasil do profundo atraso político, econômico e social, a educação encontrava-se na posição central das propostas de reformas, pois a falta da escolarização do povo brasileiro era o principal discurso que justificava o atraso do país.

Embora o atendimento às pessoas com deficiências, no Brasil, tenha se iniciado no século passado, ampliando-se gradativamente, é a partir da década de 1950, momento marcado pela expansão urbana e industrial, que a educação especial brasileira sofre seu processo mais intenso de ampliação⁷:

[...] passando a incluir distúrbios, desajustes e inaptações de diversas ordens, que iria culminar, na década de 70, com a instalação de um verdadeiro sub-sistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e com a criação de órgãos normativos federal e estaduais (BUENO, 1993, p.37).

Nesse contexto, somando-se à escassez de escolas públicas no país que atendessem à demanda das pessoas com deficiência, fomentou a organização de pais e profissionais de pessoas com deficiências, na criação de instituições privadas de atendimento especializado, que não se caracterizava como parte de uma política governamental voltada para esse segmento.

⁶ As relações entre o modelo econômico agroexportador e o modelo educativo. Nessa fase, não requeriam mudanças significativas por parte do sistema educacional. Assim, a escola não foi conclamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo apenas como agente de educação para o ócio ou de preparação para carreiras liberais (ZANARDINI, 2008, p. 54).

⁷ Tal fenômeno de expansão não se restringiu apenas à educação especial, como a toda educação brasileira.

Fortalecendo o surgimento em nível nacional das federações estaduais e nacionais de entidades privado-assistenciais, em 1971 é criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil⁸, e caminho semelhante foi seguido pelas APAES⁹ (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), a qual, em 1954, inaugura sua primeira unidade escolar na cidade do Rio de Janeiro, sendo que hoje congrega um total de 2.127¹⁰ entidades.

Essa ampliação da rede privada de atendimento ao excepcional ocorrida nas décadas de 60 e 70 refletiu, em primeiro lugar, a importância cada vez maior que essas entidades foram assumindo dentro da educação especial. Essa influência crescente ocorreu pela sua organização em nível nacional, como são os casos das Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e das APAEs, que passaram a exercer influência crescente nas políticas da educação especial, bem como pela qualificação técnica das equipes de algumas entidades assistenciais de ponta (como as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e São Paulo e as APAEs do Rio de Janeiro e São Paulo) e das empresas prestadoras de serviços de alto nível (ao contrário das escolas públicas que enfrentam o grave problema de falta de condições de trabalho) e que passaram a estabelecer os padrões de qualidade com relação à educação do excepcional (BUENO, 1993, p. 95-96).

Essa ampliação crescente das entidades privado-assistenciais¹¹ teve como característica marcante a distinção entre a condição social da população atendida. Enquanto as entidades filantrópico-assistenciais se dirigiram à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, os centros de reabilitação e clínicas privadas¹², com alto nível de sofisticação técnica, dedicavam-se ao atendimento de crianças deficientes dos extratos sociais superiores.

⁸ A Sociedade Pestalozzi do Brasil registra que o movimento pestalozziano começou em 1925, por um casal de educadores. O trabalho foi iniciado com crianças que não conseguiam acompanhar o ensino regular em Canoas, RS (KASSAR, 2011b, p. 67).

⁹ De acordo com Jannuzzi: a associação visava desenvolver estudos e pesquisas na área, divulgar conhecimento à população, angariar fundos para manutenção, impulsionar a criação de novas instituições, por meio da cooperação, trabalhar na formação de recursos humanos, atuar por meio de parceria com o setor público, manter relações internacionais, estimular o trabalho artesanal e criar uma agência de emprego (2013, p. 8).

¹⁰ Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml?t=10183>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

¹¹ Denominadas aqui de instituições especializadas em educação especial.

¹² Por exemplo, em São Paulo, a Escola Mundo Infantil (1956) para crianças com problemas de comportamento, o Centro Ocupacional Avanhandava (1968) e a Escola da Carminha (1973) para deficientes mentais, a Escola Jatý (1969) para deficientes neuromotores graves e o Piratinis Instituto Educacional (1971) para distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados (BUENO, 1993, p. 95).

[...] enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridade públicas, passou-se a se oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação (BUENO, 1993, p. 96).

Cabe considerar que os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiências, no Brasil, surgiram na metade do século XIX, tendo por característica o atendimento aos deficientes em instituições privado-assistenciais, bem como a primazia de um atendimento especializado, no qual a deficiência se constituiu como objeto de tratamento da área da saúde. Após a proclamação da República, sob o impacto das ideias já difundidas na Europa, ocorre a ampliação de diversas instituições de atendimento aos deficientes, em grande parte direcionada à área da deficiência mental. Tais instituições se estabeleceram no cenário nacional, considerando que a educação brasileira restringia a população “anormal” do acesso à escolarização (instrução).

Contudo, a proliferação de instituições de cunho privado-assistenciais ao atendimento das pessoas com deficiência acompanhou os pressupostos do paradigma da institucionalização, amparada no ideário liberal de universalização da educação escolar pública e gratuita, como forma de garantir aos indivíduos a igualdade de oportunidades. No entanto, na educação especial observa-se a maior ênfase em uma educação assistencialista, na preocupação de direcionar algum tipo de atendimento a todos aqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da organização social capitalista, baseada na racionalização e na homogeneização.

2.1.1 A LDBN 4.024/61

A aceleração do desenvolvimento econômico, associado e dependente, que se estabeleceu no país, a partir da década de 1930, ampliou-se sistematicamente a partir dos anos 60, marcando decisivamente os rumos da expansão da produção capitalista. Com a adoção de um modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com intenso investimento de capital estrangeiro, intensificou-se o alargamento do mercado nacional, promovendo a transformação econômica no Brasil, pela industrialização, ocasionando mudanças significativas na distribuição geográfica brasileira, como processos desenfiados de urbanização,

culminando em enormes bolsões de miséria nos centros urbanos e crescente concentração de renda (BUENO, 1993). De acordo com Romanelli (1996, p. 59):

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho.

O desenvolvimento das relações capitalistas no Brasil, expresso pela luta de classes no âmbito econômico-social, manifesta-se no terreno educacional pelo confronto entre a pressão popular por educação e o controle das elites, por meio da legislação¹³.

Dessa forma, o ensino que nas décadas anteriores era privilégio das elites passa a ser reivindicado tanto pelo operariado, que vislumbra na escolarização possibilidades de ascensão social, mas, principalmente, pelas classes médias, como possibilidade de ampliar seus espaços sociais (ZANARDINI, 2008).

Toda demanda social por escolarização, nesse período, assinala a mudança econômica que estava ocorrendo no país, com intensa preocupação das elites em se mobilizarem em prol da expansão do sistema educacional brasileiro. Emanam desse contexto as proposições que incorporam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 4.024/61, que, após treze anos de discussão em batalhas ideológicas travadas entre liberais e católicos, em defesa da “ordem”, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. De acordo com Xavier:

Os debates em torno da elaboração e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deram exatamente no período da redefinição dos rumos e da consolidação final da ordem capitalista lograda no país. Consubstanciaram, com clareza inquestionável, a insatisfação das classes dominantes, tanto dos grupos tradicionais como do novo empresariado, diante dos impasses gerados pelo padrão de acumulação, nacionalista e protecionista, intentado pelo governo autoritário (1990, p. 169).

¹³ Para maiores detalhes, consultar Cunha (1980) e Xavier (1990).

O projeto das diretrizes e bases da Educação Nacional, encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, tendo como relator geral Almeida Júnior, fundamentou-se em uma tendência descentralizadora do sistema educacional nacional. No congresso, o projeto é distribuído às comissões de Educação e Cultura, tendo como relator Eurico Salles, sendo remetido ao Senado, para apreciação em 8 de dezembro de 1948, sendo indicado como relator o deputado Gustavo Capanema. Em um longo e erudito parecer em 14 de julho de 1949, Capanema, fundamentado na concepção descentralizadora dos “sistemas de ensino”, considerou o projeto como contrário ao espírito e à letra de Constituição, concluindo que o projeto deveria ser refundido ou emendado. Como consequência do seu parecer, o projeto foi arquivado (SAVIANI, 2011).

Somente em 29 de maio de 1957, após cinco anos do desarquivamento do projeto e da tramitação pela Comissão de Educação e Cultura, iniciou-se a discussão no Congresso do Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O contexto no qual o projeto entra em discussão na Câmara se caracteriza pela subordinação aos interesses dos representantes das escolas particulares, somando-se a isso, a subcomissão relatora do substitutivo de Carlos Lacerda de 1958, faz perpetuar tais interesses. Segundo Saviani (2011, p. 19):

[...] é a partir do final de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa da Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa recapitulação histórica se faz necessária para se compreender a formulação de uma política educacional no país. É válido ressaltar que a criação de instituições privado-assistenciais que começam a se constituir no país no final da década de 1950 refletiu de maneira decisiva nas políticas educacionais da educação especial, que se configuravam, como se pode observar, na LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no seu título X:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. [...] Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Dessa forma, mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar sob a educação especial para todo o país, a contemplação as instituições privado-assistenciais ocupam lugar de destaque¹⁴.

Essa influência crescente decorreu da ação dessas instituições quanto à quantidade de atendimentos especializados oferecidos, atrelando um contingente superior de pessoas atendidas, que, em contraposição ao ensino público da época, processava-se em ritmo muito mais lento.

Para Kassir (2011), essas instituições (privado-assistenciais) refletiram de maneira decisiva ampla influência nas políticas educacionais direcionadas à educação especial brasileira, e que persiste até hoje¹⁵. Tal influência constituiu-se como referência principal na educação especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços.

[...] na medida em que essas entidades se constituíam em instituições especializadas e se estendendo às deficiências mental, visual, auditiva e física, enquanto que o poder público, salvo raríssimas exceções, se utilizava do sistema de classes especiais em escolas regulares e se restringia à deficiência mental, o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que o da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências (BUENO, 1993, p. 90).

Nesse contexto, em 10 de novembro de 1962, na cidade de São Paulo é criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES). A federação em seu primeiro estatuto, elaborado em 13 de julho de 1963, apresenta-se como sociedade civil de caráter assistencial e educacional, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, tendo como objetivo assegurar o ajustamento do bem-estar dos excepcionais, bem como coordenar as APAES e instituições filiadas de todo o país, condicionado ao repasse financeiro de 15% de cada unidade e, ainda, ser interlocutora com os órgãos públicos, capacitar e formar técnicos especializados.

¹⁴ De acordo com Saviani (2011, p. 18-19), desde o processo de discussão acerca da LDB 4.024, de 1961, em 1956 já se configuravam os interesses dos representantes de escolas particulares, incorporando as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948, desencadeando o conflito entre escola pública e escola particular e polarizando a opinião pública do país até 1961.

¹⁵ Para Bueno (1993), essa privatização da escola especial antecipou o movimento de privatização da escola regular, que ocorrerá a partir da década de 1960, tendo na educação especial um grande aliado na sua defesa, sob a argumentação de que essa privatização possui um alto significado na qualificação do ensino brasileiro.

Além disso, angariar fundos para as obras por meio de doações oficiais, auxílios, contribuições (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Nesse cenário, a educação ganha força no discurso desenvolvimentista como pré-requisito para a instalação de um regime democrático no país, sendo que, para as elites dominantes, a universalização do ensino era ou se configurava em ferramenta indispensável para o desenvolvimento do Brasil.

De acordo com Lima (2008), tal democratização se limitava unicamente aos interesses da burguesia, visto que mesmo com o pluripartidarismo¹⁶, nesse período, a atuação dos partidos era restrita (regime, presidencialista, medidas provisórias, desorganização da sociedade, centralidade no governo federal), além da ausência de partidos políticos que representassem a classe dominada e que atuassem para mudanças da forma e do regime do Estado. Com uma incipiente forma de oposição, a classe burguesa foi construindo sua hegemonia no poder.

Atenta-se para o fato de que a dualidade elitizada do ensino, já consagrada anteriormente, manteve-se na essência da Lei nº 4.024/61, permanecendo como fundamento da lei o repasse de recursos à iniciativa privada. Como é possível observar no art. 95, letra “c”:

Art. 95. A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob forma de: c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor.

Com efeito, tal orientação era perfeitamente adequada à ordem social vigente e a composição das forças políticas no poder. Considerando, que o país não tinha recursos suficientes para ampliar sua rede oficial de ensino público a população em idade escolar, e por isso marginalizava grande parte da população do acesso à educação, o repasse financeiro a iniciativa privada representava a transferência dos escassos recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada. Dessa forma, lei em questão refletia a seletividade e a proteção da camada social dominante à custa das camadas que não podiam custear a educação (ROMANELLI, 1996).

De acordo com Saviani (2011), afirma-se que os fins propostos pela Lei Federal nº 4.024/ 61 resultaram na estratégia da conciliação, entre as forças de “partidos ideológicos” que compuseram o embate da aprovação da lei, sendo

¹⁶ Esse pluripartidarismo tinha suas limitações, considerando que o PCB foi cassado em 1947.

considerada por alguns como inócua, conforme definiu Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

As transformações econômicas e sociais que se ampliaram sistematicamente a partir da década de 1960, no país, com a adoção do paradigma técnico-econômico-científico fordista, intensificaram o processo de institucionalização da educação especial, assumindo maior importância na seletividade daqueles que não podiam se ajustar às exigências da moderna sociedade.

2.1.2 A reforma da LDBN (lei nº 5.692/71)

Com o Golpe de Estado de 1964, a ditadura civil-militar¹⁷ amplia a internacionalização da economia brasileira, consolidando as transformações estruturais e intensificando o processo de desenvolvimento industrial. Nesse cenário, o governo intensifica a implementação da desnacionalização da economia, vinculando-a cada vez mais aos interesses estrangeiros, em especial dos norte-americanos.

O Estado Militar é assim encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco cuja a direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos (GERMANO, 1994, p. 21).

Segundo Gentili (1995), o Estado brasileiro, entre a década de 50 e final dos anos 70, intensificou políticas de investimentos públicos que influíram significativamente no crescimento do país no período. Não foi por acaso que, nesse período, o Brasil apresentou as maiores taxas de crescimento econômico de sua história, culminando com o período chamado “milagre econômico” brasileiro (1968-1973), quando o Produto Interno Bruto (PIB) apresentou crescimento médio anual de 11%, a custo, no entanto, do aumento catastrófico da dívida externa brasileira.

¹⁷ O militarismo em diversos países da América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e contou com o apoio decisivo do governo norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria, em resposta às reivindicações e lutas dos movimentos sociais. Desse modo, o golpe de Estado de 1964, que configurou a intervenção dos militares na política brasileira, envolveu uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas (GERMANO, 1994, p. 17-19).

Mesmo com a paulatina mudança econômica no país, a taxa de escolarização obrigatória brasileira era apenas de quatro anos¹⁸.

Visando garantir a continuidade da ordem socioeconômica no país, a lei das diretrizes gerais da educação não sofreu alterações profundas, no governo civil militar, apenas passou por alguns “ajustes”, na organização do ensino, como forma de “dinamizar” a própria ordem socioeconômica (ZANARDINI, 2008).

Esses ajustes fomentaram na Lei Federal nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino primário e médio, ampliando a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. De acordo com Maciel (2013, p. 60):

Essa obrigatoriedade foi alardeada como uma grande conquista do povo, em comparação com a obrigatoriedade de apenas cinco anos da estrutura anterior. Esse dado, todavia, escondia a forma de fato como o ensino se processava pela lei anterior, a 4.024/61. Por esta, o ensino primário era realizado em cinco anos e o ginásial em quatro, logo não eram cinco, mas nove anos, ainda que para cursar o ginásial fosse necessária a aprovação no exame de admissão. Além disso, antes de 1972, em toda e qualquer boa escola havia a pré-escola, constituída por duas séries com alfabetização, o que elevava o período de ensino fundamental para onze anos. Logo, a propaganda oficial de conquista do povo era um engodo.

O caráter tecnicista contido na reformulação da LDB 5.692/71 substituiu o caráter liberalista da LDB nº 4.024/61, o que não significava um rompimento com o liberalismo e o conservadorismo; apenas se priorizou o ensino profissionalizante para as classes populares, vinculada à forte conotação da teoria do capital humano¹⁹ (SAVIANI, 2011).

Em relação à educação especial, a LDB 5.692/71 preconizou, em seu artigo 9º, que:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de educação.

¹⁸ O relatório da UNESCO, datado de 1963, afirma que, enquanto muitos países europeus atingiam a universalização do ensino obrigatório e registravam grande expansão do ensino de 2º grau, outros (entre eles, o nosso) ainda não haviam conseguido “escolarizar mais do que a minoria das crianças em idade de frequentar a escola primária” e estavam “longe de haver ensinado toda a população a ler e escrever” (KASSAR, 2011a, p. 44).

¹⁹ Concepção produtivista de educação, a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, sendo ela um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica de um país, tornando a educação um “valor econômico” um bem de produção (SAVIANI, 2008b).

Sendo competência do Conselho de Educação fixar as diretrizes da educação especial, na ocasião, o ministro da Educação e Cultura, Jarbas G. Passarinho, por meio de um ofício, contendo como anexo a reclamação de Justino Alves Pereira, presidente da Federação Nacional das APAES, solicitou providências do Conselho de Educação para delinear a política e as linhas de ação do Governo na área da Educação de Excepcionais. Os documentos encaminhados ao Conselho reclamavam o desenvolvimento de ações e condições no intuito de recuperar o tempo perdido, bem como indicavam o cuidado para que tais ações fossem exitosas (PIRES, 1974).

Perante a solicitação do Ministro da Educação e Cultura, em 10 de agosto de 1972, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 848/72 sobre a educação dos excepcionais. Com base no art. 9º da Lei nº 5.692/71, o parecer esclarecia a distinção entre tratamento especial e tratamento regular:

É o “tratamento especial” do artigo 9º, que de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade. Do contrário, ter-se-á frustrado o objetivo primeiro da própria educação, que é o ajustamento social do educando. Esse tratamento especial pode ser feito na mesma escola, em seção a ele destinada, ou em outro estabelecimento adrede organizado, segundo o princípio da intercomplementaridade contido no artigo 3º da Lei nº. 5.692. A sua dosagem, por outro lado, será função do grau de “desvio”, para mais ou para menos, que o aluno apresente em relação à “normalidade” (PIRES, 1974, p. 88).

À luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional e para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, metas governamentais específicas para educação especial promoveram um processo intenso de ampliação da educação especial pública com a criação de classes e escolas especiais, culminado com a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973²⁰.

Fizeram parte do grupo de trabalho para a implementação do CENESP profissionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), representantes do Departamento de Ensino Complementar e da Secretaria Geral, tendo como assessoria os consultores do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development) encarregados da construção do Projeto

²⁰ Criado pelo decreto nº 72.425, de 13 de julho de 1973 do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973 (PIRES, 1974, p. 81).

Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, em 1972. Objetivando a definição de metas governamentais específicas para educação especial, a criação do CENESP preconizava em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que vinha sendo realizado precariamente na sociedade (JANNUZZI, 2004). De acordo com o decreto nº 72.425/73, em seu artigo 2º:

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (PIRES, 1974, p. 82).

O CENESP adotou duas diretrizes básicas de ações: a integração e a racionalização. A primeira era fundamentada no princípio de normalização da pessoa deficiente, de maneira que ela pudesse se assemelhar aos demais cidadãos ditos “normais”, para então ser integrada na sociedade. A segunda se caracterizava pelo levantamento e diagnóstico, no equacionamento das variáveis objetivos-recursos-limitações, em prol da plena utilização dos recursos que se dispunha. Tais diretrizes se ampliaram em duas linhas ações: uma direcionada à expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e a outra ao apoio técnico para que se ministrasse a educação especial (BUENO, 1993).

A implantação dessas ações encontrou subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime civil militar da época. Não só ocorreram ações em prol da ampliação da educação especial, como também da educação geral. Contudo, é preciso considerar que essa ampliação correspondia muito mais aos interesses da lógica capitalista, elaborada dentro da concepção da teoria do capital humano, de elevação da produtividade pela qualificação técnica, por meio da educação, com vistas a incluí-los no sistema econômico, legitimando um projeto desenvolvimentista excludente.

Nesse contexto, a educação especial a ser implantada no país se ocupou em garantir a normalização das pessoas com deficiência para sua integração na sociedade, ou melhor, sua inserção na lógica produtiva do capital, com o objetivo de eliminar os custos da manutenção das instituições. Como se pode verificar no

discurso do assessor técnico James J. Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, encarregado na reorientação do sistema educacional brasileiro em 1972:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (PIRES, 1974, p. 100).

Logo, a política educacional que se configurava por bases da integração e normalização das pessoas com deficiências, evidenciava muito mais a preocupação com a relação custo-benefício dessas pessoas, às exigências do capital.

O otimismo gerado pela criação da CENESP, de uma ampliação efetiva na política educacional específica à educação especial, configurou-se pela ampliação de classes especiais no setor público, que, até o final da década de 70, chegou a atender 97,8% dos alunos em situação de “integração”. No entanto, esse quantitativo representava, em sua maioria, alunos com deficiências leves e muitos repetentes, em geral alunos oriundos das camadas populares pobres. Quanto aos alunos que demandavam atendimento especializado, esses continuaram assumidos pelas instituições especiais assistenciais e pelo setor privado (KASSAR, 2011).

À medida que se ampliava a internacionalização da economia brasileira, conforme as particularidades aqui existentes, a expansão da educação especial e da própria educação geral, nesse período, representavam, em parte, a reivindicação sobre os direitos humanos, bem como as demandas de se estabelecer uma nova forma de tratamento as pessoas com deficiência. Entretanto, representou, também, as necessidades e os interesses econômicos e sociais do capital, em que a educação, ao cumprir sua promessa integradora, deveria garantir o pleno emprego a todos.

Desse modo, a educação especial se estabelece, tendo por base o paradigma da integração, a qual os sujeitos pertencentes a esse segmento social deveriam ser normalizados para se adequar ao processo produtivo, como uma forma de minimizar suas despesas, na relação custo-benefício.

2.1.3 A Nova LDBN (lei nº 9.394/96)

Decorrente da crise estrutural do modelo fordista nos países ocidentais, do final da década de 1970, um novo ciclo de acumulação capitalista se instaura, por meio da reestruturação produtiva, com a inserção do paradigma técnico-econômico-científico pós-fordista e das reformas neoliberais.

Nesse contexto, a doutrina desenvolvimentista que marcou presença no cenário econômico e social do país até final da década de 1990 cede lugar à nova forma ideológica e hierárquica de dominação capitalista, a falaciosa globalização. Logo, implementa-se um novo padrão de acumulação de capital, que se ampara na conservação da dependência estrutural neoimperialista de internacionalização ao capital estrangeiro, no qual as regras do mercado financeiro se estabelecem como reguladoras de todo plano social.

Tal processo de reestruturação produtiva do capital exigiu um conjunto de reformas que favorecesse a ampliação dos mercados. Para tal intento, são introduzidas, nos países periféricos, medidas que beneficiassem a ampliação do padrão de acumulação capitalista, por meio de um receituário coordenado por organismos internacionais.

Assim, por meio de pressupostos “globalizantes”, começava a se compor no cenário nacional a ação dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), na gerência e no controle das reformas políticas e sociais do país. Nesse processo, a educação passava a ser referendada na formulação das políticas do Banco Mundial destinadas aos países pobres, sendo a ela atribuído o papel decisivo na solução dos problemas referentes ao crescimento econômico, bem como para o alívio da pobreza.

[...] a política de ajustes estruturais do Banco Mundial passa a ter mais eficiência sobre os países latino-americanos, os quais deveriam economizar o máximo possível, como forma de honrar suas dívidas e assim preservar o seu crédito frente aos organismos internacionais. Nesse sentido, a doutrina do desenvolvimento cede lugar a uma espécie de subordinação na hierarquia global de riqueza. Com o abandono das promessas de que todos os países chegariam a um alto consumo de massas, o discurso do fim da pobreza cede lugar ao alívio da mesma (ZANARDINI, 2008, p. 67).

Tais políticas despontaram no cenário brasileiro com a Constituição Federal de 1988, que representou um processo de luta pela redemocratização do país, pelas ações de inúmeras mobilizações, encabeçadas por diversos movimentos, desde os mais abrangentes até aqueles específicos, como no caso do movimento das pessoas com deficiência. Nesse processo de luta entre forças econômicas e sociais que congregou a redação da Constituição de 1988, a educação passa a ser apresentada como um direito social, fomentando uma política educacional de caráter universal, indicando em seu art. 208, cap. III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, bem como, outros dispositivos que contemplam as pessoas com deficiências, art. 7º, XXXI, art. 23, II, art. 24, XIV, art. 37. VIII art. 203, IV e V, art. 227, §§ 1º, II, 2º e art. 244.

Assim, na década de 1990, observa-se a ampliação no quadro dos registros legais e dos principais documentos internacionais na constituição da proposta de inclusão social. Vale atentar que tal proposta era pautada pela lógica da organização do mercado mundial globalizado e pelas reformas neoliberais²¹, bem como pelo aumento das lutas populares por melhores condições de existência.

Desse modo, confere-se à educação o consenso de equiparação à inclusão social, e, além da educação, as demais políticas sociais também passam a sofrer a intervenção das agências internacionais, com o intuito de consolidar as reformas neoliberais, operando por meio do financiamento e monitoramento das políticas, via ajustes setoriais e estruturais (ZANARDINI, 2008).

Nesse contexto, a proposta de inclusão social ganha destaque nos principais documentos internacionais, oriundos de conferências e congressos, promovidos pela UNESCO, sendo que esses documentos passaram a indicar medidas que contribuíssem na construção de uma “sociedade inclusiva”.

Partindo do pressuposto de universalização da educação para prover equidade entre os indivíduos, em 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi

²¹ As reformas neoliberais, que se estabeleceram no país, ao longo da década de 1990, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

aprovada a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos²². A presente declaração fomenta a ampliação da educação básica mediante ao cabresto ideológico neoliberal que ampara o aumento do poder da iniciativa privada, descaracterizando o poder estatal junto à educação, como consenso de equiparação à inclusão social.

[...] Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 5).

Após afirmar que, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, era necessário o “compromisso efetivo” de toda a sociedade, essa declaração também fazia referência à educação designada às pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Ibidem, p. 4).

É intrigante como a igualdade ideologicamente anunciada em tantos discursos e documentos constitui o mundo das aparências, de modo que tal igualdade aqui defendida se estabelece apenas no plano formal, pois não coloca em questão primordial os determinantes econômicos e sociais que constituem a verdadeira desigualdade social, exacerbada pelo capitalismo.

Articulada com os princípios da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e acompanhando a tendência de universalização da educação básica²³ como política estratégica de inclusão social, é formulada, em 10 de junho de 1994, a

²² No Brasil, essa declaração culminou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, coordenada pelo MEC, tendo como estratégia a erradicação do analfabetismo e universalização da educação fundamental. (SAVIANI, 1999, p. 80).

²³ De acordo, Garcia (2010, p. 13) A proposição de universalização da educação básica ganhou força, a partir da década de 1990, por expressar uma demanda da sociedade e ser um quesito importante na manutenção de contratos entre as agências financiadoras internacionais e estados nacionais. Contudo, o Banco Mundial assegurou a universalização da educação básica como estratégia principal de redução da pobreza.

Declaração de Salamanca, acenando sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino. A presente declaração enfatiza as estratégias nacionais, regionais e internacionais para uma educação inclusiva, reconhecendo a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossando a proposição de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em razão de sua defesa enfática à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, essa declaração se tornou um dos principais documentos balizadores da proposta inclusiva.

[...] Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Ibidem, p. 4).

Como já foram esclarecidos, os pressupostos que orientam esses documentos se amparam na educação como instrumento de equiparação social, como promotora da igualdade de oportunidades, de modo que a qualidade educacional no ideário neoliberal sofre a influência das leis do mercado regulado e concebe a qualidade educacional como aferição dos seus resultados quantitativos. Assim, a escola de qualidade é aquela que produz maiores resultados nos índices estatísticos.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca reafirma que a escola comum deve garantir o acesso a todos e, para cumprir tal intento, propõe aos governantes que:

[...] – adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. – desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. – **estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento**, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. – **encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais**. – invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. – garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (Ibidem, p. 1 e 2, grifos nossos).

É possível constatar que a educação inclusiva referendada no documento está sendo pensada dentro da lógica neoliberal, que incorpora como pressupostos os “mecanismos participatórios e descentralizados”, de maneira que descentraliza e amplia a responsabilidade com a educação para a sociedade civil, enxugando os gastos públicos. Assim, a educação inclusiva deve ser constituída em nome da flexibilidade do mercado e da globalização.

Na perspectiva da educação inclusiva defendida por essa declaração, é pertinente destacar o verdadeiro sentido da proposta, quanto à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino²⁴:

A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (Ibidem, p. 25).

A Declaração de Salamanca é considerada um marco para a educação especial, transformando-se em diretriz educacional de muitos países. Ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, os governos assumem a responsabilidade de implementar um sistema educacional com orientação inclusiva.

Apesar de o discurso inclusivo representar em parte um avanço na luta das pessoas com deficiência por melhores condições de vida, cabe destacar sua

²⁴ De acordo com Kassir (2011b, p. 71), “a declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros.”

verdadeira face, ao confrontar o nefasto discurso e a real intenção do sistema capitalista em propagá-lo. Para Martins (1997, p. 20):

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam.

Os documentos acima mencionados compõem o rol das diretrizes difundidas pelos organismos internacionais em países emergentes, incorporando suas proposições na elaboração das políticas educacionais desses países, de modo que na área da educação especial é substituída a bandeira da “integração” pelo novidadeiro discurso da “inclusão”.

Dessa forma, e partindo de uma política de plano global, países em diferentes condições educacionais e culturais são sujeitos a aderirem uma mesma premissa, ancorada no discurso de igualdade de oportunidades e da gestão democrática, mas que, na verdade, refletem decisões centralizadas e administradas por grupos hegemônicos, em que a desigualdade social se faz passar por igualdade de oportunidades (GARCIA, 2010).

No caso do Brasil, ao assumir sua adesão às declarações que difundem a Educação Inclusiva, consolida um compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM). Nesse processo, a nação passa a ter suas ações reguladas pelas agências multilaterais, legitimando sua hierarquia na elaboração de políticas públicas coerentes com suas proposições.

Dessa forma, as agências multilaterais condicionaram suas proposições na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96. De maneira a compor a aquarela do cenário neoliberal, pode-se aferir que a LDB nº 9.394/ 96 assumiu um caráter “minimalista”, fazendo jus à lógica neoliberal de flexibilização e desregulamentação, ou seja, uma LDB minimalista compatível com um Estado mínimo. A concepção neoliberal presente na LDB é bem ilustrada por Saviani (2011, p. 227):

[...] em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e de aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Considerando as forças econômicas e políticas que deram sustentação à nova LDB, é possível apreender a concepção neoliberal insistentemente presente em sua formulação, como destaca o Art. 2º – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que prescreve:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento de educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Assim, sob a égide de uma economia pautada na acumulação flexível do capital financeiro desregulado, no Estado neoliberal se confere à sociedade civil a responsabilidade, que competiria ao Estado, da prestação dos serviços sociais. Com efeito, o artigo supracitado responsabiliza a família quanto à escolha de onde seus filhos devem estudar, como também a qualidade educacional dependerá da capacidade do indivíduo e da família (em custear), e não das iniciativas que o estado possa implementar.

Por outro lado, a nova LDB (Lei nº 9.394/ 96) trouxe preceitos importantes para a configuração da educação especial no país, dedicando o capítulo V diretamente à educação especial, favorecendo a constituição de uma Política Nacional de Educação Especial (SAVIANI, 2011).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Nesses termos, define essa área como uma modalidade da educação escolar, a ser estabelecida preferencialmente na rede regular de ensino, bem como determina a existência dos serviços de apoios especializados necessários, garantindo sua oferta já a partir da educação infantil, além de assegurar o acesso ao ensino regular. Tal proposta também prevê o atendimento especializado, quando não for possível a inserção desse aluno nas classes comuns do ensino regular, devido às condições específicas, em classes ou serviços especializados. No entanto, mesmo indicando que a educação especial seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, o texto revela em sua definição uma clara dicotomia entre duas tendências: regular versus especial.

Cabe considerar que, ao tomar a educação especial como uma modalidade a qual perpassa toda educação escolar, compreende-se que sua organização constitui-se em um tipo de educação diferenciada, não se incorporando a uma educação única capaz de atender a todos.

No tocante ao que consta na LDB (Lei nº 9.394/ 96), a educação especial se constitui como um tipo de ensino a ser ofertado preferencialmente na rede regular, mas que incorpora uma perspectiva especializada, conforme orienta o art. 58, assegurando aos educandos com necessidades especiais:

[...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...].

Com efeito, a organização do trabalho pedagógico, conforme indica a nova LDB, não se distancia daquele ofertado pelos serviços especializados. Os estudos desenvolvidos por Michels, Carneiro e Garcia (2012) destaca que, na organização pedagógica do atendimento educacional especializado ofertado na rede regular de ensino, há uma predominância de um modelo de atendimento que tem como base o diagnóstico do aluno e uma organização de caráter funcionalista do trabalho pedagógico, elementos que colaboram com a tese da manutenção de um modelo médico-psicológico na educação especial. Nesse mesmo sentido, Góes (2007) sinaliza o risco de as instituições tomarem a presença dos alunos com deficiência como acessória, vinculando o trabalho pedagógico apenas em pequenos ajustes ao

aprendiz e a atribuição dessa responsabilidade quase que exclusivamente ao professor.

Quanto à formação de professores para a educação especial, a LDB (Lei nº 9.394/ 96) estabelece, em seu artigo 58:

[...] III professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

No que se refere à formação de professores para a educação especial, a recomendação proposta pela LDB (Lei nº 9.394/ 96) sobrepõe a formação de professores especializados para o atendimento educacional especializado em nível superior ou médio. De acordo com Bueno (1998), em pesquisa que indica as atividades de ensino iniciadas pelas IES no campo da educação especial, apenas 23 universidades (39,7%), entre as 58 respondentes, ofereciam, no ano de 1998, cursos de graduação plena em educação especial, sendo que 17 desses cursos estavam atrelados à habilitação²⁵ do curso de pedagogia. Quanto à distribuição regional, a maioria dos cursos (90%) concentrava-se nas regiões Sudeste e Sul, não havendo nenhuma IES da Região Norte que mantivesse habilitação para educação especial (BUENO, 1998).

Quanto à formação de professores do ensino regular, a nova LDB indica que sejam capacitados, para a integração desses educandos na classe comum. Analisando o estudo desenvolvido por Bueno (1998), verifica-se que, no ano de 1998, das 58 IES pesquisadas 32 universidades (52,2%) ofertavam disciplinas de educação especial nos cursos de habilitação em pedagogia e apenas 11 (19%)

²⁵ As habilitações profissionais foram criadas pelo parecer nº 45, de 14 de janeiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, que indicava a possibilidade de criação de habilitações profissionais para áreas que não houvesse mínimos curriculares estabelecidos. Várias universidades assim procederam, formando professores para diversos atendimentos específicos. Em 2006, sem nenhuma avaliação dessas habilitações, elas foram extintas, ordenadas pelo artigo 10 da resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006 (KASSAR; CAIADO, 2013, p. 43-44). Atualmente, verifica-se um enfoque curricular nas habilidades e competências, com base no chamado “paradigma da transdisciplinaridade”, na tentativa de superar a formação dos especialistas, correspondendo às novas demandas da infraestrutura.

ofertavam disciplinas de educação especial nos outros cursos de licenciatura. Dentre as IES pesquisadas na região Norte, apenas duas IES ofertavam disciplinas de educação especial nos cursos de habilitação em pedagogia, a UFAC (Universidade Federal do Acre) e a UFPA (Universidade Federal do Pará) (BUENO, 1998).

Devido ao baixo número de cursos de formação de professores de educação especial, Bueno (1998) identifica a disseminação de cursos de especialização como uma das formas de atender a falta de professores habilitados e com um sentido claramente profissionalizante. Das 58 IES pesquisadas, 30 ofertam cursos de pós-graduação *lato sensu* em educação especial. Na região Norte, destacam-se apenas duas IES a UFAC e a UFPA. Dessa forma, temos uma formação que atende muito mais a demanda de profissionais habilitados em um curto tempo do que iniciativas de formação inicial e continuada.

Referente às instituições especializadas em educação especial, encontra-se na LDB (Lei nº 9.394/ 96) a indicação de que as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, poderão estabelecer convênios com o poder público, mediante o cumprimento às exigências do Conselho Nacional de Educação:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Estudos como o desenvolvido por Jannuzzi e Caiado (2013) indicam que as instituições se adequaram às novas demandas do capital. No caso, da FENAPAES, a partir da década de 1990, estruturou-se burocraticamente, no sentido de ampliar meios para garantir sua manutenção, bem como obter reconhecimento oficial das escolas organizadas pelo movimento apaeano.

A fim de estabelecer uma organização administrativa eficiente, diante das determinações impostas pelo mercado neoliberal de crescente expansão do terceiro setor e encolhimento do Estado, em 1996 a FENAPAES dá início ao diagnóstico de cada unidade em diferentes regiões do país. Diante das conclusões com base no diagnóstico das unidades, em 1997, é elaborado e publicado o Projeto Águia. O

referido projeto consta de dois programas, o programa de desenvolvimento técnico e o programa de desenvolvimento institucional e gerencial. Do primeiro inclui o *Manual de conceitos*, visto que sob a mesma nomenclatura existem concepções divergentes sobre determinado tema. O segundo inclui o *Manual de gestão financeira*; *Manual de recursos humanos*; *Manual de gestão de Materiais* e *Política Nacional de assistência social*. O conjunto de manuais resultou no debate e em reuniões com especialistas na área de assistência social e representantes das federações Estaduais das APAES (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Dentre as ações promovidas para o fortalecimento da causa apaeana, as autoras destacam o enfoque empresarial contido na reestruturação das APAES na década de 1990:

Percebe-se a ênfase na organização gerencial também pela quantidade de manuais nesse sentido, todos trazendo prescrições minuciosas de procedimentos exigidos, atestando a preocupação da federação com a eficiência institucional (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 38).

No exercício da análise empreendida no início desse tópico, decorrente da formulação dos documentos internacionais que resultaram na ação dos organismos internacionais na gerência e no controle das reformas políticas e sociais estabelecidas no país, pode-se afirmar que a década de 1990 foi marcada pelas reformas neoliberais e pela intensificação, no país do paradigma técnico-econômico-científico pós-fordista. Com efeito, a política educacional e a nova LDB (Lei nº 9.394/96) refletiram o ideário neoliberal, por meio do consenso ideológico que amparava o aumento do poder da iniciativa privada e das organizações não governamentais com consequente redução do papel do Estado nas ações e investimentos públicos.

Dessa maneira, o cabresto neoliberal perpassava as ações desenvolvidas em prol da universalização da educação básica como consenso de equiparação a exclusão social. Nesse cenário, é evidenciada a inclusão de pessoas com deficiência, na rede regular de ensino. Para tanto, a próxima seção é dedicada à análise da expansão das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, procurando evidenciar seus condicionantes econômicos e sociais implícitos.

2.1.4 Princípios e Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Inserida no conjunto das orientações e formulações neoliberais, assinaladas pela conformação da reestruturação produtiva do capital, pela desregulamentação, flexibilização e a desertificação do mundo do trabalho, ganha força no cenário nacional a política para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Cabe considerar a história nacional da educação especial, que determinou um segmento social e econômico organizado em torno das instituições privadas de cunho filantrópico, instituições que historicamente se responsabilizaram pelo atendimento aos alunos mais comprometidos, enquanto a população menos comprometida era atendida nas classes especiais públicas. A relação de atendimento ofertado por essas instituições as colocou em uma posição de protagonistas da educação especial brasileira. Tal posição passa a ser alterada no decorrer dos anos 2000, quando o governo passa a implementar ações para viabilizar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Neste contexto e acompanhando a tendência, de igualdade de acesso ao ensino regular, na conjunção das reformas educacionais relacionadas à educação básica, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, assegurando em seu art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Por educação especial a presente resolução afirma, no art. 3º, ser uma modalidade da educação escolar, que se constitui em:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b).

Diante do exposto, vale ressaltar a clara divergência na definição da resolução, na medida em que pretende assegurar a matrícula dos alunos com

necessidades especiais no sistema de ensino e também sinaliza que os serviços educacionais especiais, em alguns casos, podem substituir os serviços educacionais comuns. Ao que consta, tal política se configura muito mais pela necessidade da elevação do índice nacional de desenvolvimento escolar, para a universalização da educação básica, do que pela intenção de se promover um processo bem-sucedido de inclusão dos educandos com deficiência, o que corresponde ao que Kuenzer (2001, p. 92) define por *inclusão excludente*, nos quais:

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

No mesmo ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação- PNE, Lei 10.172/01, enfatizando em seu texto que: “O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a).

É importante desvelar a forma fantasiosa atribuída ao discurso da diversidade humana. Difunde-se a ideia de que se vive em uma sociedade igualitária, que cada indivíduo tem sua capacidade de ascensão social, e que o maior problema a ser solucionado é aceitar as diferenças entre os homens. Dessa maneira, os velhos e atuais problemas sociais, a saber, a desigualdade social, são particularizados, minimizados pela lógica da diversidade humana. Nesse sentido, Martins (1997, p. 22) adverte que:

Estamos em face de uma nova desigualdade, e não mais apenas da desigualdade gerada pelo aparecimento das classes sociais. As classes sociais, o operariado e a burguesia, cada qual a seu modo e no seu tempo, foram ou são revolucionárias. Já as novas categorias sociais geradas pela exclusão degradam o ser humano, retiram-lhe o que lhe é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade. Recobrem e anulam o potencial de transformação das classes sociais e, por isso, tendem para direção contrária, para o conformismo, para o comportamento anticivilizado e reacionário da reoligarquização do poder, do renascimento dos privilégios de alguns como contrapartida das privações de muitos, da violência privada, da nova modalidade de clientelismo que é o clientelismo ideológico derivado da colonização do imaginário do homem comum, especialmente dos pobres, através do consumismo dirigido.

Ao estabelecer os objetivos e metas para que as escolas favoreçam o atendimento as pessoas com deficiência, o PNE, Lei nº 10.172/01, indica que a educação delas seja, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No mesmo ano de aprovação do PNE, Lei nº 10.172/01, mais precisamente em julho, a FENAPAES publica o documento *APAE Educadora – A escola que buscamos: propostas orientadoras das ações educacionais*, na busca de instaurar um projeto de escolarização formal nas APAES, frente ao novo contexto da inclusão educacional das pessoas com deficiência. O documento enaltece seu principal objetivo: “inserção oficial das Escolas APAES na estrutura da educação nacional, ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fases iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 45).

Acompanhando o processo de implantação de uma educação na perspectiva Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, institui que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a).

No mesmo ano é sancionada a Lei nº 10.436/02²⁶, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que os sistemas educacionais devem garantir a inclusão da disciplina de Libras, como parte integrante do currículo, nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, nos níveis médio e superior (BRASIL, 2002b).

Cumprindo aqui registrar que desde 2003 o governo tem implementado ações que viabilizem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, optando pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, com acompanhamento (ou não) de um atendimento educacional especializado, que se estabelece na forma de salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011a).

Nesse contexto em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*,

²⁶ O decreto nº 5.626, de 24 de abril de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão de alunos surdos, indica a organização da educação bilíngue no ensino regular e a língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

tendo por objetivo difundir as diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito à escolarização de alunos com deficiência no ensino regular.

Também é importante destacar o documento resultante da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 13 de dezembro de 2006²⁷. O documento prevê que “cada Estado parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas, bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral”, assim como indica que “as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condição com as demais pessoas da comunidade em que vivem” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007).

Tais apropriações, assinaladas, são elaboradas perante a necessidade do capital em construir um Estado de ideologia única, de modo que a estrutura do documento possibilite que países em diferentes condições de oferta educacional assumam as mesmas premissas, as mesmas perspectivas ideológicas. Como destaca Martins (1997, p. 21), ao afirmar que “a nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente”.

Para a sustentação dessa política, em 2008 o governo instituiu o decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado:

Art. 1º- A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O decreto institui uma política educacional inclusiva vinculada à ideia de apoios educacionais, por meio do atendimento educacional especializado, como estrutura pertinente para educação especial, sendo o atendimento educacional especializado garantido aos alunos matriculados na rede regular de ensino. De acordo com Meletti e Bueno (2011, p. 371), nesse documento, “A educação especial é apresentada como apoio às necessidades do alunado classificados como

²⁷ No Brasil, essa convenção foi transformada em lei pelo decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

população-alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva”.

Nesse sentido, o decreto enfatiza o apoio técnico e financeiro para ações voltadas para o atendimento educacional especializado que fomente a:

- I- implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008).

Como forma de garantir recursos aos alunos que efetivamente estão matriculados na educação regular da rede pública e recebendo atendimento educacional especializado, o decreto modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), decreto nº 6.253/2007, garantindo o cômputo da dupla matrícula.

Art. 9º- A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, em 2009 é publicada a Resolução do CNE/ CEB nº 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – modalidade educação especial –, estabelecendo a garantia da matrícula dos alunos, público-alvo da educação especial, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Para sustentação dessa política, programas e ações são desenvolvidos, no sentido de materializarem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em consulta ao site do MEC/SECADI, encontra-se a proposta de sete programas e cinco ações direcionadas para a educação especial inclusiva, conforme tabela do Apêndice A.

A ênfase nos serviços especializados, como forma de inclusão educacional, recentemente foi reforçada pelo decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revogando o decreto nº 6.571/2008.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

II- aprendizado ao longo de toda a vida;

III- não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV- garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V- oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI- adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Todavia, mesmo incorporada de um novo discurso, a política educacional inclusiva tem como elemento-chave a descentralização dos gastos dos serviços educacionais, em que as práticas educacionais inclusivas se amparam na manutenção da prestação de serviços ou de atendimento especializado.

Cumpra aqui registrar que o embate em torno da implementação de um sistema inclusivo tem gerado mobilizações na sociedade civil, produzindo contraditórias reações. De um lado, grupos que ganham apoio das instituições especializadas apontam a precariedade da implantação desse sistema inclusivo; por outro lado, representantes do movimento que luta pela inclusão total defendem o cumprimento da política educacional inclusiva (KASSAR, 2011a).

O desdobramento desses embates refletiu de maneira direta na formulação do decreto nº 7.611/11, regulamentando a oferta da educação especial *preferencialmente* na rede regular de ensino, além de garantir apoio técnico e financeiro para as instituições de educação especial.

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2011).

Contudo, a consideração de uma política educacional inclusiva como política de Estado não dispensou a contribuição do setor privado, que historicamente determinou um segmento social e econômico organizado das instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Os documentos aqui apresentados apontam para a construção de uma política educacional apoiada no discurso inclusivo, na esteira dos documentos das agências multilaterais que visam à universalização da educação básica como estratégia de inclusão social. Seguindo esse discurso é que a educação especial está sendo focada. Ao assinalar sobre as políticas de educação especial brasileira, Ferreira e Ferreira (2007, p. 24) destacam que:

[...] em seu aspecto geral essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Isso, na prática, corresponde à elevação dos aspectos quantitativos de acesso escolar, na ampliação do número de alunos matriculados, resultando na inclusão estatística, em prol do melhoramento dos indicadores nacionais da educação, que contraditoriamente resulta no esvaziamento do processo educativo por meio de uma “inclusão marginal”²⁸.

²⁸ De acordo com Martins (1997, p. 26), a inclusão marginal constitui o conjunto das dificuldades da “inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais”.

Por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

Nesse sentido, Patto (2008) adverte que as políticas de inclusão escolar se pautam em um processo de inclusão marginal, em práticas pobres, insuficientes e indecentes de inclusão, sendo uma resposta das classes dominantes à nova desigualdade projetada pelo atual desenvolvimento das relações capitalista de produção, sendo a exclusão um falso problema, em que a dificuldade maior é a inclusão marginal.

Garcia (2010, p. 22) chama atenção ao fato dos documentos que instituem a política inclusiva, do global ao local, apresentarem um discurso em comum de práticas educacionais inclusivas capazes de promover uma inclusão social. Contudo, tais políticas “não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos especializados”. Isso significa dizer que a inclusão ocorreria em uma escola sem problemas, a qual não há a necessidade de se questionar o modelo educacional e seus limites, bem como sua histórica exclusão no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Perversamente, é expandido um discurso inclusivo às escolas e à sociedade em geral, buscando sua efetivação em uma realidade tragada pela descentralização de gastos dos serviços públicos e o repasse à iniciativa privada. De acordo com Barroco (2007, p. 19):

[...] a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, inclusiva, embora tenha sido posta como alvo a ser buscado, torna-se, ao mesmo tempo, alvo de preocupação ao revelar-se elemento dessa reprodução sócio-metabólica do capital, posto que não vem acompanhada por análise radical das suas origens: a manutenção da sociedade de classes.

Para tanto, é preciso analisar e considerar a totalidade em que se insere o discurso inclusivo, os pressupostos que amparam tal política, para, assim, compreender suas implicações sobre a prática pedagógica. Contudo, deve-se questionar como o projeto inclusivo está sendo implementado nas escolas, sua preparação real e concreta, para que a inclusão se traduza como um benefício real

para os alunos e não simplesmente se submeta ao “politicamente correto”, revertendo-se em práticas pedagógicas esvaziadas.

Desse modo, é imperativo delinear as concepções teóricas e metodológicas que sustentam as práticas da organização do ensino da educação especial, a fim de se aprofundar na totalidade em que se insere o projeto inclusivo, que é o objeto de estudo da próxima seção.

3 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na tentativa de aprofundar referenciais para a análise das bases teóricas e metodológicas que sustentam as práticas da organização do ensino da educação especial, cabe delinear as concepções epistemológicas presentes na fundamentação da educação especial²⁹.

Nesse sentido, buscou-se apresentar os pressupostos epistemológicos da constituição da educação especial, de modo a situar a forma como a escola regular e a especial se organizam. Permitindo compreender a que práticas e concepções as proposições elaboradas pelo discurso legal inclusivo se materializam e como tais concepções se manifestam no atual momento histórico.

Desse modo, nosso objetivo, nesta seção, é identificar as concepções epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas na organização do ensino especial na totalidade do processo educativo, bem como delinear as concepções de homem que fundamentam tal prática.

3.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No movimento histórico, de acordo com as peculiaridades de cada formação social, a humanidade produziu diferentes formas de compreender as pessoas com deficiências. Essas elaborações se atrelam ao desenvolvimento social e científico, ou seja, os meios e mecanismos de que determinada sociedade dispõe para lidar com determinado fenômeno, em determinado momento. Dessa maneira, a cada fase da história vão surgindo novos critérios, novas formas organizativas, novas reflexões teóricas e práticas que sustentam a forma de compreender as pessoas com deficiências.

A revolução científica, operada durante os séculos XVI e XIX, proporcionou um grande avanço para as ciências físicas e naturais, alterando a forma de compreender o homem e o mundo.

A partir de meados do século XIX, a racionalidade científica promove a divisão das ciências humanas, de modo que a sociologia e a psicologia se separam da filosofia, tornando-se ciências independentes. O rigor do método experimental e a

²⁹ Para maior esclarecimento, consultar Apêndice B.

racionalidade científica concebem o processo de constituição das novas ciências humanas, de maneira que empregam o método das ciências naturais nas ciências humanas.

Essa preocupação em empregar os procedimentos metodológicos das ciências naturais nas ciências humanas, utilizando o sujeito das ciências humanas como um objeto similar ao das ciências da natureza, resultou na fundamentação da base epistemológica positivista, que se apoia na ideia de que o único conhecimento verdadeiro é aquele que pode ser observável e mensurável.

Nesse contexto, o homem passa a ser compreendido como parte constituinte da natureza física, submetido às mesmas leis que determinam a vida orgânica e a matéria. Do mesmo modo, a capacidade de conhecer do homem é atrelada ao resultado de suas experiências externas, ou seja, o mundo empírico, das experiências sensíveis do sujeito e sua objetividade. De acordo com Kassir (2009, p. 17):

Essa abordagem tem como características marcantes o entendimento de que, no plano empírico, o objeto relaciona-se mecanicamente com seu meio e, para seu conhecimento, precisa ser “desligado” desse contexto. Existe a crença na possibilidade de objetividade total perante o objeto, pressupondo-se neutralidade por parte do cientista, pois a construção do conhecimento se dá com a constatação do fato empírico.

Ao adotarem tais pressupostos, o positivismo desconsidera a organização social como construção direta da ação do homem, compreendendo:

[...] a evolução social como um desenvolvimento “natural”, contendo um élan próprio, regido por leis naturais que, assim como os fenômenos naturais, não pode ser modificado pela ação do homem (KASSAR, 2009, p. 18).

Com isso, a concepção de homem assume as marcas do mecanicismo, do homem máquina, respondendo aos estímulos do meio e por este condicionado. Cabe considerar que essa forma de conceber o homem correspondeu ao cenário econômico e social da época, pela crescente industrialização, pelo fortalecimento da maquinaria moderna e a mecanização das operações manuais. Tais acontecimentos determinaram na compreensão do homem-máquina, operando sempre da mesma forma, condicionando suas ações às determinações do meio.

De acordo com Padilha (2004), essa forma de pensamento passará a subsidiar a psicologia nascente, que se utiliza dos procedimentos metodológicos verificados experimentalmente na compreensão dos fenômenos psicológicos humanos.

A prática decorrente das posições positivistas na psicologia é elucidada pelo behaviorismo, para o qual o único objeto digno de estudo é o comportamento humano e sua exterioridade. Assim, os behavioristas afirmam que os fenômenos psicológicos do homem são decorrentes da influência do meio ambiente, materializado. Partindo do princípio de condicionamento do homem ao mundo material, na proposta educacional a ênfase recai na repetição, no treinamento, na imitação do modelo estímulo-resposta.

O sujeito da aprendizagem apenas reage, e o profissional da educação transmite os conteúdos, organiza o ambiente da melhor maneira possível para que o condicionamento seja eficaz, isto é, para que se atinjam os objetivos esperados, anteriormente planejados. Nos casos de insucesso procura-se as causas nas contingências aplicadas ao sujeito e nas respostas dele (PADILHA, 2004, p. 18).

Essa forma de pensamento passará a subsidiar a visão de deficiência, com base na concepção mecanicista de homem³⁰, tendo como interesse o estudo do comportamento das pessoas com deficiências, em seu enfoque clínico.

Se não estavam no mundo dos maus espíritos, se não estavam na regulação da ordem/desordem do universo, as causas para a emergência de tal fenômeno deveriam estar em alguma parte do corpo do próprio homem (BARROCO, 2007, p. 131).

Sua influência na educação se condiciona em métodos que têm como finalidade prever e controlar o comportamento humano, da mesma forma que na educação especial atrela-se a deficiência a um problema orgânico de ordem patológica, detendo-se apenas nas causas da deficiência de ordem biológica³¹.

³⁰ De acordo com Padilha (2004, p. 18), tal concepção corresponde à visão de homem-máquina, o qual responde aos estímulos do meio sendo por ele condicionado. Sua influência na educação contribui para a determinação de teorias ambientalistas, que têm por objetivo controlar e prever o comportamento humano, de modo que o sujeito da aprendizagem apenas reage, e o profissional da educação transmite e organiza o ambiente para que o condicionamento da aprendizagem seja melhor.

³¹ O fato de se ter inaugurado uma nova concepção acerca da deficiência não significa, necessariamente, que se tenha superado a visão supersticiosa que a envolve. Ultimamente, assistem-se por meio dos veículos de comunicação de massa os festivais de “curas e milagres”, em que pessoas com deficiência são exorcizadas de suas entidades malignas, como forma de superação de seus déficits.

Nesse contexto, a educação direcionada às pessoas com deficiência é norteada perante a compreensão de homem que responde aos estímulos do meio e por ele é condicionado, necessitando de intervenção e implicações clínicas que resultam em modelos de diagnósticos prescritivos. Desse modo, os processos pedagógicos centralizam-se em ações terapêuticas, na busca pela “correção” dos déficits, por meio de processos de compensação, tendo como foco aproximar as pessoas com deficiência do padrão de normalidade. O paradigma decorrente de tal concepção é denominado de clínico-pedagógico, o qual:

Realça as categorias clínicas ou médicas, em detrimento das pedagógicas. O olhar médico sobre a pessoa com histórico de deficiência e/ou doença induz à busca pelas causas das mesmas na esfera individual, ou seja, o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais ou familiares (BEYER, 2010, p. 17).

Kassar (2009), em seu estudo sobre o cotidiano das classes especiais, aponta o pensamento tradicional, cujas raízes se fundamentam no positivismo, como a principal concepção epistemológica presente no cotidiano escolar.

Divergente ao pensamento positivista, a concepção idealista, fundada por Hegel leva às últimas consequências a capacidade atribuída ao ser, mas compreendendo este como processo em movimento, em constante transformação. Trata-se de uma visão oposta aos racionalistas, que consideravam a razão pelo princípio de identidade estática. O conhecimento, para Hegel, é estabelecido pelas mediações contraditórias entre sujeito e objeto, o qual atribui ao sujeito o ponto de partida do conhecimento, sendo o mundo material a manifestação da consciência, da “ideia absoluta”. Assim, o mundo material deriva das manifestações do sujeito.

Hegel parte do princípio da contradição para suas explicações, propondo a dialética³² como motor no engendramento do conhecimento, como da história. Desse modo, Hegel inaugura uma nova forma de conceber a história, que subverte a concepção mecanizada e estática de que a história é apenas uma justaposição de fatos pré-definidos, para ele a história deve ser compreendida como um processo em movimento, tendo como motor a contradição.

Com efeito, ao conceber o homem como um processo em movimento, um vir-a-ser, enquanto resultado de sua própria atividade, pode-se operar um esforço no

³² Para mais informações, consultar Nosella (2013).

sentido de conceber a concepção hegeliana e sua sistematização na educação, por meio das pedagogias idealistas.

Em contraposição à forma mistificada do idealismo hegeliano, Marx e Engels invertem essa concepção, colocando-a “de cabeça para baixo”. Para eles, a forma como Hegel compreende o desenvolvimento do homem não dava conta de explicar a vida social.

Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 1996, p. 140).

Desse modo, a principal crítica dirigida a Hegel baseia-se no fundamento ontológico de seu pressuposto, na compreensão de que a ideia era determinante da matéria. Marx e Engels compreendem que o mundo material é anterior ao mundo ideal, sendo o mundo material o elemento primário do conhecimento, e a consciência, elemento secundário, que deriva da matéria. Para tanto, esse processo não é algo mecânico, simplificando, condicionando o sujeito ao meio, mas ele se estabelece de forma dialética. Da mesma maneira que o mundo material determina o sujeito, o sujeito não é um ser passivo à ação do meio; contraditoriamente, ele também pode determinar e modificar o que o determina.

Resulta dessa forma de compreender a realidade o materialismo histórico dialético, tendo como pressuposto fundamental que não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência (LOMBARDI, 1993). Para tanto, o materialismo histórico dialético desmistifica a dialética hegeliana, mas utiliza-se dela, invertendo-a. De acordo com Marx (1996, p.140):

A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede, de modo algum, que ele tenha sido o primeiro a expor as suas formas mais gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. É necessário invertê-la, para descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico.

O reconhecimento de Marx e Engels quanto à importância e a contribuição da dialética hegeliana perpassa toda a obra dos fundadores do materialismo dialético, para eles, a dialética hegeliana é superior, em comparação com os demais filósofos, em suas análises históricas. No entanto, a produção da dialética materialista sempre

empunhou a demarcação das diferenças entre suas premissas e o que caracteriza a dialética hegeliana (LOMBARDI, 1993).

Para o materialismo dialético, a história é concebida não como uma realidade estática, ou pela ação de “grandes homens e das grandes ideias”, mas sim por um processo dialético, estruturado na produção material da sociedade e na luta de classes. Desse modo, para Marx (1997, p. 21), “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Dito de outra forma, para o materialismo dialético, o homem sendo produto da natureza histórica e social, produzida por meio do trabalho e dirigida pelas relações materiais de produção no interior de determinada cultura, não precede sua existência, mas sim a produz, de modo que homem é sujeito de sua própria história.

Diferentemente do idealismo hegeliano e do materialismo vulgar, para Marx e Engels o homem é uma entidade histórica, determinado por condições objetivas de existência, capaz de produzir sua própria condição de existência, podendo reagir sobre aquilo que o determina.

A produção da vida, tanto a própria através do trabalho como alheia a procriação, surge como uma dupla relação: por um lado como relação natural e, por outro, como uma relação social. Disto decorre que um determinado modo de produção se encontra permanentemente lidado a um modo de cooperação ou a um estado social determinado, decorre, também, que o conjunto das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, pois a história dos homens está em estreita correlação com a história da sua produção, sendo por ela determinada (LOMABARDI, 1993, p. 404 - 405).

Esse entendimento acerca do desenvolvimento do homem passa a orientar a concepção de homem pela condição histórico-social, na qual a condição humana é produzida pelo próprio homem, por meio do trabalho, pela ação transformadora dirigida por ações conscientes, resultando na produção dos meios de subsistência material e simbólica. É por meio do trabalho, atividade humana dirigida, que o homem estabelece suas relações sociais, cria instituições e saberes e se apropria dos saberes produzidos histórico e coletivamente pela humanidade.

Na educação, as contribuições do materialismo dialético colocam-se em oposição à base da pedagogia burguesa. Assim, o princípio que anteriormente

determinava o desenvolvimento do homem, tendo por base suas características biológicas que objetivavam controlar e prever o comportamento humano, é contestado pela verificação de que todos os fenômenos psíquicos são processos em movimento, têm uma história, e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano tem suas raízes históricas e sociais.

Marx e Engels indicam o fato de que as conclusões pedagógicas da teoria do materialismo histórico se distanciam da pedagogia burguesa. Tal diferença se apresenta em uma nova concepção de desenvolvimento humano, a qual se contrapõe às interpretações psicológicas e sociológicas, que aceitam o fatalismo ao suporem que o desenvolvimento humano depende meramente das circunstâncias bio-fisiológicas ou do meio ambiente imediato, numa relação direta (BARROCO, 2007, p. 40).

De acordo com Oliveira (2010), a introdução na filosofia da categoria de atividade humana, compreendendo-a como uma produção dos homens ao longo da história da humanidade, rompe com os limites biológicos previstos pela *specie homo*, para além do que foi previsto pela natureza, pois a atividade humana transforma a natureza e o sujeito. Contudo, o emprego dessa categoria nas ciências humanas proporcionou uma transformação na psicologia e na sociologia, na forma de conceber o homem.

No intuito de subsidiar uma psicologia que superasse as interpretações fatalistas do desenvolvimento humano, de mera submissão do homem ao meio ou como dependente de suas condições biológicas, o psicólogo soviético Lev S. Vigotski se empenhou em trazer os princípios do materialismo histórico dialético para a psicologia. Para Vigotski (1997, p. 372):

Ao explicar o princípio hegeliano na metodologia marxista, os nossos marxistas afirmam com acerto que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo o grande mundo. Nesta base, digamos uma investigação completa, esgota qualquer coisa, um objeto, um fenômeno, significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Neste sentido, podemos dizer que cada pessoa é maior ou menor grau o modelo de sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, e que nele se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta abordagem o conhecimento singular é a chave para toda a psicologia social; de modo que temos que conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo de sociedade.

Conforme o autor, a origem das funções psicológicas superiores seria encontrada nas relações sociais dos sujeitos, sendo o desenvolvimento humano resultado do movimento dialético, que se estabelece pela função interpessoal para a função intrapessoal.

[...] as formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre a sua base e são seus progenitores diretos as fontes de seu surgimento. [...] Desse modo, da conduta coletiva, de colaboração da criança com as pessoas que o rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual (VIGOTSKI, 1997, p. 179).

Com base nos fundamentos ontológicos e sócio-históricos do materialismo histórico dialético, Vigotski estabeleceu uma psicologia científica³³ que se diferencia da maneira como as demais correntes psicológicas compreendiam o homem e seu desenvolvimento. Ele parte da concepção de homem como produto do meio histórico e social, considerando que a “totalidade dos fenômenos psicológicos humanos, incluindo a consciência humana, é derivada da atividade prática socialmente organizada” (DUARTE, 2001, p. 15).

Todavia, distingue-se das demais interpretações psicológicas, acerca do desenvolvimento do homem, ao reconhecer que os fenômenos psicológicos não são determinados unicamente pela ação condicionada do sujeito ao meio, ou pela ação que naturaliza a relação do indivíduo e a sociedade, impondo a ação do sujeito sobre o meio.

Partindo de uma concepção de homem histórico-social, Vigotski inaugura uma nova forma de conceber o desenvolvimento e o aprendizado do homem, de modo que critica três grandes teorias psicológicas sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem:

- a) a teoria behaviorista, na qual determina que aprendizagem é desenvolvimento; sendo processos que se equivalem;
- b) a teoria da Gestalt³⁴, segundo a qual o desenvolvimento depende tanto da maturação como do aprendizado;

³³ Denominada como psicologia histórico-cultural, elaborada por Vigotski e demais teóricos soviéticos.

³⁴ Aplicação da fenomenologia na psicologia. A fenomenologia propõe a superação do dualismo provocado pelo primado do objeto (realismo em geral) e pelo primado do sujeito (idealismo em geral). Para tanto, a fenomenologia não reduz nem equipara, mas reconhece a necessidade do sujeito e do objeto, sem se deter a averiguar a natureza de cada um deles ou de qualquer suposta realidade prévia a eles, de modo que sujeito e objeto são considerados polos inseparáveis (MORA, 1978, p.47).

c) a teoria piagetiana, centrada no pressuposto de que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, centrada no paradigma organismo-meio (PADILHA, 2004).

Para Vigotski, o desenvolvimento humano resulta da constatação de que todos os fenômenos psíquicos são processos em movimento, têm uma história, sendo no meio cultural e social que se encontra o mecanismo da mudança individual (VIGOTSKI, 1997). Assim:

[...] Mas "a essência das coisas" é a sua dialética, que se revela na dinâmica, no processo de movimento, de mudança, de formação e de destruição, no estudo da gênese e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 137).

Pode-se assinalar que a psicologia de Vigotski tem seu caráter revolucionário, pois ela rompe com o modo simplista que o reducionismo fisiológico compreendia os fenômenos psicológicos, bem como a forma de conceber o desenvolvimento humano.

No entanto, o caminho percorrido por Vigotski, em constituir uma psicologia científica, tendo por base os princípios do materialismo histórico dialético, agregando o movimento dialético na compreensão do desenvolvimento humano, hoje é deturpado por algumas apropriações errôneas de sua teoria, o que tem gerado classificações inconsistentes acerca dos fundamentos que perpassam sua obra. Tal deturpação, entre muitos pesquisadores, se caracteriza na insistência em categorizar sua teoria como sociointeracionista, aproximando-o, muitas vezes, da teoria piagetiana³⁵. De acordo com Duarte (2001, p. 222):

[...] sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social.

Todavia, para compreender o sentido revolucionário da obra vigotskiana, assim como descaracterizar as interpretações errôneas que tentam aproximar a teoria vigotskiana da teoria piagetiana³⁶, cabe aqui circunscrever a epistemologia

³⁵ Um exemplo claro dessa deturpação se estabelece no estudo organizado por (PADILHA, 2003) sob o título: "Pressupostos Epistemológicos na Educação do Deficiente Mental ao longo dos tempos", pelo qual a autora interpreta a teoria vigotskiana como sociointeracionista, caracterizando a concepção interacionista como a mais "afinada" com a proposta da educação inclusiva.

³⁶ Consultar DUARTE, 2001.

genética (ou psicologia genética), criada pelo psicólogo suíço Jean Piaget, que concretizou um postulado entre as propostas pedagógicas, hoje tão em moda³⁷.

Piaget, ao tratar da biogênese do conhecimento, opõe-se ao empirismo e suas apropriações exógenas, bem como contesta as posições inatista, propondo uma posição construtivista, em que a gênese da razão constitui progressivamente em estágios sucessivos, sem pré-formação (MARTINS, 2010).

Do ponto de vista biológico a organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo, o primeiro sendo o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior (PIAGET, 1963 apud DOLLE, 1974).

Para Piaget, o processo de conhecimento tem função adaptativa, de modo que o desenvolvimento cognitivo se constitui como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, na ação do sujeito sobre o meio, através do processo biológico de intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente (DUARTE, 2001).

Dessa maneira, a *adaptação*³⁸ se estabelece por dois processos: a *assimilação* e a *acomodação*. Por meio do primeiro, a realidade externa é interpretada, incorporando novos conceitos ou experiências, através de algum significado já constituído na organização cognitiva do indivíduo (estrutura), e, por meio do segundo, o indivíduo ressignifica, altera os significados já existentes, modificando suas ações.

Dito de outra forma, para Piaget, no processo biológico de adaptação, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, a *acomodação* ocorre quando não há estrutura cognitiva para acomodar o “novo”. No entanto, a equilibração para a adaptação poderá ocorrer apenas por *assimilação*, quando as estruturas já estão criadas. Contudo, tanto pelo processo de *assimilação* e *acomodação*, ou apenas

³⁷ No cenário atual, aglutinado pelo processo de mundialização do capital tendo por base o modelo econômico, político e ideológico neoliberal, o ideário educacional contemporâneo é fortemente influenciado pela corrente pedagógica construtivista, na qual se caracteriza como a vertente mais apurada do “aprender a aprender”.

³⁸ Pode-se dizer que a adaptação é um equilíbrio entre a *assimilação* e a *acomodação*, portanto tal definição convém tanto para a organização biológica como para a inteligência. Para maior esclarecimento sobre os dados epistemológicos da epistemológica genética de Jean Piaget, consultar Dolle (1974).

pelo processo de *assimilação* há mudança na organização cognitiva do indivíduo, ou seja, na sua estrutura³⁹.

Nesse sentido, a *adaptação* consiste na equilibração contínua das *assimilações* e *acomodações*, e é por meio desse processo que se constitui o caminho de um estágio de menor equilíbrio para outro de maior equilíbrio, de modo que o desenvolvimento do indivíduo se estabelece por uma construção contínua (DOLLE, 1974).

Piaget assinala quatro fatores pertinentes para desenvolvimento: 1- a *hereditariedade*, que se expressa pela maturação interna do indivíduo, 2- a *experiência física*, promovida pela ação do objeto, 3- a *transmissão social*, que contempla o fator educativo, e 4- a *equilibração*, sendo esta para ele o fator primordial do desenvolvimento do indivíduo, enquanto os três primeiros fatores ocupam espaço secundário em sua epistemologia (MARTINS, 2010).

De acordo com Duarte (2001, p. 122), o conhecimento, para Piaget, “é apenas funcional, ou seja, deve ser apenas analisado em sua eficácia como instrumento por meio do qual o sujeito adapta-se ao meio ambiente”. Dito de outra forma, para Piaget o desenvolvimento orienta-se para a socialização do indivíduo, para a capacidade de adaptar-se à realidade e atuar coletivamente.

O ponto fundamental para a compreensão da teoria piagetiana fundamenta-se no paradigma biológico de *organismo-meio*. Isso quer dizer que o indivíduo já nasce com sua individualidade estabelecida, necessitando apenas desenvolvê-la na sua relação com o meio social, de modo que a ênfase recai na capacidade do indivíduo em se adaptar ao meio.

[...] o indivíduo só pode desenvolver-se através de sua adaptação às estruturas existentes, e todo o sucesso ou não do indivíduo estaria dependendo de sua capacidade individual de adaptar-se ao meio (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

Os pressupostos epistemológicos do construtivismo sugerem a superação do dualismo psicofísico, entre a concepção inatista (primado do sujeito) e a concepção empirista (primado do objeto), no processo de aquisição do conhecimento. Para tanto, o construtivismo parte do pressuposto de que o conhecimento é construído progressivamente em estágios sucessivos de *desequilibração* e *equilibração*,

³⁹ Para maiores detalhes, consultar Apêndice C.

resultado da interação do indivíduo com o meio. Sendo assim, conforme a concepção construtivista, o desenvolvimento cognitivo se constrói como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, na ação do sujeito sobre o meio, pelo intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente.

Em decorrência disso, a função primordial da educação seria garantir aos indivíduos não um conhecimento sistematizado, mas sim a capacidade de adaptação do indivíduo às diversas situações impostas pelo sistema existente, que demanda um “aprender a aprender”, a fim de se manter na estante competitiva do mercado. De acordo com Oliveira (2010, p. 20):

[...] a escola não teria a função de assegurar a ele o conhecimento necessário para participar da transformação da sociedade, mas sim assegurar que ele “aprenda a aprender” para se tornar competitivo no mercado, nos moldes do que vem sendo chamado de *globalização* e, assim, sentir-se “incluído” no sistema.

No cenário atual, a concepção construtivista tem exercido grande influência no domínio educacional, seja por políticas ou programas educacionais, que se colocam como orientadores da prática docente, ou até mesmo por seu poder de atração, concernente com o atual clima ideológico. Para tanto, a abordagem construtivista tem se constituído no ideário pedagógico como a nova roupagem das pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2001, p. 20) afirma que:

[...] mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século.

No âmbito da educação especial, a concepção construtivista se destaca nos principais documentos orientadores da proposta inclusiva, sendo assinalada como uma das propostas pedagógicas mais coerentes com o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, já que ela possibilita dimensões importantes para uma “aprendizagem significativa” e para as “interações sociais” do educando (BRASIL, 2006b).

Por sua vez, a pedagogia construtivista, tendo por base a epistemologia genética, configura-se na questão do aprender a aprender, na defesa pelos processos de aprendizagem em detrimento dos conteúdos cognitivos. Para Saviani (2008c, p. 82), tal pedagogia se estabelece:

Pautando-se na centralidade do educando, concebem a escola como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, interagindo entre si e com o professor, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem. O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade.

Contudo, essa reformulação pedagógica que se estabelece, em relação à escola, seus métodos, práticas e conteúdos, não é um fenômeno novo ou exclusivo do construtivismo. Sua gênese remonta ao movimento escolanovista do início do século passado, reconfigurando as novas demandas do universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Para maior esclarecimento, cabe destacar que os princípios basilares da escola nova estabelecem-se por uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade, em oposição à pedagogia tradicional. Conforme Saviani (2008b, p. 9):

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Saviani (2008b) destaca que alguns dos principais pensadores da Escola Nova se converteram a essa pedagogia a partir da preocupação com a educação das pessoas com deficiências, os “anormais”, citando como exemplo Maria Montessori. Montessori partilhava dos princípios escolanovistas na configuração de sua teoria educacional, primeiramente desenvolvida com crianças anormais e posteriormente ampliada para as crianças normais. Seu método tem como princípio a liberdade individual, a observação, a preparação do ambiente, isto é, a inserção de materiais educativos livremente deixados para o uso das crianças, e o respeito à capacidade natural das crianças (BARROCO, 2007).

O método montessoriano, por ser inicialmente utilizado na educação de crianças “anormais”, tidas como retardadas mentais, em um internato em Roma, estabeleceu-se como uma das iniciativas de rompimento com as concepções reducionistas acerca da deficiência. Contudo, o método desenvolvido por Montessori destinado à educação das crianças “anormais” tem como base as funções elementares sensório-motoras. De acordo com sua teoria, a parte mais comprometida nas crianças anormais era a percepção. Nesse sentido, destacava tal função psicológica para estruturar seu trabalho, desenvolvendo materiais didáticos com a finalidade de enriquecer a experiência sensorial, com vistas ao desenvolvimento do pensamento (BARROCO, 2007).

Portanto, a concepção montessoriana guarda estreita relação com os ideais escolanovistas, partindo do princípio da espontaneidade, na valorização do impulso interno, da iniciativa, da liberdade individual com vistas a uma educação utilitária, interligando escola e vida cotidiana. O método de ensino desenvolvido por Montessori pauta-se em observações científicas, experimentais e em testes de análise comportamental de cunho psicológico individual. De acordo com Barroco (2007, p. 149-151):

Montessori destacou-se pela proposição da autoeducação, por meio de materiais didáticos, tais como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo, etc. Fazia parte do seu programa de “treinamento” a ênfase em regras essenciais para crianças em idade pré-escolar.

No Brasil, a inserção do modelo educacional montessoriano, de acordo com Saviani (2008c, p. 15), estabeleceu-se por iniciativa católica de se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos do escolanovismo. Nesse contexto, na década de 1950, por meio da organização das “Semanas Pedagógicas” e das classes experimentais, fomentadas pela Associação de Educadores Católicos (AEC), os ideais pedagógicos de Montessori são introduzidos no cenário nacional, indicando o empenho das escolas católicas de “renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos”, uma renovação educacional que surge sob o manto de uma “escola nova católica”.

Nesse mesmo universo pedagógico, o qual se remete às pedagogias do aprender a aprender, são fortalecidos os pressupostos do pragmatismo. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, tem seus fundamentos centrados na

questão lógico-metodológica da relação entre sujeito-objeto, no processo de apropriação do real. Apesar de seus precursores serem Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), é com John Dewey (1859-1952) que o pragmatismo se insere nos debates filosóficos, políticos e educacionais mundialmente. Contudo, John Dewey destaca-se como o principal representante do escolanovismo e da inserção da filosofia pragmática no âmbito educacional.

A concepção epistemológica pragmatista⁴⁰ coloca-se no debate acerca das correntes racionalistas e idealistas, de modo que, para tal concepção, o conhecimento só tem valor quando empregado na resolução de problemas na prática cotidiana. Assim, a validade das ideias é resultado das suas consequências práticas, ou seja, limita-se à validade do conhecimento a sua utilidade nas ações práticas. De acordo com Duarte (2008, p. 3):

Nessa perspectiva o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, sendo que a prática cotidiana determina a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares. Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica.

Dito de outra forma, o princípio epistemológico pragmatista concebe o primado da prática em detrimento da teoria, de modo que a verdade é associada à sua utilidade prática, isto é, o conhecimento tem valor apenas quando pode ser utilizado na resolução de problemas da prática cotidiana. Nessa perspectiva, os pragmatistas concebem que a prática cotidiana é capaz de determinar a validade epistemológica e pedagógica, superando a atividade e o pensamento humano (DUARTE, 2008).

Para esse mesmo autor, a diferença entre as pedagogias do aprender a aprender reside em que, enquanto o construtivismo e o escolanovismo clássico detêm seu foco de análise na construção do conhecimento realizada pelo aluno, a “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” concentra sua análise na aprendizagem realizada pelo professor. Contudo, essas pedagogias não podem ser vistas como um indicador de anacronismo, por se estabelecerem como uma ramificação do ideário escolanovismo, uma vez que estão de acordo com o universo ideológico contemporâneo (DUARTE, 2003).

⁴⁰ Principais pensadores pragmatistas: William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952).

Quanto à área da educação especial, as apropriações das pedagogias do aprender a aprender, principalmente da pedagogia construtivista, encontram-se presentes em diversos materiais desenvolvidos pela Secretaria de Educação Especial/MEC, como orientação para os cursos de formação continuada de professores e para a organização dos sistemas educacionais inclusivos. Com isso:

[...] objetiva-se a substituição do paradigma reducionista organicista – centrado na deficiência do sujeito – para o paradigma interacionista – que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo [...] Recentemente houve mais uma revisão calcada no conceito ecológico da deficiência, isto é, relacionando a pessoa ao seu ambiente. Com esse enfoque faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas (BRASIL, 2006b, p. 34-35).

Diferentemente da teoria piagetina, a qual a ênfase recai na capacidade do homem em se adaptar ao meio, para Vigotski o desenvolvimento do homem é determinado por suas bases ontogenéticas, sendo essas produzidas pelo próprio homem, produto do seu trabalho. Assim, o homem torna-se homem transformando e adaptando a natureza às suas necessidades, de modo que sua condição humana não precede sua existência, mas sim é produzida, por ele, através da apropriação e transformação dos conhecimentos já existentes.

Quanto à perspectiva genética, que seria adotada por esses dois cientistas, é preciso não esquecer que eles abordam de formas radicalmente distintas a relação entre filogênese e ontogênese. Enquanto para Piaget essa relação explica-se por meio de um modelo essencialmente biológico, Vigotski não analisava a relação entre formação do indivíduo e história social como análoga à relação entre ontogênese e filogênese do ponto de vista biológico (DUARTE, 2001, p. 225).

Ao introduzir a categoria da atividade humana na psicologia, Vigotski gerou uma profunda transformação conceitual, na forma de compreender o desenvolvimento das estruturas psíquicas do homem.

Com respeito a filogêneses, este postulado quase nunca encontra sérias objeções, já que é totalmente claro que as funções psíquicas superiores (o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, etc.) se formaram no período histórico do desenvolvimento da humanidade e devem seu surgimento não a evolução biológica que formou o biótipo do homem, mas sim ao seu desenvolvimento histórico como ser social. Apenas no processo da vida social e coletiva se criaram e desenvolveram todas as formas superiores da atividade intelectual próprias do homem (VIGOSTKI, 1997, p. 173).

Contudo, o autor não nega, em suas análises, as bases filogenéticas, mas inclui como elemento fundamental o desenvolvimento ontogenético. Dito de outra forma, apenas as bases biológicas não são suficientes para desenvolver a capacidade intelectual do homem, devendo ele se apropriar do patrimônio cultural produzido, histórico e socialmente, objetivando-o e o transformando-o pela sua atividade.

Sendo assim, sua individualidade é criada exatamente nesse processo de socializar-se, isto é, esse processo de apropriar-se/objetivar-se – a atividade humana o trabalho –, é que lhe possibilita ser cada vez mais universal e livre frente aos limites de sua espécie biológica (OLIVEIRA, 2010, p. 16).

Nesse sentido, Vigotski concebe o homem não como um sujeito que se desenvolve por suas condições individuais e internas, mas como sujeito que se constitui pelas relações sociais, nas quais está inserido, de modo que compreende a relação indivíduo-sociedade como uma unidade indissolúvel.

Cabe considerar que, ao trabalhar com uma nova concepção de desenvolvimento humano que se afasta das bases biologizantes, Vigotski inaugura uma nova compreensão do homem, para a qual ela varia segundo os diferentes contextos culturais e históricos, não se tratando de uma “essência humana”, inscrita no sujeito, mas sim de condições que se produzem fora dos sujeitos.

Dessa maneira, ao conceber o desenvolvimento das estruturas psíquicas do homem, considerando os fatores externos, o autor oportunizou uma nova concepção para a prática no âmbito da educação especial, o que resultou em uma nova maneira de conceber o desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois, partindo da concepção histórico-cultural, as estruturas psíquicas são suscetíveis às influências histórico-sociais. Dessa maneira, a possibilidade de transformação do pensamento, da linguagem e da própria aprendizagem são muito mais favoráveis do que as mudanças de enfoques terapêuticos (BEYER, 2010).

Cabe ressaltar que Vigotski destacou-se como um dos principais estudiosos das crianças com deficiência, situando em suas produções a contestação e superação das vertentes psicológicas mais influentes da época, estabelecendo um diálogo esclarecedor de sua proposta que se diferenciava das demais teorias.

O caminho percorrido por Vigotski, da então denominada defectologia⁴¹, proporcionou avanços no conhecimento e nas derivações para a educação das pessoas com deficiência, ao assumir uma posição contrária a todo o enfoque quantitativo que permeava a defectologia “antiga e caduca”, a qual se limitava aos aspectos meramente aritméticos da deficiência. Vigotski parte do pressuposto de que, se a defectologia restringir-se, unicamente, a circunscrever os limites que a deficiência agrega aos sujeitos, não haveria espaço para se pensar em educação, nem mesmo para os defectólogos, apenas para os médicos e profissionais terapêuticos. Para tanto, a fim de que a defectologia se estabelecesse enquanto ciência, Vigotski afirmava que seria necessário lutar pela tese fundamental para sua existência: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

Logo, o estudo da educação especial não deve se limitar em determinar o grau e a gravidade da deficiência e suas insuficiências, mas sim incluir o processo de compensação, como os processos edificadores e equilibradores para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Assim, igual que para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas sim o enfermo, para a defectologia o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma mas sim a criança sobrecarregada pela insuficiência (VIGOTSKI, 1997, p. 5).

Pode-se constatar que a produção fecunda de Vigotski e seus desdobramentos, tanto na psicologia como na educação, demarcaram uma quebra de paradigmas para a ciência psicológica bem como para a educação especial. Todavia, a história da educação especial se apresenta por uma sucessão de paradigmas, que se estabelecem em complexos processos em movimento, entretanto, ao se concentrar nas esferas de domínio paradigmático, pode-se destacar dois campos que se desdobram na educação especial: de um lado, a predominância do pensamento médico, e, por outro, o resgate pedagógico. Nesse sentido, a próxima seção é dedicada a identificar as práticas da organização do

⁴¹ Termo utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos no início do século XX, referindo-se à área de estudos teóricos-metodológicos e de intervenção da deficiência, relativo ao que hoje denomina-se como Educação Especial (BARROCO, 2007, p. 11).

ensino da educação especial, tendo como base o paradigma médico-pedagógico e o paradigma inclusivo.

3.2 DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao analisar as concepções acerca da educação especial, direcionam-se as formas diferenciadas de se conceber e caracterizar o processo educacional destinado às pessoas com deficiências. Nesse sentido, é possível demarcar quatro períodos distintos da educação especial formal: a exclusão do sistema escolar, o atendimento especializado no sistema escolar, a integração no sistema escolar e, por último, a inclusão no sistema escolar regular.

Assim, cada período refletiu e reflete uma sucessão de paradigmas, sendo possível demarcar a predominância, distinta, de dois campos paradigmáticos, mais abrangentes, na educação especial. Primeiramente, a predominância do pensamento médico, no qual o delineamento pedagógico centraliza-se em ações terapêuticas, denominado como paradigma médico-pedagógico; em seguida, o emergente paradigma inclusivo, o qual se caracteriza pelo enfoque da ação pedagógica, realçando a emergência de um resgate pedagógico para a educação especial.

Dessa maneira, ao delinear os principais paradigmas que têm estado presentes na fundamentação e na organização da educação especial, é possível demarcar as práticas da organização do ensino, situando a forma como a escola regular e as instituições especializadas se organizam.

Nesse sentido, iniciam-se as considerações acerca do paradigma que tem estabelecido o impacto mais duradouro, na história da educação especial, o paradigma médico-pedagógico, que exerceu e exerce predominância na educação formal das pessoas com deficiência, perpassando do atendimento especializado no sistema escolar à integração no sistema escolar.

Tal paradigma, cujas raízes firmam-se em uma concepção organicista⁴², com grande influência das ciências médicas e biológicas, atrela a educação das pessoas com deficiência a um processo de intervenção e implicações clínicas. Esses critérios são utilizados para definir a singularidade no processo educacional dessas pessoas.

Com efeito, o paradigma médico-pedagógico fortaleceu a ideia de uma educação especial, organizada em prol de adequar as pessoas com deficiência, justificando a demanda pela socialização dessas pessoas. Do mesmo modo, gerou certo hibridismo entre educação e medicina, pois as ações pedagógicas são colocadas em menor medida, frente às ações clínico-terapêuticas de intervenção. Sob esse enfoque, a deficiência é percebida como uma doença e todo atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando sendo na área educacional, sobrepõe-se às intervenções terapêuticas (GLAT; FERNANDES, 2005). É válido ressaltar que, embora tal paradigma seja hoje bastante criticado, implicou em uma proposta diferenciada de oferta de escolarização dessa população, que até então era alijada do processo educacional.

Cabe destacar que a organização do ensino especial pelas instituições especializadas implicou na oferta de atendimento a essa população que não havia conquistado espaço na escola regular. Sendo que esta não tinha a obrigatoriedade de atender essa população, além de seu sistema escolar ser incompleto. Do mesmo modo, a educação escolar não era considerada como necessária, ou até mesmo possível, já que o trabalho educacional destinado às pessoas com deficiência necessitava de adaptações terapêuticas. Nesse sentido, é possível afirmar que: “as escolas especiais foram e são nada mais nada menos do que soluções complementares, as quais oferecem, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares” (BEYER, 2010, p. 15).

No entanto, nas instituições especializadas o trabalho educacional se caracterizou historicamente, por uma organização de caráter funcionalista, tendo por base um conjunto de ações terapêuticas (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia etc.), com pouca ênfase nas atividades pedagógicas.

⁴² Tal concepção tem como pressuposto o caráter biologizante do homem, sendo o homem fruto do meio biológico, por consequência, determinado pelas leis da natureza.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico- terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2007, p. 2).

Com efeito, grande parte do trabalho educativo adotado ao ensino especial resultou em práticas escolares adaptativas. Primeiramente, porque as concepções acerca do limite de desenvolvimento das pessoas com deficiências ofereciam poucas expectativas para o trabalho pedagógico, além da fatídica proposição de que a intervenção educativa apenas daria conta de uma adaptação desse sujeito às normas e preceitos para sua inserção social.

As estratégias de intervenção ou de ajuda especial às crianças com alguma desvantagem ou limitação prevaleceu, em maior ou menor medida, o sistema clássico da “pedagogia terapêutica” que centra sua atenção “no defeito”, nas manifestações da “enfermidade”, nas incapacidades das pessoas e na busca de terapias gerais (MACHÍN, 2006, p. 47).

Efetivamente, o paradigma médico-pedagógico e o enfoque terapêutico destinado ao trabalho educacional especial fortaleceram o predomínio do pensamento de que as pessoas com deficiência dificilmente seriam educadas, podendo, no máximo, ser treinadas para o convívio social. Isso justificou, para determinado momento histórico, uma terapia pedagógica, concebida dentro de prognósticos clínicos, bem como um ensino diferenciado, preferencialmente desenvolvidos em escolas especiais, nas quais os recursos na área terapêutica são maiores.

Dessa forma, o ensino especial em classes e escolas especiais “sempre primaram por desenvolver práticas baseadas em recursos metodológicos concretos ou manuais, acreditando na debilidade dos alunos em representar abstratamente” (BEYER, 2010, p. 104). Determinando em maior ou menor medida, um ensino especial limitado unicamente ao treinamento, que em grande parte se restringia em atividades da vida diária.

Em nosso incompleto sistema de atendimento às pessoas com necessidades especiais, constata-se o predomínio de ações terapêuticas: o delineamento pedagógico mantém-se atrelado à orientação de natureza terapêutica. Assim, não é raro se observar, em escolas ou instituições especiais, turmas de crianças e adolescentes homogêneas organizadas, por comprometimento patológico: nas situações mais graves restringe-se o pedagógico e intensificam-se as ações terapêuticas; nas menos graves, inserem-se metodologias de ensino que, inclusive, “ousam” recomendar a alfabetização e a escolarização formal (BEYER, 2010, p. 19).

A organização de turmas homogêneas tradicionalmente se constituiu como a forma mais eficaz de intervenção educativa para o ensino especial, de maneira que, ao diagnosticar o aluno com deficiência, por seus comprometimentos patológicos, limitou-se à prática classificatória de separar os alunos de acordo com suas capacidades e possibilidades.

De acordo com Rivero (2000), o ensino especial concebeu a homogeneidade como condição para o êxito da prática escolar, estimulando o surgimento de esquemas de categorização e classificação de alunos. Assim, diferenciar indivíduos para homogeneizar grupos constituiu o objeto primordial na evolução das escolas especiais, fomentando a proliferação de diferentes classes e escolas especiais, de variadas classificações, com suas bases constituídas e manipuladas sobre o fundamento eminentemente médico, de uma pedagogia terapêutica, perfeitamente correlacionada com os fins curativos.

Contudo, o uso cada vez mais generalizado de classificações colocou no pináculo educacional o diagnóstico escolar, a fim de atribuir a sintomatologia de cada indivíduo. Dessa forma, o instrumento de diagnóstico escolar se constituiu por seu enfoque determinista capaz de classificar, categorizar e etiquetar os alunos, atestando muito mais suas incapacidades e colaborando para a elaboração de programas por nível de desenvolvimento diagnosticado.

Deste modo no lugar de propor novas variantes de intervenção e adequação curricular, capazes de satisfazer as necessidades educativas dos alunos avaliados, o diagnóstico escolar se deu a tarefa de classificar alunos para atribuir a outra variante de intervenção e adequação curricular sendo criadas de antemão. Por este caminho, o diagnóstico terminou por se converter em um fim em si mesmo, aleijando cada vez mais a intervenção, único e verdadeiro motivo de sua existência (RIVERO, 2000, p.31).

Logo, as intervenções educacionais, tendo por base o diagnóstico escolar, em uma concepção puramente clínica, determinam o estudo da criança em “laboratórios”, em um contexto não cotidiano, desconhecido para ela, com tarefas não habituais que pretendem, em um tempo reduzido, lançar conclusões diagnósticas finais. Dessa maneira, o papel do sujeito enquanto protagonista de seu desenvolvimento é subvertido pelo diagnóstico final, com suas definições quanto às categorias correspondentes a incapacidade educacional (MACHÍN, 2006).

O diagnóstico escolar, assim concebido, constitui-se enquanto um fenômeno isolado do processo educativo, pois subverte a capacidade de intervenção, por se restringir a classificação determinada pelo resultado final. De acordo com Rivero (2000, p. 32), o diagnóstico escolar, tendo por base o modelo médico-pedagógico no ensino especial, caracteriza-se:

Por seu conteúdo patologizante, resultado em um diagnóstico centrado na deficiência, pois parte do pressuposto de que as causas do fracasso escolar devem ser buscadas no próprio aluno [...] Por utilizar como ponto de partida de tomada de decisões a administração de provas com normas e critérios de referência, abaixo do pressuposto de que estas servem para fazer previsões sobre o êxito e o fracasso escolar em um outro contexto educacional; [...] Por colocar no centro de sua atenção o diagnóstico diferencial entre “categorias afins”, deixando em segundo plano as particularidades individuais dos alunos, suas áreas fortes e suas necessidades educativas específicas; [...] Por ter como objetivo fundamental a colocação dos alunos em um outro contexto educacional, com o fim concreto de homogeneizar o ensino, em virtude do qual resulta em um diagnóstico generalizador, sem pretensão de facilitar a individualização da atenção; [...] Por sustentar-se em fundamentos teóricos eminentemente médicos, com fins curativos e não preventivos; [...] Por considerar-se uma forma de intervenção, sendo que esta última resultará às vezes restrita à classificação e localização escolar, por o diagnóstico convertesse em um fim em si mesmo; [...] Por considerar como razão da evolução o fracasso escolar, resultando o diagnóstico em uma ação tardia, impossibilitada de alcançar, através da intervenção precoce, o desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo supostamente beneficiado; [...] Por constituir-se em uma função própria de um círculo estreito de técnicos e especialistas, para que os professores e a família atuem desde longe, como meros informantes, sem direito a participar de forma ativa na tomada de decisões.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica no ensino especial é esvaziada, detendo-se em indicadores de estudo etiológico, determinando apenas o déficit operacional da pessoa com deficiência, o que resulta na categorização da limitação funcional com baixa condição de aprendizagem. Suas implicações quanto à prática

da avaliação, como não poderia ser diferente, é enaltecida pelos aspectos clínicos da deficiência, tais como a anamnese e o histórico clínico do sujeito. Conseqüentemente, as propostas de atendimento escolar são determinadas pela orientação terapêutica, e num menor grau a ação pedagógica (BEYER, 2010).

Diante do exposto, ao buscar as razões da deficiência, dentro do próprio indivíduo, o paradigma médico-pedagógico minimiza o papel do meio externo e os fatores sócio-históricos no surgimento e no desenvolvimento das particularidades. De modo que no processo de ensino, as ações diagnosticadas são encaminhadas fundamentalmente a incidir sobre a incapacidade e os limites das pessoas com deficiência.

Se a homogeneização, o diagnóstico diferenciado, a avaliação clínica e a pedagogia terapêutica contribuíram para um ensino especial diferenciado da escola regular, deve-se reconhecer que esse atendimento, destinado às pessoas com deficiência, implicou em algo diferenciado para se lidar com determinado fenômeno, em um dado desenvolvimento social. Pode-se constatar que:

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (BEYER, 2010, p.14-15).

Atualmente, com a ênfase em uma educação especial inclusiva, falar em uma escola especializada pode apresentar-se como anacrônico, contudo, conforme preconizam as sociedades democráticas, o oferecimento de oportunidades educacionais se torna possível mediante a diversificação dos serviços e recursos escolares. Do mesmo modo, cabe considerar que grande parcela da população com deficiência que frequenta o ensino especial nas instituições especializadas é proveniente dos extratos sociais mais baixos⁴³, e em muitos casos a única oferta de assistência médico-terapêutica que se encontra nessas instituições, já que a oferta dos serviços sociais básicos à população em geral, pelo Estado, caracteriza-se pelo desmonte e pelo repasse da iniciativa privada.

⁴³ Ver Kassir (2009, p. 25).

As críticas ao processo de exclusão escolar e ao modelo de ensino especializado de institucionalização das pessoas com deficiência, aliadas às novas demandas do padrão de acumulação capitalista, culminaram, no final da década de 1990, em políticas sociais inclusivas, o que tem sido denominado como paradigma da inclusão (CARVALHO, 2009). Nesse contexto, as questões relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência se fortaleceram no cenário educacional com a proposta de educação especial inclusiva.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1).

Dessa forma, a constituição da educação especial brasileira, sob o contexto oficial e legal, ampara-se em uma política de inclusão educacional, fundamentada na concepção de direitos humanos, que conjuga *igualdade* e *diferença* como valores indissociáveis. Evidenciando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, de romper com a ideia de padrão, de homogeneidade, criando alternativas para a equiparação de oportunidades entre os sujeitos, a fim de se produzir a igualdade de oportunidades, o respeito e aceitação da diferença, dessa maneira a escola passa a cumprir um papel decisivo na superação da lógica da exclusão.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001, grifos nossos), a educação especial sobre a perspectiva inclusiva implica em uma proposta pedagógica que assegure *as “condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, devendo esta promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais”*, em todas as etapas e modalidades da educação básica, bem como a inclusão em classes comuns do ensino regular.

Considerando a concepção em que a proposta inclusiva se ampara, não fica dúvida de que seu princípio é o de não alijar ninguém do acesso à educação, eliminado a *discriminação* e tendo por base a *igualdade de oportunidades*. Para tanto, a educação especial inclusiva deve “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de

escolarização” das pessoas com deficiências (BRASIL, 2011). De modo a “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular”, bem como a garantia de “apoio especializado de acordo com as necessidades individuais” (BRASIL, 2011). Contudo, prevê que as escolas da rede regular de ensino tenham professores das classes comuns e do atendimento educacional especializado, capacitados e especializados.

A defesa de um modelo educacional inclusivo vem sendo amplamente difundido em todo território nacional, culminando em 2007 com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual se tem colocado como orientadora da prática escolar, no objetivo de transformar as redes escolares em sistemas educacionais inclusivos. Contudo, a implementação de tal proposta foca no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e sua proposição central para a política de educação especial inclusiva ressalta que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

O espaço de oferta do atendimento educacional especializado é denominado, de acordo com o decreto nº 7.611/11, como salas de recursos multifuncionais, que se constituem em “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar que as salas de recursos já vêm sendo empregadas como modalidade de suporte especializado aos alunos com deficiência desde a década de 1980. A diferença reside no fato de que as salas de recursos “tradicionais” se destinavam às especificidades de cada deficiência (salas de recursos para alunos surdos, com deficiência intelectual, cegueira, autismo, superdotação), com um professor especializado em cada área. Já em relação às salas de recursos “multifuncionais”, instituídas atualmente, a proposta é atender simultaneamente a todas as especificidades dos alunos com diferentes deficiências (MASCARO, 2013).

Segundo consta na resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, os professores atuantes no atendimento educacional especializado, seja nas salas de recursos multifuncionais, seja nos centros de atendimento educacional especializado, devem elaborar e executar seus planos de atendimento em articulação com os demais professores do ensino regular, com parceria das famílias e em interface com os demais serviços intersetoriais da saúde e da assistência social. De acordo com tal resolução (BRASIL, 2009, p. 4), são atribuições dos professores atuantes no atendimento educacional especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Como é possível observar, cabe ao professor do atendimento educacional especializado inúmeras tarefas, o que se faz concluir que tal professor deva, também, ser “multifuncional”. Do mesmo modo, não há menção de outros sujeitos que compõem a equipe pedagógica das escolas, como coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais etc., na interface com o trabalho

desenvolvido pelo atendimento educacional especializado e na inclusão dos alunos com deficiências. Tal lacuna corrobora para fortalecer a ideia de que a inclusão escolar e o processo de ensino aprendizagem desses alunos são de responsabilidade unicamente, do professor do AEE. A esse respeito, Glat e Blanco (2007, p. 24) afirmam: “A responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais é deixada aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado”.

Sobre essa questão, Mazzotta (2011) constata que existe a disponibilidade para o acolhimento de alunos com deficiências, por parte dos professores que atuam em classes comuns do ensino fundamental. No entanto, algumas situações, como o número de alunos por professor, a ausência de recursos materiais e pedagógicos, bem como a precariedade de suporte e orientação das instâncias administrativas, dificultam a concretização da inclusão escolar de tais educandos, contribuindo para o equivocado entendimento de que a educação desses alunos é de responsabilidade exclusivamente dos professores do AEE.

Também é importante destacar que atualmente emergiu um novo profissional na condição facilitador da educação inclusiva, o “cuidador”, profissional contratado pelos sistemas de ensino para acompanhar os alunos com deficiência no cotidiano escolar, prestando apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante.

Partindo do princípio de educar na diversidade, a proposta de educação especial inclusiva propõe a organização escolar e dos serviços de apoio, a fim de propiciar condições estruturais para que o atendimento ao aluno com deficiência ocorra no coletivo da sala de aula e em nível individual, favorecendo o ensino-aprendizagem em “ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social”. Para tanto, as decisões curriculares, o diagnóstico e a avaliação “devem envolver a equipe da escola”, buscando “reduzir, ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola” (BRASIL, 2006a, p. 68- 69).

Visando tornar possível “a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular”, a proposta inclusiva enfatiza a flexibilização curricular, além de adequações metodológicas no ensino e nos recursos didáticos, considerando a diversidade dos alunos (BRASIL, 2006a, p. 70). Assim,

[...] o contexto escolar permite discussões e propicia medidas diferenciadas metodológicas e de avaliação e promoção que contemplam as diferenças individuais dos alunos; [...] a escola favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos; [...] a escola define objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos; [...] o currículo escolar flexibiliza a priorização, a sequenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais (BRASIL, 2006a, p. 68).

Contudo, cabe ressaltar que a flexibilização e as adequações curriculares constituem-se em medidas que devem ser adotadas em diversas esferas: no projeto pedagógico da escola, na sala de aula, nas atividades e apenas quando extremamente necessário ao aluno individualmente (BRASIL, 2006a, p. 81).

Quanto ao diagnóstico dos alunos com deficiência, as recomendações para a construção de escolas inclusivas indicam que “a escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações” (BRASIL, 2006a, p. 68).

Nesse sentido, na proposta inclusiva, a avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência se diferencia do modelo médico-pedagógico, e, com isso, “a ênfase desloca-se, pois, do ‘aluno com defeito’ para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando” (BRASIL, 2006b, p. 33). A crítica ao diagnóstico sob o enfoque clínico-pedagógico se insere na proposta inclusiva, pela justificativa de que:

[...] diagnosticar a natureza da deficiência, considerando-a como o único critério de abordagem para as desvantagens escolares, “comunica” pouco acerca das necessidades educacionais a serem supridas, na escola. Dizendo de outro modo, não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência – enquanto atributo isolado do indivíduo – e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devida às condições educacionais incapazes de suprir-lhe as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência, com base orgânica (BRASIL, 2006b, p. 33).

Contudo, o paradigma inclusivo trata a avaliação diagnóstica sob outro enfoque, considerando-a como um processo permanente e contínuo, sendo compartilhado por todos que atuam na escola, principalmente pelos integrantes da equipe pedagógica, de modo que a ênfase recaia nos fatores que impedem ou

dificultam a participação, considerando as variantes de cunho orgânico e relacionais. Dito de outra forma, o modelo de avaliação diagnóstica, proposto para a identificação das deficiências, descentraliza o aluno do foco da análise, estendendo-se para as diversas dimensões do processo educacional e suas múltiplas inter-relações (BRASIL, 2006b).

Tratando-se dos procedimentos de avaliação pedagógica, na proposta inclusiva, de acordo com a Portaria ministerial nº 555/ 2007⁴⁴, ela deve considerar:

[...] o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Com efeito, para assegurar os procedimentos necessários para o sucesso do projeto inclusivo, cabe aos sistemas de ensino organizar as condições de acesso aos recursos pedagógicos, aos espaços escolares e à comunicação, promovendo a aprendizagem e a valorização das diferenças de todos os alunos (BRASIL, 2007).

Ao tratar sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a proposta inclusiva recorre aos conceitos vigotskianos das zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial. Recomendando que o processo de ensino-aprendizado na escola:

[...] deve ser construído, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial [...] O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente [...] Os procedimentos regulares que ocorrem na escola demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola,

⁴⁴ Marcos Político – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (BRASIL, 2006a, p. 87-88).

Dito de outra forma cabe ao professor planejar e reajustar as ações pedagógicas, tendo como parâmetro o desenvolvimento real do aluno, ou seja, o conhecimento já construído por ele e as operações que pode desempenhar sozinho. Quanto à intervenção pedagógica, o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, provocando, intervindo, instruindo sobre o que a criança não consegue desempenhar sem ajuda, sempre com uma leve antecipação das mediações (desenvolvimento potencial), que se adianta ao desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2006a, p. 89).

De acordo com Beyer (2010), o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pela abordagem vigotskiana “subverte” o tradicional postulado da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, no qual a aprendizagem deve adequar-se aos ritmos evolutivos da criança. Oposto a isso, para Vigotski a educação deve antecipar-se a tais ritmos, atuando junto às competências emergentes, ou seja, junto à zona de desenvolvimento proximal.

Quanto à área da educação especial, as proposições vigotskianas demarcam contribuições importantes para a prática educativa com pessoas com deficiências. Para tanto, ressalta-se algumas contribuições introduzidas pelo autor, acerca da educação especial.

Na tentativa de contribuir para a fundamentação de uma ciência da defectologia, menos fragmentada, na qual não se limitasse apenas em medir e contar, Vigotski se colocava como um teórico contrário às práticas frequentemente desenvolvidas na educação especial, tecendo suas críticas à escola auxiliar⁴⁵, de sua época e de sua sociedade, por essa limitar-se apenas às compensações terapêuticas, pelos reforços primários do comportamento e fundamentando a aprendizagem unicamente pelas bases concretas do pensamento.

Apesar de seus méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela encerra seu educando (o cego, o surdo-mudo, e o retardado mental), em um estreito círculo do coletivo escolar, cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo

⁴⁵ De acordo com Vigotski (1997, p. 61) A constituição da escola auxiliar tinha por legado a herança da escola especial europeia, na qual segundo suas raízes sociais e por sua direção pedagógica é inteiramente burguesa, filantrópica e religiosa.

está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não o incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, no lugar de lançar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nessa criança hábitos que a leva a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação (VIGOTSKI, 1997, p. 41-42).

De acordo com Beyer, para o enfoque vigotskiano, são de fundamental importância as interações sociais, de modo que a criança com deficiência, exposta a situações contínuas de reclusão (familiar, classes especiais, instituições especializadas, oficinas protegidas de trabalho etc.), enfraquece a convivência com outras pessoas, gerando um círculo vicioso, incapaz de promover formas significativas de compensação, na construção de estruturas cognitivas e linguísticas mais complexas.

Para Barroco (2007), é compreensível a crítica feita por Vigotski sobre as escolas especiais de sua época, considerando que, ao vislumbrar uma sociedade socialista, era necessário pensar outro tipo de educação para as pessoas com deficiência, na qual superasse os modelos da escola especial burguesa, fomentando processos pedagógicos criadores para o desenvolvimento humano. Com isso, a escola especial deveria ser contemplada pela pedagogia social, já que “a pedagogia comunista é a pedagogia da coletividade”.

Contudo, a interpretação das obras de Vigotski merece o devido cuidado em situá-las em seu determinado contexto histórico e social. Ao se considerar a crítica de Vigotski à escola especial, não se pode tomar suas proposições como base da constituição da inclusão escolar, como se entende hoje, sem priorizar as devidas mediações de sua base teórico-filosófica, bem como o contexto histórico-social.

É importante destacar que a pedagogia e a psicologia constituídas pela abordagem vigotskiana para as pessoas com deficiência deveriam considerar a relação entre as condições primárias, decorrente das limitações estrutural-funcional do sujeito, e priorizar as condições secundárias, atreladas às funções mentais superiores, de modo que, ao tecer suas análises acerca da defectologia, Vigotski corrobora com a tese que “todo o defeito cria estímulos para a compensação”.

Dito de outra forma, o desenvolvimento complicado por um órgão deficiente, pelo defeito, exerce um duplo papel na insuficiência orgânica; por uma parte, ele gera a limitação e a debilidade; por outra, precisamente porque origina dificuldades, estimula o desenvolvimento elevado (VIGOTSKI, 1997).

Isso implicou em considerar que a deficiência orgânica (defeito) implica em processos compensatórios, não sendo compreendida como sinônimo de limitação e incapacidade, mas como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura.

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado. [...] Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, a função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a morbidade e a mortalidade. Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não somente vencem as dificuldades originadas pelo defeito, senão se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menosvalia a supervalia (VIGOTSKI, 1997, p. 77-78).

Ao delimitar que o mecanismo de compensação não se resume em uma relação natural e simplista de substituição dos órgãos dos sentidos, mas que cabe à educação a tarefa de introduzir a pessoa com deficiência na vida social e criar compensações, Vigotski rompe com a teoria da substituição dos órgãos do sentido ou “biológica Ingênua”, a qual compreendia que a compensação se estruturava na capacidade dos órgãos dos sentidos equipararem a perda do órgão com defeito, ou seja, na falta de um órgão, se compensa com o funcionamento elevado de outro órgão dos sentidos (VIGOTSKI, 1997).

Desse modo, a concepção vigotskiana colabora para uma compreensão menos fragmentada do desenvolvimento das pessoas com deficiência, que não se limita apenas ao defeito biológico, desvelando outras possibilidades para o atendimento educacional destinado a elas, que supera a pedagogia terapêutica. Para o autor, “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 9-8).

Decorrente disso, a ação do defeito é sempre secundária, indireta. A pessoa com deficiência não sente diretamente o seu defeito, mas sim as dificuldades sociais

que resultam do defeito, pois sua consequência é percebida em suas relações sociais, conforme sua posição social.

Justamente aí reside a tese central de sua obra, acerca do desenvolvimento humano, o estudo da dimensão social, isto é, a vinculação da pessoa com ou sem deficiência na coletividade constitui o fator essencial no desenvolvimento das funções superiores. Dessa forma,

[...] toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra (VIGOTSKI, 1997, p. 139).

Ao trabalhar com uma nova concepção de deficiência, para além daquela que determina a incapacidade da pessoa com deficiência, por meio de testes e diagnósticos, era necessário discutir os métodos para se avaliar e superar as barreiras da deficiência. Vigotski considerava que os métodos de diagnósticos pautados unicamente na incapacidade, segundo índices negativos, limitavam o processo de superação das barreiras imposta pela deficiência, já que não contemplavam a investigação das capacidades e das potencialidades.

Contudo, alguns conceitos das obras de Vigotski aqui evidenciados são apropriados e assimilados à proposta inclusiva, cabendo considerar que uma leitura e interpretação dele, colocando-o como interlocutor da proposta inclusivista, pode perder o sentido e a verdadeira efetividade, com os fundamentos filosóficos de sua obra.

As considerações aqui feitas buscaram evidenciar os caminhos epistemológicos que se apresentam à educação especial, e seus desdobramentos e implicações nas propostas pedagógicas do processo de ensino da educação especial, de modo a oportunizar maior compreensão da prática educacional. Dando encadeamento à sequência deste estudo, apresenta-se, na seção a seguir, a caracterização do estudo empírico.

4 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção, apresenta-se a caracterização do estudo, ressaltando os procedimentos metodológicos que se seguiram para responder aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o presente trabalho situou-se na área da educação especial, propondo-se a investigar os processos educativos destinados às pessoas com deficiência e seus diferenciados contextos, com vistas a subsidiar a compreensão das diferenças entre a educação especial inclusiva e as instituições especializadas em educação especial, por meio de uma abordagem histórico-crítica das políticas educacionais inclusivas.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A primeira etapa da pesquisa teve como objetivo verificar o número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede municipal de ensino de Ariquemes-RO, tendo por base os dados oficiais do Censo da Educação Básica referente ao ano de 2013.

Os dados coletados no Censo da Educação Básica possibilitaram o recorte do lócus da pesquisa, tendo como critério estabelecido selecionar a escola de ensino regular e a instituição especializada, que ofereciam o maior número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados no ano 2013.

Conforme apresentado no Apêndice D, elencou-se como recorte do lócus da pesquisa a instituição de ensino regular a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Roberto Turbay, doravante apenas escola Roberto Turbay, tendo 59 alunos com deficiência matriculados, e a instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes, doravante apenas APAE Ariquemes, com o quantitativo de 347 alunos com deficiência matriculados.

Após o recorte do lócus da pesquisa, desenvolveu-se um survey multifatorial, que foi testado em estudo piloto, permitindo algumas adaptações para a elaboração do survey multifatorial final (Apêndice F). Do survey multifatorial final, fizeram parte 22 questões organizadas num direcionamento investigativo, destinado aos

professores atuantes em sala de aula com alunos com deficiências. As questões distribuíram-se da seguinte forma: oito questões relacionadas ao perfil dos participantes, buscando-se caracterizar os participantes da pesquisa; cinco questões estavam relacionadas com a atuação docente e a caracterização da sala de aula dos sujeitos da pesquisa; uma questão tinha como finalidade verificar a concepção de educação especial que fundamenta a prática pedagógica; duas eram direcionadas à avaliação diagnóstica; quatro pautavam-se na intervenção pedagógica; e duas questões tinham por objetivo verificar o processo de avaliação na educação especial.

4.2 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em duas escolas do município de Ariquemes-RO. Conforme critérios supracitados foi possível selecionar a escola de ensino regular Roberto Turbay e a instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes. A seguir, faz-se uma breve caracterização das duas instituições de ensino.

A escola municipal Roberto Turbay é composta por 117 funcionários, dentre eles efetivos, funcionários contratados pela APP (Associação de Pais e Professores), estagiários e voluntários do Programa Mais Educação, o qual são atendidos 683 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental em educação de tempo integral⁴⁶, disponibilizando oficinas de arte, cultura, lazer e recuperação paralela, oferecendo três refeições diárias aos educandos, que levam uma jornada diária de dez horas na escola.

A escola está localizada no setor 10 da cidade de Ariquemes, considerada zona periférica, e atende a população de baixa renda⁴⁷, sendo a única instituição de ensino do bairro, fundada em 12 de agosto de 1991. A maioria dos alunos reside nas proximidades da escola, sendo que muitos deles são provenientes de famílias carentes e beneficiários do Programa Bolsa Família. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Roberto Turbay (2014, p. 15):

⁴⁶ Projeto Burareiro de Educação de Tempo Integral, implantado pela Prefeitura Municipal de Ariquemes; Programa “Mais Educação” e “Segundo Tempo”, ambos do governo federal.

⁴⁷ A maioria dos alunos é proveniente de famílias de baixa renda e beneficiários do Programa Bolsa Família.

A maioria dos pais/responsáveis pelos alunos possui baixa escolaridade, o que dificulta o acompanhamento da família nas atividades escolares. Outro agravante é o fato de que muitos alunos já passaram por algum tipo de trauma familiar, como a separação dos pais, casos de alcoolismo e criminalidade entre os familiares, fazendo com que a família perca a autoridade sobre os filhos e ocasionando diversos problemas como: gravidez na adolescência, uso de álcool e outras drogas, e envolvimento com o mundo do crime.

A escola Roberto Turbay conta com uma estrutura física composta com: 13 salas de aula, uma sala da secretaria, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma sala da direção, uma sala de orientação, uma sala de recursos, um almoxarifado, uma sala de informática, uma sala de prestação de contas, uma sala para reforço, uma padaria, um refeitório com cozinha, sete banheiros, sendo que dois foram adequados para a acessibilidade.

Quanto à concepção de educação que fundamenta a prática pedagógica, o Projeto Político Pedagógico da escola Roberto Turbay (2014, p. 18) se ampara no relatório Jacques Delors (UNESCO, 2000) da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI⁴⁸. Evidenciando que o:

O professor deve agir como mediador do conhecimento na relação com o aluno, detectando o que o aluno sabe, lhe apresentando situações-problema que modifiquem suas hipóteses, fornecendo-lhes informações que o ajudem a ampliar as redes de significados. Para que isso seja possível, é necessário que conheça o nível físico, social, afetivo, e intelectual de seus alunos, bem como a grade curricular, os planos de ensino e de aula, tornando-se eficaz na escolha dos conteúdos que pretende ensinar, propondo-lhes atividades de caráter aberto e dinâmico que lhes proporcionem a realização de atividades significativas (Ibidem, p. 18).

Considerando o exposto, pode-se compreender que a ênfase recai em especial no papel dos professores como agentes de mudanças e formadores do caráter e do espírito das novas gerações.

Quanto à instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes, é composta por 61 funcionários, dentre eles efetivos, funcionários cedidos pelo município e pelo Estado e Estagiários, atendendo aproximadamente 245 alunos da educação infantil ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), disponibilizando programas

⁴⁸ Tal relatório transmite à escola o papel fundamental na transformação da realidade objetiva, de construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

de estimulação precoce, oficinas protegidas, oficinas de arte e música e atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia e oferecendo atendimento nos turnos matutino e vespertino.

A escola está localizada no setor 4 da cidade de Ariquemes, sendo a única instituição do município de especializada em educação especial. Iniciou suas atividades em 23 de abril de 1983. Além dos alunos que frequentam regularmente a instituição, a APAE presta serviços de Atendimento Especializado aos alunos da educação regular, por meio de convênios com o poder público, bem como atendimento a alunos de outros municípios próximos.

Os alunos da APAE Ariquemes são oriundos, na sua maioria, de famílias de baixa renda, em que os proventos das famílias giram em torno de um salário mínimo. Para tanto, a escola disponibiliza alimentação e transporte escolar, além de atendimento especializado na área de saúde. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da APAE Ariquemes (2009, p. 9), sua clientela:

São relativamente presentes, possuem um esclarecimento melhor na escolarização, porém a maioria são de pais que trabalham diariamente para sustentar a família e veem na escola seu porto seguro na guarda do filho.

A instituição APAE Ariquemes conta com uma estrutura física composta com: uma sala da direção, uma sala de supervisão, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala de oficina qualificada, uma sala de DA, uma sala de estimulação precoce, um almoxarifado, uma sala de fonoaudiologia, uma sala de psicologia e orientação, uma sala de fisioterapia, uma sala de artes e música, uma sala de estimulação básica infantil para PC, uma sala de informática, um refeitório com cozinha, uma sala de cozinha pedagógica, uma sala de oficinas especializadas, uma sala de oficina protegida, uma sala de oficina qualificada, uma sala de apoio pedagógico ensino básico, uma sala da Federação Estadual da APAES, uma brinquedoteca, uma sala de apoio Pedagógico EJA, uma sala de apoio pedagógico/ educação infantil, uma sala de alfabetização, uma quadra esportiva com piscina, oito banheiros equipados para a acessibilidade.

Quanto à concepção de educação que fundamenta a prática pedagógica, o Projeto Político Pedagógico da APAE Ariquemes (2009) se ampara na proposta orientadora do documento desenvolvido pela FENAPAES: “*APAE Educadora – a escola que buscamos: propostas orientadoras das ações educacionais*”, na busca de

construir uma escola dinâmica, por meio de ações que fomentem a participação e a democracia, preconizando o principal papel da escola em viabilizar o processo de construção do conhecimento considerando o aluno na área afetiva e emocional. Para tanto, compreende que a “educação é um fenômeno humano produzido socialmente e cuja prática cultural interfere na prática educativa, e vice-versa”. Do mesmo modo, defende que a escola não deva ser um espaço de “domesticação”, mas para construção da cidadania.

4.3 SUJEITOS DO ESTUDO

A amostra da pesquisa constou de professores que atuavam na escola de ensino regular Roberto Turbay e na instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes, selecionados antecipadamente pelo critério de atuarem em sala de aula com alunos com deficiência.

O quadro de professores da escola Roberto Turbay é composto por 22 profissionais que atuam em sala de aula no ensino fundamental, sendo que 19 são efetivos, 11 professoras formadas em pedagogia e uma em psicologia, dois professores em geografia, três professores em letras/literatura e um em letras/espanhol, uma professora em biologia e três estagiários cursando: pedagogia, psicologia e letras⁴⁹. Em relação ao quadro de professores da APAE Ariquemes, esse é composto por 17 profissionais que atuam em sala de aula, oficinas protegidas, atendimento educacional especializado e sala de estimulação precoce. Em sua maioria, são profissionais cedidos do município e do Estado, com formação na área de pedagogia, história e educação física.

Foram nove os professores pesquisados na escola Roberto Turbay e dez professores pesquisados na APAE Ariquemes, que, no momento da pesquisa, atuavam em sala de aula com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os professores participantes receberam convite verbal, após autorização da Direção das instituições pesquisadas.

⁴⁹ Tratando-se de uma escola de ensino fundamental, que atende do 1º ao 9º ano, é pertinente se observar a ausência de professores para diferentes áreas, como matemática, história etc.

Quanto à caracterização dos participantes, denominou-se PR para os professores pertencentes à escola Roberto Turbay e PA para os professores pertencentes à APAE Ariquemes. Nesse sentido, a apresentação das informações sobre a caracterização dos participantes da escola Roberto Turbay é ilustrada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa da escola Roberto Turbay

| Participante | Formação | Instituição de ensino superior | Curso de pós-graduação | Vínculo empregatício | Carga horária diária de trabalho | Tempo de experiência com a educação especial |
|---------------------|-----------------|---------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|---|---|
| PR1 | Pedagogia | Privada | Especialização | Funcionário público municipal | 8 horas | 02 meses |
| PR2 | Pedagogia | Pública | Especialização | Funcionário público municipal | 8 horas | 02 anos |
| PR3 | Pedagogia | Privada | Nenhum | Funcionário público municipal | 8 horas | 14 anos |
| PR4 | Pedagogia | Privada | Especialização | Funcionário público municipal | 8 horas | 06 anos |
| PR5 | Pedagogia | Pública | Especialização | Funcionário público municipal | 12 horas | 07 anos |
| PR6 | Pedagogia | Privada | Especialização | Funcionário público municipal | 8 horas | 16 anos |
| PR7 | Biologia | Privada | Especialização | Funcionário público municipal | 8 horas | 05 anos |
| PR8 | Letras | Pública | Especialização | Funcionário público municipal | 12 horas | 05 anos |
| PR9 | Pedagogia | Pública | Especialização | Funcionário público municipal. | 8 horas | 26 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Quanto à pós-graduação, os cursos em nível de especialização mencionados pelos participantes da escola Roberto Turbay foram: psicopedagogia; orientação, supervisão e direção escolar; língua portuguesa e artes; metodologia de ciências; filosofia e sociologia.

Quanto aos participantes da APAE Ariquemes, as informações sobre a caracterização desses profissionais são ilustradas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa da instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes

| Participante | Formação | Instituição de ensino superior | Curso de pós-graduação | Vínculo empregatício | Carga horária diária de trabalho | Tempo de experiência com a educação especial |
|--------------|--------------------|--------------------------------|------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--|
| PA1 | História | Privada | Nenhum | Funcionário público estadual | 6 horas | 14 anos |
| PA2 | Pedagogia | Privada | Especialização | Funcionário público estadual | 8 horas | 01 ano |
| PA3 | Pedagogia | Privada | Especialização | Funcionário público estadual | 12 horas | 06 anos |
| PA4 | Cursando pedagogia | Pública | Aperfeiçoamento | Empregado com carteira assinada | 8 horas | 05 anos |
| PA5 | Pedagogia | Privada | Especialização | Funcionário público estadual | 8 horas | 13 anos |
| PA6 | Educação Física | Privada | Especialização | Funcionário público estadual | 8 horas | 19 anos |
| PA7 | Pedagogia | Privada | Nenhum | Funcionário público estadual | 8 horas | 04 anos |
| PA8 | Pedagogia | Privada | Mestrado | Funcionário público estadual | 8 horas | 01 ano |
| PA9 | Pedagogia | Privada | Nenhum | Empregado com carteira assinada | 8 horas | 08 anos |
| PA10 | Pedagogia | Privada | Nenhum | Empregado com carteira assinada | 4 horas. | 08 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Quanto à pós-graduação, os cursos mencionados pelos participantes da APAE Ariquemes foram: em nível de mestrado 1- Religião e Educação; em nível de especialização: 1- Orientação, supervisão e direção escolar; 2- Metodologia de História e Geografia e em nível de aperfeiçoamento: 1- Deficiência intelectual; 2- Autismo; 3- Paralisia cerebral; 4- Surdocegueira e 5- Deficiências múltiplas.

Dos professores participantes da pesquisa da escola Roberto Turbay, nove atuam em sala de aula regular⁵⁰. Já na APAE Ariquemes sete atuam em sala de aula de serviços especializados, um em sala de recurso multifuncional e dois em sala de apoio especializado, sendo um na sala de música e um na sala de informática.

No sentido de relacionar as informações sobre a atuação docente e a sala de aula dos sujeitos da pesquisa, foram criados quadros, a fim de melhor caracterizar tais informações. Quanto aos participantes da escola Roberto Turbay, as informações são ilustradas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Atuação docente e caracterização da sala de aula dos participantes da escola Roberto Turbay

| Participante | Ano em que atua | Quantidade de alunos em sala de aula | Quantidade de alunos com deficiência | Tipo de deficiência | Idade dos alunos com deficiência |
|--------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| PR1 | 2º ano do ensino fundamental. | 25 | 1 | Deficiência física | 07 anos |
| PR2 | 3º ano do ensino fundamental. | 28 | 1 | Deficiências múltiplas | 10 anos |
| PR3 | 2º ano do ensino fundamental. | 22 | 1 | Deficiências múltiplas | 09 anos |
| PR4 | 3º ano do ensino fundamental. | 29 | 4 | Deficiência intelectual e deficiências múltiplas | 10 anos |
| PR5 | 4º ano do ensino fundamental. | 28 | 2 | Deficiência intelectual | 15 anos |
| PR6 | 3º ano do ensino fundamental. | 30 | 3 | Deficiência intelectual | 08 a 14 anos |
| PR7 | 6º e 9º ano do ensino fundamental. | 35 | 2 | Deficiência intelectual | 13 a 16 anos |
| PR8 | 6º ano do ensino fundamental. | 30 | 1 | Deficiência intelectual | 14 anos |
| PR9 | 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. | 34 | 7 | Deficiência intelectual, deficiência auditiva, transtorno global do desenvolvimento, deficiências múltiplas e baixa visão. | 11 a 17 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Já as informações concernentes aos participantes da APAE Ariquemes são ilustradas no Quadro 4:

⁵⁰ A participação do professor da sala de recursos multifuncional não foi possível, considerando que a escola no momento da pesquisa não possuía professor que atuava na sala de recursos.

Quadro 4 – Atuação docente e caracterização da sala de aula dos participantes da instituição especializada em educação especial APAE Ariquemes

| Participante | Ano que atua | Quantidade de alunos em sala de aula | Quantidade de alunos com deficiência | Tipo de deficiência | Idade dos alunos com deficiência |
|--------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------------|
| PA1 | EJA/ 1º Ano do ensino fundamental | 9 | 9 | Deficiência intelectual e deficiência física | 14 a 20 anos |
| PA2 | EJA/ 1º Ano do ensino fundamental | 8 | 8 | Deficiência intelectual | Maior de 30 anos |
| PA3 | Sala de recursos-AEE | 32 | 32 | Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, transtorno global do desenvolvimento. | 7 a 19 anos |
| PA4 | Sala de oficina especializada em música | 72 | 72 | Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, transtorno global do desenvolvimento. | 01 a 55 anos |
| PA5 | 1º ano do ensino fundamental | 18 | 18 | Deficiência intelectual, deficiências múltiplas e transtorno global do desenvolvimento. | 10 a 14 anos |
| PA6 | EJA/ 4º Ano do ensino fundamental | 10 | 10 | Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física e deficiências múltiplas. | Maior de 20 anos |
| PA7 | EJA/ 1º Ano do ensino fundamental | 15 | 15 | Deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiências múltiplas e transtorno global do desenvolvimento. | Maior de 20 anos |
| PA8 | EJA/ 4º Ano do ensino fundamental | 9 | 9 | Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiências múltiplas e baixa visão. | Maior de 20 anos |
| PA9 | Educação infantil- 2º | 25 | 25 | Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiências múltiplas, baixa visão e transtorno global do desenvolvimento. | 07 a 13 anos |
| PA10 | Sala de informática | 32 | 32 | Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência múltipla, baixa visão, transtorno global do desenvolvimento. | Maior de 20 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

4.4 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, foram efetivadas todas as etapas necessárias para a elaboração do instrumento de coleta de dados, levantamento teórico, discussão com professores para adequação das questões, até a elaboração do survey multifatorial definitivo para a coleta de dados.

Após a solicitação das autorizações pertinentes junto às escolas e aos profissionais das instituições pesquisadas, conduziu-se a pesquisa realizando a aplicação do survey multifatorial aos professores que tinham em sua sala de aula alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, critério esse estabelecido tendo por base os objetivos da pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, obtidos por meio do survey multifatorial, as informações foram tabuladas, transcritas e organizadas/agrupadas por eixos temáticos, possibilitando a organização de quatro eixos temáticos maiores: I Concepção de Educação Especial; II Avaliação diagnóstica na Educação Especial; III Intervenção pedagógica na Educação Especial; e IV Avaliação pedagógica na Educação Especial.

Dessa forma, a interpretação dos dados foi conduzida por uma análise comparativa, a fim de compreender os determinantes históricos, econômicos, políticos e epistemológicos da educação especial, perante as demandas impostas pela lógica da reestruturação produtiva do capital. Para tanto, buscou-se interpretar a realidade por meio de uma perspectiva de totalidade, reconhecendo o caráter contraditório, capaz de estabelecer uma relação precisa entre o particular e o universal. Nesse sentido, a próxima seção é dedicada à análise dos dados, obtidos por meio da pesquisa empírica.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção será destinada à apresentação dos dados obtidos por meio do survey multifatorial, utilizado na investigação, o qual permitiu a organização de quatro eixos temáticos maiores, que se subdividem em eixos temáticos menores, conforme descrição a seguir.

5.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tendo como objetivo identificar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam as práticas da organização do ensino da educação especial, foi questionado aos sujeitos deste estudo sobre a concepção de educação especial que fundamenta sua prática pedagógica. Ao delinear as respostas, foi possível organizar seis eixos temáticos distintos, que são: concepção construtivista; concepção montessoriana; concepção comportamentalista; ecletismo epistemológico; pragmatismo; e ainda ausência na definição de uma concepção.

5.1.1 Concepção construtivista

A concepção construtivista, destacada nas falas dos sujeitos da pesquisa, demonstra certo ecletismo teórico acerca das concepções epistemológicas. Como exemplo, destaca-se a fala do professor da APAE Ariquemes, pois, para ele, a concepção que fundamenta sua prática pedagógica na educação especial tem como princípio:

Educação especial fundamentada no Amor e dedicação complementada com construtivismo. Pois aulas dinâmicas são fundamentais na Educação Especial (PA9, 8 anos de trabalho com a educação especial).

Cabe considerar que a associação feita de uma educação especial fundamentada no “amor” demonstra a forte influência do pensamento cristão, configurando como doutrina a caridade e o amor para com os indivíduos com deficiências. Entretanto, tal pensamento não questiona os fundamentos materiais,

afastando-se de qualquer perspectiva científica. De acordo com Carvalho (2008, p. 51):

[...] no pensamento cristão, nem todas as pessoas com deficiência são percebidas enquanto possuídas por maus espíritos ou como seres condenados em razão de pecados seus ou de ancestrais. Segundo essa teologia, existem aquelas que devem existir para que, através das mesmas, possa ser despertado no povo o sentimento de bondade e de caridade.

Do mesmo modo, a fala do professor PA9 representa a constituição histórica das instituições especializadas, que se estabeleceram no país, na oferta de serviços especializados para as pessoas com deficiências, fundamentadas em uma educação tendo por base a caridade e o amor. Para Bueno (1993, p. 90), a totalidade dessas entidades que se constituíam em instituições especializadas:

[...] na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania.

Por outro lado, ao destacar a concepção construtivista como norteadora da prática pedagógica, a fala do professor PA9 representa a importância que vem sendo atribuída ao construtivismo no domínio educacional, presente nos documentos oficiais que se colocam como orientadores da prática docente (BRASIL, 2006a; 2006b).

Entretanto, pode-se observar o caráter contraditório expresso na fala do professor, ao considerar uma educação especial fundamentada no “amor”, atribuída aos ideais cristãos e filantrópicos, de piedade e caridade. Por outro lado, também sinaliza a adoção do construtivismo, com a inserção de “aulas mais dinâmicas”. Dessa forma, o ideário pedagógico sugere um ecletismo teórico, de forma que contempla tanto a retomada da educação especial como objeto da caridade, bem como representa o poder que o construtivismo tem exercido no âmbito educacional, produzindo a ideia de que certas concepções são absolutamente “consensuais e que questioná-las é, por si só, indicador de anacronismo e dogmatismo” (DUARTE, 2001, p. 93).

Quanto ao professor PA6 (19 anos de trabalho com a educação especial) da APAE Ariquemes, a “concepção desenvolvimentista” representa a concepção mais

condizente para a educação especial. Convém ressaltar que, para o construtivismo, o processo de conhecimento tem função adaptativa, estabelecendo-se através do processo biológico de intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente, de modo que a capacidade de adaptação do indivíduo às diversas situações impostas demanda uma educação que oportunize o “aprender a aprender”. Contudo, a função primordial da educação é garantir aos indivíduos não um conhecimento sistematizado, mas sim a capacidade de adaptação do indivíduo às diversas situações impostas pelo meio.

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem o professor deve respeitar o processo de desenvolvimento do aluno e participar como mediador, fornecendo vias para um constante “aprender a aprender”. A rigor, exclui-se a ênfase do professor como transmissor do conhecimento objetivo, em detrimento de oportunizar o aluno a buscar construir seu próprio conhecimento. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 28) define que o núcleo central da proposta construtivista:

[...] reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo.

Duarte (2001, p. 24) acrescenta afirmando que as “pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”, na medida em que nega os métodos, as práticas e os conteúdos clássicos da escola. Do mesmo modo, decorrem a um relativismo educacional, por projetarem de forma idealista a relação entre educação e sociedade, como se a educação, por si só, tivesse a capacidade de solucionar os problemas sociais sem a necessidade de superação radical da atual forma de organização social.

Contudo, a concepção construtivista se institui no âmbito educacional como uma proposta pedagógica inovadora, capaz de promover processos de escolarização satisfatórios com as necessidades dos indivíduos e da sociedade, favorecendo aos sujeitos não a transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente, mas sim o “aprender a aprender”, aprender para que tenha

capacidade de se adaptar às novas demandas da sociedade, em um processo de escolarização que o próprio sujeito determina o que é relevante para sua formação.

Nesse sentido, a educação destinada às pessoas com deficiência, pelo enfoque construtivista, insere-se no ideário pedagógico, em oposição direta à concepção comportamentalista, e a métodos behavioristas, que se centram na deficiência do sujeito. Para tanto, enfoca o desenvolvimento do indivíduo pela oferta de apoios necessários para a evolução de suas habilidades adaptativas, na construção e reorganização do aprendizado.

Contudo, a formação do ideário construtivista pedagógico insere-se na totalidade das relações sociais, por meio do discurso ideológico de rompimento com práticas tradicionais e pelo indicador de anacronismo de tais práticas, com as atuais demandas da sociedade contemporânea. Para Duarte (2001, p. 28), a concepção construtivista, ao contrário:

[...] de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Quanto à inserção da concepção construtivista na educação especial, mistifica-se a ideia de uma escola inclusiva, capaz de satisfazer às necessidades educacionais de todos e promover uma inclusão social, como se a escola fosse a redentora de toda a desigualdade social. Contudo, não se questiona a exclusão da oferta de uma boa formação intelectual na totalidade da prática social humana.

Nesse sentido, a proposta construtivista, enraizada nos ideais do escolanovismo, enfatiza a educação enquanto fator de equiparação social. De modo que a função da educação é de ajustar e adaptar o indivíduo à sociedade, cujos membros não importam as diferenças, mas que se aceitem mutuamente e respeitem às suas especificidades.

5.1.2 Concepção montessoriana

A base teórica e metodológica montessoriana exerce grande influência na educação especial, conforme evidenciado na seção três, sendo possível apreender tal influência na resposta do professor PA5 da APAE Ariquemes, ao destacar a

concepção montessoriana na fundamentação da sua prática pedagógica na educação especial.

Montessori, utilizando materiais concretos, o cotidiano do aluno e as experiências vividas (PA5, 13 anos de trabalho com a educação especial).

A caracterização feita pelo professor da concepção montessoriana ressalta o uso de “materiais concretos”, do “cotidiano do aluno” e das “experiências vividas”, destacando a ênfase que se estabelece na estimulação das funções sensório-motor, no sentido de que, ao se aperfeiçoar as funções sensoriais da atividade psíquica da pessoa com deficiência, se obtenha um melhoramento do pensamento.

Cabe destacar que os pressupostos subjacentes na concepção montessoriana evidenciam a preocupação em preparar a criança ao desenvolvimento de suas capacidades iminentes e utilitárias, possibilitando aos indivíduos a adequação às suas funções sociais, bem como a construção do conhecimento prático e experimental, de forma a serem úteis à sociedade.

Barroco (2007), analisando o método montessoriano destinado às pessoas com deficiência, à luz da teoria vigotskiana, destaca que o ponto frágil do método reside na crença de que o melhoramento do pensamento da criança se estabeleça automaticamente, em decorrência do aperfeiçoamento da esfera sensorial. Essa crença se estabelece pela forma como Montessori compreende a constituição do psiquismo. Ao se cobrir sob o manto da escola nova, Montessori enaltece as proposições da autoeducação, compreendendo que o psiquismo se constitui *a priori*, e, para tanto, nada mais coerente que estimulá-lo pela esfera sensorial, a fim de que o pensamento seja “acionado” pelos fenômenos exteriores.

Ao interpretar a crítica feita por Vigotski, quanto aos limites da base teórica e metodológica montessoriana, a autora destaca que tal método se limita ao desenvolvimento das funções básicas sensoriais, não incidindo nas funções psicológicas superiores.

Vê-se, assim, que o predomínio hegemônico dos ideais escolanivistas tem se estabelecido no ideário pedagógico contemporâneo. Por um lado, tais ideias são renovadas constituindo-se em várias concepções educacionais, especialmente o construtivismo; por outro lado, há a afirmação do escolanovismo clássico.

5.1.3 Concepção comportamentalista

A concepção comportamentalista, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo, na qual compreende a capacidade do homem de conhecer, como resultado direto de suas experiências sensíveis, historicamente se fez presente na educação das pessoas com deficiências. De acordo com Beyer (2010, p. 19):

Absolutamente, não se pode afirmar que a influência médica ou clínica esteja ultrapassada nas atividades da educação especial. Não se trata de um paradigma morto, pois a pesquisa das práticas e teorizações em educação especial pode demonstrar com clareza a força que ainda possui.

Isso pode ser evidenciado na resposta do professor da APAE Ariquemes, ao constatar o comportamentalismo como a concepção que fundamenta sua prática pedagógica na educação especial.

Comportamentalismo, o método no qual obtenho resultados (PA4, 05 anos de trabalho com a educação especial).

Com efeito, tal resposta evidencia a trajetória histórica da organização do ensino especial, características tradicionais das instituições especializadas em educação especial, que, em grande parte do trabalho educativo adotado, se estabelece por práticas escolares adaptativas, determinando um atendimento clínico-pedagógico no qual o delineamento pedagógico centraliza-se em ações terapêuticas e pela primazia de recursos pedagógicos concretos ou manuais. Para Beyer (2010, p. 104), “a história didática da educação especial ilustra isto muito bem: sempre primaram por desenvolver práticas baseadas em recursos metodológicos concretos ou manuais, acreditando na debilidade dos alunos em representar abstratamente”.

Para tanto, ao considerar apenas as atividades que têm como enfoque o desenvolvimento do pensamento concreto, determina-se um ensino especial limitado unicamente ao treinamento, restringindo-se em grande parte às atividades da vida cotidiana.

A relação que o comportamentalismo traça com as condições patológicas da deficiência se constitui em um modelo reducionista, acerca das pessoas com deficiência. Com isso, realça as categorias etiológicas da deficiência do sujeito, centrando a atenção ao defeito orgânico e suas consequências diretas no

desenvolvimento do sujeito, circunscrevendo seus limites em detrimento de suas possibilidades educacionais.

Nessa perspectiva, a organização da educação especial se estabelece por métodos pautados na repetição, no treinamento, na imitação do modelo estímulo-resposta, à luz de diagnósticos prescritos por intervenções e implicações terapêuticas. Conforme Barroco (2007, p. 303):

Essa concepção educacional apoia-se na teoria dos reflexos condicionados que defende a correspondência entre o homem e o animal na base fisiológica, e o ideal educativo passa a ser a alternância de estímulos exteriores com a emissão das respostas reflexas automáticas.

Nesse sentido, Vigotski (1997) tece suas críticas ao ensino especial, uma vez que esse se restringe unicamente às atividades concretas do pensamento, por adaptar-se e acomodar-se à deficiência do sujeito.

A escola tradicional auxiliar segue a linha da menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada chega a dominar com enormes dificuldades o pensamento abstrato, por isso a escola exclui de seu material tudo o que demanda o esforço do pensamento abstrato, e funda o ensino no método visual-direto e no concreto (VIGOTSKI, 1997, p. 150).

Para o autor, a educação especial deveria superar a cultura sensório-motriz, bem como a pedagogia terapêutica, pois as maiores possibilidades do desenvolvimento da criança com deficiência encontram-se presentes na esfera das funções psicológicas superiores, e não nas esferas inferiores. Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 181) acrescenta:

[...] a esfera das funções psicológicas superiores sempre se considerou fechada e inacessível à criança anormal e todos os esforços pedagógicos foram encaminhados ao aperfeiçoamento, avanço e melhoramento dos processos inferiores, elementares. Esta ideia se refletiu de maneira mais clara na teoria e na prática da educação sensório-motriz, na exercitação e na educação das diferentes sensações, dos diferentes movimentos e dos diferentes processos elementares. A criança com retardo mental se ensinou a não pensar, mas a diferenciar os odores, as matrizes de cores, os sons, etc. E não só a cultura sensório-motriz, mas como toda a educação da criança anormal estava penetrada por uma orientação para o elementar, o inferior.

Contrariamente às práticas de compensação desenvolvidas na educação especial, a abordagem vigotskiana anuncia que as melhores possibilidades de

aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência encontram-se nas funções psíquicas superiores. O fato de as funções psíquicas superiores serem o produto do processo do desenvolvimento histórico da humanidade e suscetíveis às influências do meio social e da conduta coletiva do sujeito, da possibilidade de transformação do pensamento, da linguagem e da aprendizagem, é maior do que as mudanças dos esforços comportamentais, haja vista que esses se limitam às ações terapêuticas no desenvolvimento e exercitação das funções elementares inferiores, ligadas à limitação estrutural-funcional do sujeito. Esse aspecto é enfatizado por Vigotski (1997, p. 181), ao constatar que:

A investigação científica atual demonstra que este é um ponto de vista errôneo. Precisamente devido a sua falta de fundamento teórico destes sistemas pedagógicos, esses resultaram serem poucos úteis, pouco produtivos no aspecto prático, que conduziram a uma séria e profunda crise que, na atualidade, abarca toda a esfera da educação da criança anormal. Em realidade, como demonstra a investigação, os processos elementares inferiores, por uma parte, são menos educáveis e menos dependentes de sua formação, das influências externas do desenvolvimento social da criança. Por outra parte, esses processos, ao serem sintomas primários que resultam diretamente do próprio núcleo do defeito, estão relacionados de um modo tão estreito, com este núcleo, que não se pode vencê-los caso não se elimine o próprio defeito.

Contudo, a prática descrita pelo professor PA4 reitera o postulado fundamental da pedagogia terapêutica e sensório-motriz, na qual se constitui por compensações terapêuticas, pela incidência dos reforços primários do comportamento, fundamentando a aprendizagem unicamente pelas bases concretas do pensamento, atingindo apenas as funções psicológicas inferiores.

5.1.4 Ecletismo epistemológico

Permeia, atualmente, no ideário pedagógico pós-moderno, o conceito de que apenas uma concepção educacional não dá conta de lidar com os determinantes da prática pedagógica. Assim, várias concepções são mescladas, na busca de uma orientação educacional, que condiz às orientações hegemônicas pós-modernas, resultando em um ecletismo epistemológico. Para Duarte (2001) O ecletismo epistemológico se caracteriza pela justaposição de incorporar expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, colocando-se como

uma grande síntese de diversas ideais, abarcando uma grande colcha de retalhos, entre as mais diversas concepções epistemológicas. Nesse cenário é que se insere a o discurso da professora PR6, da escola Roberto Turbay:

Falar hoje que um professor utiliza apenas um método fica muito vago ou até mesmo sem sentido, pois o professor ao findar o ano letivo tem que apresentar resultados, e, se meu aluno não compreende o método utilizado, é necessário que se mude para a compreensão de um todo (PR6, 16 anos de trabalho com a educação especial).

Grande parte dos professores que se apropriam de inovações pedagógicas, sem estabelecerem uma profunda reflexão, acerca das bases teóricas, que fundamentam a prática pedagógica, louva o ecletismo como uma “salutar e realista atitude”, frente à perspectiva novidadeira da pós-modernidade. Essa síntese eclética das mais variadas concepções encontra na matriz pós-moderna sua expressão mais acabada, na mistura das mais variadas tendências e estilos sobre o mesmo nome, e, não tendo unidade, sendo aberta, varia e transforma-se dependendo da situação. Para Lombardi (2012, p. 31), a opção pós-moderna:

Em termos filosóficos, se trata da defesa do irrealismo, do irracionalismo, do subjetivismo, do fim da história; não se trata de uma concepção, mas de um movimento eclético que faz uma liquidificação, uma mistura geral, de várias tendências e estilos; é avesso à unicidade, tendo por perspectiva um pensamento aberto, plural e em permanente metamorfose. É o culto pragmático do indivíduo e do presente, sem referência ao passado e sem projetos para o futuro. É o assumir uma perspectiva aparentemente sem parâmetros e sem opções; mas, como a ausência de posicionamento também é um assumir de posição, trata-se de mais um modismo reacionário e imobilista, perfeitamente adequado ao gosto de uma burguesia ávida pelo máximo de consumo, animada por uma produção frenética, transformando tudo em máxima acumulação.

Para o autor, a perspectiva novidadeira da pós-modernidade não se traduz em uma concepção filosófica, mas sim em um movimento eclético, o qual faz uma miscelânea de tendências e estilos, que enfatizam o particular, o subjetivo, massificando as pesquisas e a prática educacional, hegemonicamente, resultando na perda de uma perspectiva histórica, que por consequência resulta no esvaziamento do sujeito social.

Nessa ordem, é possível apreender o mesmo discurso na resposta da professora PA8 da instituição APAE Ariquemes, ao delimitar que:

Todas as teorias que ajudam a educação especial são bem-vindas, pois no meu trabalho têm-se todos, com todos os problemas. Portanto, escolher uma não condiz com prática (PA8, 01 ano de trabalho com a educação especial).

Já para a professora PR9 da escola Roberto Turbay, a concepção que fundamenta sua prática na educação especial é:

Aquela que merece uma atenção especial, um olhar carinhoso (PR9, 26 anos de trabalho com a educação especial).

É possível compreender que, com um critério tão vago e impreciso, acerca da concepção que fundamenta a prática pedagógica, as professoras supracitadas utilizam-se do critério de recortar uma miscelânea de ideias, de diversas matrizes teóricas, com o objetivo de estabelecerem resultados positivos na prática pedagógica, sem a preocupação de apropriarem intervenções diferenciadas e divergentes de análise teóricas. É possível inferir que essa miscelânea se configura por uma formação fragilizada, que resulta no processo de desapropriação do conhecimento docente.

Da mesma forma, tal discurso representa a supremacia pós-moderna no campo educacional, a qual tem como traço fundamental a emergência em se caracterizar como uma nova teorização filosófica e social, que resume o universal no particular, a unidade teórica no ecletismo. Nesse sentido, são apresentadas possibilidades de atuação pedagógica vinculada ao ecletismo, sem considerar as divergências epistemológicas das concepções sobre ensino-aprendizagem, seduzindo uma grande parcela de educadores das mais diversas ideais, suprimindo o embate teórico e político, a fim de apresentarem soluções imediatas à prática pedagógica.

Para Duarte (2001), essa forma de atingir soluções imediatas para problemas imediatos, “apresentar resultados”, limita pesquisadores e educadores a fragmentarem os embates teóricos em detrimento da prática, contribuindo para uma despolitização da sociedade, da luta de ideias, já que essa é considerada como “perda de tempo”, “falta de objetividade”. Nesse contexto, a prática educacional se pauta no que deve ou não ser aproveitado das diversas teorias, de modo que:

[...] as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela ideia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal e que, como alertou Luís Carlos de Freitas (1995, p. 121), vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas [...] (DUARTE, 2001, p. 90).

Pode-se assinalar que a cooptação de setores progressistas pelo ideário neoliberal, sobre a matriz pós-moderna, encontra-se ancorada na concepção jurídica dos direitos humanos, a qual lança à escola a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis, de modo que a escola passa a assumir um papel decisivo na superação da lógica da exclusão, frente à exacerbação das contradições próprias do capitalismo hegemônico.

A proposta que conjuga uma educação pautada na concepção de direitos humanos expressa-se com maior clareza na resposta da professora da instituição APAE Ariquemes, ao fundamentar sua prática pedagógica em uma:

Educação na concepção de direitos humanos, conjugada igualdade, considerando as suas necessidades específicas na sala de aula em compreender, agir, mudar, incluir na medida em que procurava estabelecer ligações na prática específica e minha atuação como instrutor de informática e como cidadã. Esse foi o ponto de partida na minha atuação e no convívio com os mais diversos tipos de deficiência (PA10, 08 anos de trabalho com a educação especial).

No entanto, tal concepção se ampara no discurso hegemônico burguês, ancorado no ideal de igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade, da valorização das diferenças, produzindo a consciência social e coletiva em conformidade com as necessidades do capital. Dessa forma, a concepção que conjuga *igualdade* e *diferença* como valores indissociáveis é incompatível com o modo de operação necessário à sobrevivência do capitalismo, o qual legitima o antagonismo hierárquico de classes e não proporciona condições igualitárias. Assim, a concepção amparada nos direitos humanos se estabelece como camuflagem formal da desigualdade. Portanto, se não é possível se ter uma igualdade materializada, ideologicamente ela se constitui em diversos documentos legais e oficiais.

O predomínio do discurso de direitos humanos, no ambiente educacional, é articulado com o ideal de construção democrática e participação social, em que a

participação de grupos sociais isolados e de interesses diversificados gera a percepção de maior igualdade social. Contudo, o resultado desse discurso é um conjunto de medidas equitativas que reforçam a desigualdade substantiva por meio de ações compensatórias, que visam, por meio da democratização e da universalização educacional, a equiparação à inclusão social. Patto (2000, p. 195) afirma que:

[...] democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subsequentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido.

Para Barroco (2007, p. 19), essa visão idealista de educação, como redentora na resolução dos problemas sociais, deve ser encarada com cuidado, visto que a “escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva”.

As mais variadas práticas pedagógicas, resultantes das combinações de diferenciadas e divergentes teorias, atualmente, encontram-se presentes no ideário educacional, seja por imposição ou orientação de uma política governamental ou na adoção de um referencial teórico construtivista eclético, “que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese” (DUARTE, 2001, p. 85), estabelecendo como critério a superação da unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor.

A difusão desse discurso é possível de se apreender na resposta da professora PR4 da escola Roberto Turbay, para a qual, na fundamentação de sua prática pedagógica:

Há uma mistura do construtivismo com o tradicional, pelo fato de que os professores foram alfabetizados pelo método tradicional, e muitas vezes nos apegamos a ele. Acho o método tradicional mais eficaz apesar de o construtivismo ser também trabalhado, pois esse método é imposto pela secretaria de educação (PR4).

Entretanto, a resposta da professora expressa, por um lado, a insegurança em relação às novas concepções sobre ensino-aprendizagem, que se colocam

como orientadoras de práticas pedagógicas que consideram o aluno e seus processos de aprendizagem, bem como a dificuldade de abandonar uma prática consolidada, tanto na formação como na atuação docente.

A adesão por parte da Secretaria Municipal de Ariquemes à concepção construtivista, conforme anunciado pela professora PR4, estabeleceu-se por meio do programa “Além das Letras”, ministrado pelo instituto “Avisa Lá”, que visa formar professores para atender às demandas da escola contemporânea, capaz de formar indivíduos preparados para as constantes adaptações impostas pelo processo de reprodução do capital. De acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 34-35):

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumento para que o capacite para um processo de educação permanente.

Não é difícil constatar que tanto nos PCN como na mencionada concepção de educação presente no Projeto Político Pedagógico da escola Roberto Turbay, a qual se ampara no relatório Jacques Delors, a ênfase recai em uma educação capaz de formar cidadãos competitivos e capacitados para se adaptarem às constantes mutações da sociedade capitalista, por meio de uma aprendizagem e de conteúdos significativos que favoreçam a formação de indivíduos criativos.

A defesa enfática dos conteúdos significativos, o qual o saber escolar deva estar imediatamente vinculado às necessidades do cotidiano do aluno, reverte-se na hipótese de um rebaixamento educacional destinado à população pobre, negando a ela o domínio do saber clássico socialmente produzido, em detrimento da valorização do útil, do fácil, que não exija um questionamento, um raciocínio crítico. Já para a elite tem-se um tipo de educação:

[...] voltado para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da agilidade na utilização das diversas tecnologias de acesso à informação, no desenvolvimento de múltiplas habilidades em diversos campos da cultura humana, na capacidade de desenvolver trabalho de equipe altamente qualificado etc., e outro tipo de educação, destinada à grande maioria da população, caracterizado pela aquisição do instrumental cognitivo mínimo e do conhecimento mínimo (alfabetização na língua materna e na matemática), indispensáveis ao constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo produzidas pela propaganda (DUARTE, 2001, p. 95).

Contrariamente ao esfacelamento dos conteúdos clássicos, isto é, à negação das formas clássicas de educação escolar, característica hegemônica das pedagogias relativistas, ao inserir esforços em reduzir tudo ao mais elementar, ao mais fácil, facilitando e atestando muito mais o caráter medíocre da educação, cabe destacar as palavras de Saviani (2008b, p. 61): “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Contudo, a totalidade que se insere o discurso de uma aprendizagem significativa, de conteúdos facilitados, do caráter ativo do educando, da defesa do construtivo do aluno na aprendizagem, revela que tais pedagogias acabam por difundirem-se como redentoras de todos os males da não aprendizagem e do fracasso escolar. Logo, a educação está inteiramente em sintonia com o contexto ideológico mais amplo, que remonta ao pensamento neoliberal e pós-moderno.

Nessa perspectiva, os interesses traduzidos pelo ideário neoliberal e pós-moderno visam constituir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, a fim de criar uma atitude pragmática, de desvalorização do confronto entre teorias e autores, facilitando a aceitação consensual de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2001).

De modo que tal atitude pragmática reflète na adoção de uma mescla de referenciais teóricos, e na junção de distintas concepções epistemológicas, na resolução de cada problema específico que o professor ou o pesquisador estejam enfrentando. Assim, é comum observar em diversas pesquisas e na orientação da prática educacional, apropriações resultantes da combinação de diferenciadas e

divergentes teorias. Essa postura é evidenciada na resposta da professora PR8 da escola Roberto Turbay, ao se expressar que:

O fundamental seria a participação dos profissionais da educação em cursos de especialização com preparo para o trabalho com os alunos especiais, como é nas APAES. Porém, a mais observada é a concepção de Vygotski, o construtivismo (PR8).

Pode-se observar que a professora desconhece os fundamentos teórico-filosóficos da obra vigotskiana. Quando considera o construtivismo como uma concepção desenvolvida por Vigotski, a professora reitera a difusão errônea da teoria vigotskiana aliada às apropriações construtivistas e às ideias neoliberais e pós-modernas, de modo que tais ideias se esforçam em descaracterizar a obra de Vigotski, desvinculando-a de seus fundamentos filosóficos marxistas, aproximando-a da concepção epistemológica interacionista-construtivista de Piaget, ou, conforme muitos pesquisadores pós-modernos preferem classificá-la, como uma abordagem sociointeracionista.

Essa tentativa de vincular a teoria de Vigotski com o construtivismo piagetiano, bem como categorizá-la como sociointeracionista, constitui-se num equívoco, que deturpa um postulado teórico ao negar os fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, da produção vigotskiana. Duarte (2001, p. 3) demonstra com precisão as apropriações errôneas de alguns autores e pesquisadores que apresentam uma leitura inconsistente das produções de Vigotski, na qual “o afasta do universo político e ideológico de luta pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista”.

Quanto aos fundamentos marxistas de sua produção, Vigotski, ao defender que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende das leis sociais objetivas, ocorrendo por meio da apropriação da produção humana social e historicamente acumulada, afasta-se do modelo teórico interacionista, visto que esse implica necessariamente na biologização do social, isto é, a naturalização do social.

Desse modo, Vigotski chama atenção para a forma de conceber o homem enquanto um fenômeno social, como produto das gerações anteriores, que não são transmitidas geneticamente, não estando submetidas às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas, o que o distancia do modelo teórico interacionista de Piaget, para o qual compreende o processo de conhecimento como parte do processo de

adaptação do indivíduo ao meio ambiente, que se constitui por meio do processo biológico de intercâmbio adaptativo entre organismo e meio ambiente.

Desse modo, entende-se que ocorre certo modismo em torno dos trabalhos vigotskianos, ou, como bem caracterizou Duarte (2001), um pragmatismo eclético, o qual se dissemina, por meio da defesa de um marco referencial construtivista, a justaposição de teorias divergentes, sem muito importar o embate e o distanciamento teórico, mas sim os seus resultados práticos.

5.1.5 Pragmatismo

Atualmente, o princípio pragmatista se insere nas concepções pedagógicas dominantes, inscrevendo-se como orientador das práticas educacionais vigentes, seja por seu utilitarismo, seja pelo simples fato de validar uma concepção pedagógica. Isso pode ser evidenciado na resposta da professora PA3, da APAE Ariquemes, ao afirmar que a concepção que fundamenta sua prática pedagógica na educação especial é a “prática”.

Tenho fundamento na prática, busco trabalhar a autonomia da criança, com oportunidades de superação das limitações, em enfrentar os desafios (PA3, 06 anos de trabalho com a educação especial).

Convém ressaltar que essa atitude pragmatista, destacada na resposta da professora, representa a importância que vem sendo atribuída ao ensino de conteúdos significantes e que tenham utilidade no cotidiano do aluno, para que ele possa “enfrentar os desafios”, ter “autonomia”. Segundo Duarte (2008, p. 3), essa ideia difundida:

[...] pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano [...] Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica.

Entretanto, esse tipo de conteúdo, que tenha utilidade na prática e no cotidiano do aluno, vem ocupando lugar cada vez maior na escola, a qual desloca o ensino dos conteúdos clássicos para uma posição secundária, de modo que:

[...] o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente dos campos da ciência, da arte ou da filosofia, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana (DUARTE, 2008, p. 4).

Conseqüentemente, essa supervalorização dos conteúdos significativos e relevantes para o cotidiano do aluno conduz a outra supervalorização, a de um tipo de conhecimento tácito, ou, como bem caracterizou Duarte (2003), à concepção de formação de professores: “conhecer-na-ação” ou “reflexão-na-ação”. Essa supervalorização de um conhecimento tácito é possível de ser apreendido na resposta da professora PR3 da escola Roberto Turbay:

Na verdade necessitamos de algo que venha fundamentar, ajudar a melhorar a prática, ou seja, precisamos de suporte na prática (PR3, 14 anos de trabalho na educação especial).

A professora, ao evidenciar a necessidade de “suporte na prática”, sugere que o saber científico, teórico, acadêmico se restringe ao saber prático, isto é, confia-se que o conhecimento apenas tem valor quando pode ser utilizado para a resolução de problemas da prática cotidiana. Nesse sentido, a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos é determinada pela validade do conhecimento na resolução de problemas da prática cotidiana. Como exemplo disso, cabe citar Duarte (2003, p. 107), ao destacar:

[...] a importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado.

Uma das conseqüências mais perversas dessa limitação dos conteúdos clássicos, pela via da sua utilidade prática cotidiana do conhecimento, é a negação das formas clássicas de educação escolar para a classe dominada, por conseqüência, fortalecem e naturalizam a reprodução das desigualdades sociais. A

defesa às formas clássicas de educação escolar se estabelece por compreender que:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008a, p. 14).

Essa referência à prática pode ser evidenciada na resposta da professora PA7 da APAE Ariquemes:

A gente vai aprendendo a educar as crianças de acordo com a prática (PA7, 04 anos de trabalho com a educação especial).

A resposta da professora PA7, ao destacar a prática na fundamentação do seu trabalho pedagógico na educação especial, corresponde à desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico. Contudo, não é possível identificar que a resposta da professora busca uma coerência teórica, mas sim o reconhecimento de que a verdadeira teoria seria aquela que está implícita na prática.

Em termos históricos, o advento da concepção pragmatista, no contexto educacional brasileiro, difundiu-se entre os educadores na década de 1980, ocorrendo na década seguinte uma mudança de enfoque pedagógico para uma pedagogia tendo por base a epistemologia da prática. Duarte (2003, p. 609-610) afirma que a difusão dessa concepção pedagógica, bem como do construtivismo, no ideário pedagógico brasileiro “não foi obra do acaso”, mas “foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações”.

Contra-pondo-se a essa estratégia ideológica neoliberal e pós-moderna, Duarte (2001, p. 147) entende:

[...] que a atitude pragmática, ao contrário do que dizem seus defensores, não revela compromisso com o enfrentamento dos problemas educacionais, na medida em que esse compromisso não pode existir sem um firme posicionamento político, filosófico, científico e ideológico [...] Defender o “pragmatismo teórico”, que é sinônimo de ecletismo pragmático, é aliar-se às forças que lutam pela perpetuação do capitalismo.

A partir dessa definição, é possível afirmar que, seja pela forma aparentemente crítica do discurso pós-moderno, ou até mesmo por muitos autores não admitirem necessariamente o vínculo de suas ideias com o universo ideológico

pós-moderno e neoliberal, a hegemonia das pedagogias relativistas, como o construtivismo, a pedagogia da prática, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo, legitima ideologicamente a perpetuação da sociedade capitalista, pois não apresenta uma perspectiva de superação, mas sim uma concepção idealista da relação entre educação e sociedade.

5.1.6 Ausência na definição de uma concepção

Considerando que a escola configura-se por sua dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global, ela se estabelece na intenção de tornar a educação mais eficaz, com rigor conceitual, na organização dos meios, através dos quais o conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade é repassado. Contudo, o desenvolvimento do trabalho pedagógico implica, necessariamente, em uma relação com a teoria e a prática, com um saber metódico e sistematizado. Para Saviani (2008a, p. 14):

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Nesse sentido, a escola, por se configurar em uma situação privilegiada, de propiciar a aquisição ao saber sistematizado historicamente pela humanidade, deve, portanto, orientar sua atividade educacional na elaboração de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, científico, e, conseqüentemente, o professor deve ter claros os pressupostos teóricos que orientam sua ação pedagógica, a fim de viabilizar as condições de transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado.

Entretanto, ao examinar as respostas dos sujeitos desta pesquisa quanto à concepção que fundamenta sua prática pedagógica na educação especial, evidenciou-se que seis professores, entre eles dois professores da APAE Ariquemes (PA1, PA2) e quatro professoras da escola Roberto Turbay (PR1, PR2, PR5 e PR7), não se fundamentam em nenhuma concepção de educação especial, para a prática pedagógica.

Cabe destacar que esse dado indica a falta de clareza do professor quanto às concepções referentes à educação especial, que intrinsecamente estão ligadas às expectativas do professor em relação a seu aluno, e que em última instância irão dirigir seu trabalho pedagógico, no estabelecimento de conteúdos, programas etc.

Por outro lado, a ausência na definição de uma concepção expressa certo conformismo em relação à educação das pessoas com deficiência. Considera-se que não há necessidade de se estabelecer objetivos; conseqüentemente, parte-se da compreensão de que esses alunos não serão capazes de aprender, pois os procedimentos que o professor irá utilizar na tentativa de ensinar seus alunos dependem da concepção que fundamenta sua prática, implicando na expectativa do professor em relação aos alunos. Esse conformismo, certamente, evidencia o convencimento de que: “a educação para essas crianças parece ser desnecessária ou ineficaz. Parte-se do princípio de que a criança será incapaz de aprender” (KASSAR, 2009, p. 59).

No entanto, esse dado revela a falta de qualificação do professor, na medida em que esse dispensa uma concepção para o trabalho com a educação especial. Esse dado se torna mais evidente na rede regular de ensino, considerando que quatro professoras da escola Roberto Turbay responderam que nenhuma concepção fundamenta sua prática pedagógica na educação especial. Isso representa 44% da amostra da pesquisa dessa escola. Trata-se de um fenômeno preocupante, ao considerar que essa escola tem um projeto de educação inclusiva e que é a escola do Município de Ariquemes com maior número de alunos inclusos. Da mesma forma o dado expressa certo anacronismo entre o anunciado pelo Projeto Político Pedagógico da escola Roberto Turbay⁵¹, o qual afirma ter uma concepção pedagógica como orientadora e a constatação que 44% das professoras dessa escola, participantes da pesquisa, não se fundamentam em nenhuma concepção.

Entretanto, ao considerar o estudo desenvolvido por Bueno (1998), evidenciando o baixo número de cursos de formação de professores para educação especial, sendo que na região Norte esse índice é ainda mais reduzido, verifica-se uma formação que atende muito mais à demanda de profissionais habilitados em um curto tempo (profissionalizante) do que iniciativas de formação inicial e continuada. Do mesmo modo, no Município de Ariquemes, grande parte dos cursos ofertados

⁵¹ Consultar página 86.

para a educação especial é promovido pela APAE Ariquemes, e com exclusividade para os professores da sala de recursos.

Cabe ressaltar que as professoras que apresentaram ausência na definição de uma concepção na fundamentação da prática pedagógica na educação especial tiveram sua formação inicial em sua maioria em instituições privadas e não possuem curso de formação continuada na área da educação especial. Contudo, o decreto nº 7.611/2011 garante, em seu art. 5º, apoio técnico e financeiro, por parte da União, aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, na:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

Entretanto, percebe-se certo anacronismo entre o que é anunciado e a realidade educacional das escolas brasileiras, que precisam lidar com a precariedade da infraestrutura escolar, bem como com a ausência de suporte operacional ao professor.

Na perspectiva de contribuir para análise da situação em relação à concepção que fundamenta a prática pedagógica na educação especial, faz-se necessário que o professor conheça as relações na qual sua prática se constrói, de modo que:

A apreensão do movimento do real do cotidiano escolar solicita uma (re)discussão a partir da clareza de uma opção metodológica, não só no nível das elaborações acadêmicas, como, aliás, já existe, mas também na escola pelo próprio professor, quebrando a separação instituída pela fragmentação do conhecimento (KASSAR, 2009, p. 86).

5.2 O DIAGNÓSTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

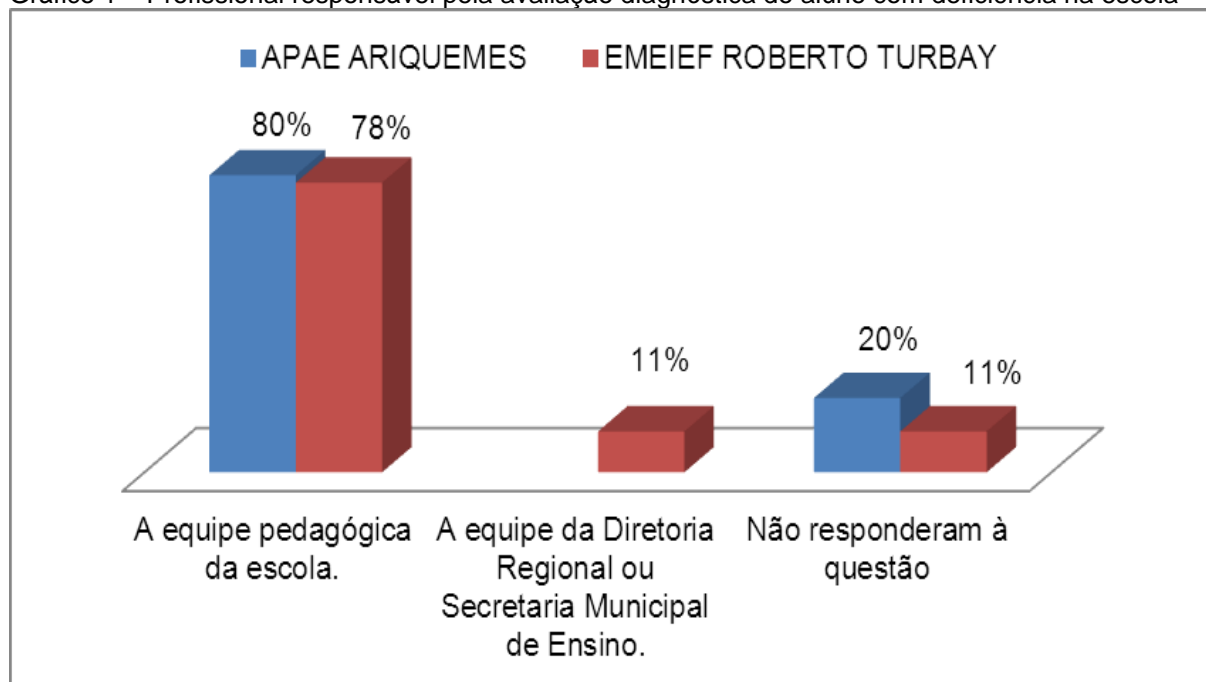
Tendo como objetivo caracterizar a avaliação diagnóstica destinada aos alunos com deficiências, e como essa se apresenta na educação especial: inclusiva e nas instituições especializadas, foi questionado junto aos sujeitos deste estudo sobre o objetivo da avaliação diagnóstica e o profissional responsável pela aplicação

dela na escola. Ao se delinear as respostas, foi possível organizar dois eixos temáticos distintos, que são: caracterização do profissional responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com deficiência na escola e a caracterização da avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência.

5.2.1 Caracterização do profissional responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com deficiência na escola

Primeiramente, foi questionado aos professores sobre o profissional responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com deficiência na escola, o que levou à obtenção do seguinte resultado:

Gráfico 1 – Profissional responsável pela avaliação diagnóstica do aluno com deficiência na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Como se pode observar na APAE Ariquemes, 80% dos professores afirmam que a avaliação diagnóstica do aluno com deficiência é de responsabilidade da equipe pedagógica⁵²; o mesmo caso é a instituição de ensino Roberto Turbay, com 78% das respostas indicando que a avaliação diagnóstica é desenvolvida pela equipe pedagógica da escola. Também se encontrou na escola Roberto Turbay uma

⁵² A equipe pedagógica da escola é constituída por coordenadores, supervisores, professores e orientadores educacionais.

professora (11%) que informou que a avaliação diagnóstica é realizada pela secretaria municipal de ensino.

Cabe ressaltar que nenhum professor respondeu que o diagnóstico escolar do aluno com deficiência é de sua responsabilidade, o que nos leva a inferir que essa forma de conceber o diagnóstico como sendo algo à parte do processo de ensino e aprendizagem dificulta a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas. Além disso, tal postura contribui para que o diagnóstico termine por se converter em um fim em si mesmo, descaracterizando cada vez mais o processo de intervenção pedagógica.

Entretanto, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006b, p. 42), a avaliação diagnóstica é caracterizada: “como processo permanente e contínuo, que deve ocorrer na escola, compartilhado por todos os que nela atuam, particularmente pelos integrantes da equipe pedagógica”.

Desse modo, a responsabilidade pela avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência, que historicamente se estabeleceu na educação regular, sob responsabilidade das equipes de educação especial, é repassada para a equipe pedagógica da escola. Essa mudança de foco tem como preferência que os avaliadores pertençam à instituição que avaliam. Contudo, tal orientação não dispensa a contribuição das equipes de educação especial, “particularmente para determinados alunos, considerados como os mais problemáticos” (BRASIL, 2006b, p. 57).

No entanto, a ausência das equipes de educação especial no procedimento da avaliação diagnóstica e no encaminhamento de um diagnóstico “formal” clínico, dentro da escola, cede lugar a outro processo classificatório, o diagnóstico “prático” desenvolvido pela equipe pedagógica da escola. Para Kassir (2009, p. 42), essa mudança de foco possui “características mais discriminatórias do que o diagnóstico ‘oficial’ por ser realizado, na maior parte dos casos, por meio de pressuposições que acabam por se concretizar”.

Historicamente, o diagnóstico médico exerceu forte influência na educação e maior ainda na educação especial, ao determinar as causas que levam algumas crianças a dificuldades escolares. Nesse contexto, o diagnóstico clínico marcou presença no ambiente escolar, levando a uma “patologização” do fracasso escolar,

ao justificar as dificuldades escolares através de patologias do indivíduo e suas deficiências funcionais, que ocasionariam a dificuldade em aprender (BEYER, 2010).

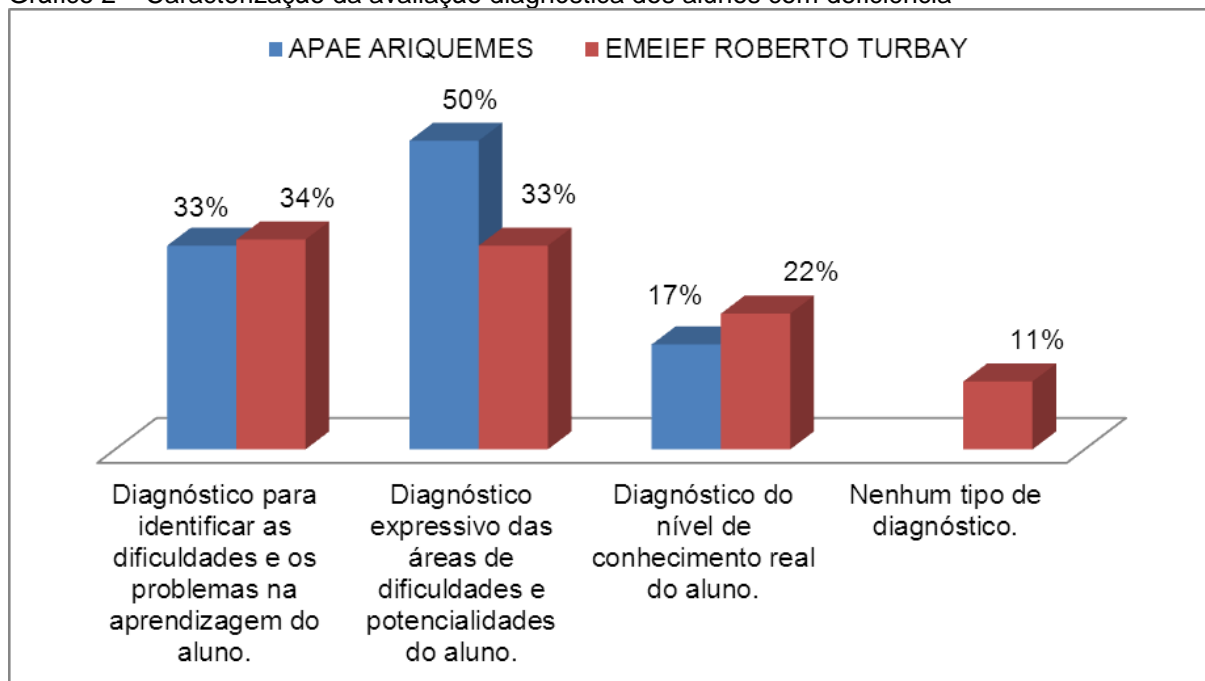
Essa construção histórica do diagnóstico clínico se coloca presente na educação especial de forma que determina, em muitos casos, o trabalho pedagógico unicamente pela vertente médico-clínica. No entanto, a ausência desse diagnóstico não implica, necessariamente, na sua não existência, ou em seu caráter menos segregador, conforme mencionado anteriormente.

Contudo, cabe destacar que o laudo médico e a descrição de um diagnóstico centrado às condições orgânicas, incapacitadoras das pessoas com deficiência, têm fortalecido as pressuposições que cristalizam a imagem do aluno com deficiência, com o conformismo de suas limitações. Como consequência, estabelecem-se critérios em conformidade com a crença dos limites desse aluno, ofusca-se a intervenção pedagógica em detrimento as patologias e o limite de seu desenvolvimento devido à deficiência, deixando de circunscrever o nível de competência curricular e as potencialidades desse aluno.

5.2.2 Caracterização da avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência na escola

Ao se aprofundar o questionamento sobre a avaliação diagnóstica, a fim de identificar os objetivos implícitos no diagnóstico dos alunos com deficiências, foi interrogado aos sujeitos deste estudo como é feito o diagnóstico pedagógico, o que levou à obtenção do seguinte resultado:

Gráfico 2 – Caracterização da avaliação diagnóstica dos alunos com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 2, 50% dos professores da APAE Ariquemes apontaram que o diagnóstico pedagógico tem como objetivo verificar as áreas de dificuldades e potencialidades dos alunos. Diferentemente desse resultado, na escola Roberto Turbay apenas 33% das professoras utilizam o diagnóstico pedagógico para examinarem as áreas de dificuldades e potencialidades dos alunos. Desse ponto de vista, o diagnóstico expressivo das áreas de dificuldades e potencialidades do aluno fortalece o processo de superação das barreiras imposta pela deficiência, pois, ao contemplar além da investigação das dificuldades dos alunos, exalta suas capacidades e potencialidades.

Ainda na sequência da análise, verificou-se 33% dos professores da APAE Ariquemes responderam que o diagnóstico é destinado a verificar as dificuldades e os problemas na aprendizagem do aluno. Uma porcentagem parecida, 34%, na Escola Roberto Turbay, também respondeu a esse item. Isso denota que ainda permanece vigente o diagnóstico como categorização da limitação funcional do aluno com deficiência, ao considerar apenas as suas dificuldades e os problemas na aprendizagem. Nessa perspectiva, esse tipo de diagnóstico se detém em indicadores de estudos etiológicos, determinando apenas os déficits do aluno e a

mistificação dos limites preestabelecidos pela deficiência orgânica, o que resulta em um esvaziamento da prática pedagógica. Segundo Rivero, esse tipo de diagnóstico:

[...] no lugar de propor novas variantes de intervenção e adequação curricular, capazes de satisfazer as necessidades educativas dos alunos avaliados, o diagnóstico escolar se deu a tarefa de classificar alunos para atribuir a uma outra variante de intervenção e adequação curricular sendo criadas de antemão. Por este caminho, o diagnóstico terminou por se converter em um fim em si mesmo, aleijando cada vez mais a intervenção, único e verdadeiro motivo de sua existência (RIVERO, 2000, p. 31).

Contudo, a avaliação diagnóstica destinada unicamente para verificar as dificuldades e os problemas na aprendizagem do aluno pode incidir na delimitação do que o aluno consegue aprender, ou melhor, o que pode ser trabalhado com aluno e o que não pode ser, tornando-se uma busca pelos limites do aluno e não pela superação desse, de modo que:

A crença na possibilidade de previsão dos limites do aluno, pela expectativa do que seja “naturalmente” predeterminado, parece “tranquilizar” o professor, justificando sua prática. Ao invés de trabalhar para a desmitificação dos limites preestabelecidos, o professor trabalha no sentido de encontrá-los. Ao se ater às características aparentes e às imagens formadas, o professor pode acabar trabalhando por um retardamento no desenvolvimento do aluno (KASSAR, 2009, p. 60-61).

Na mesma questão, 17% dos professores da APAE Ariquemes e 22% das professoras da Escola Roberto Turbay responderam que o diagnóstico é feito para verificar o nível de desenvolvimento real do aluno. De modo que, incorre-se no mesmo risco, apontado anteriormente, de circunscrever um diagnóstico que apenas investiga o que o aluno realmente conhece, limitando o processo de superação das barreiras, já que não considera a investigação das capacidades e das potencialidades. De acordo com Kassar (2009, p. 86), o diagnóstico:

[...] deve ser considerado como um processo avaliativo que modifica, de forma a acompanhar a própria evolução de cada indivíduo a cada nova situação. Deve ser considerado o movimento do desenvolvimento humano, suas capacidades desenvolvidas e as que estão por se desenvolver (trabalhar na zona de desenvolvimento proximal).

Um dado que chama atenção é encontrar uma professora (11%), da escola Roberto Turbay, que não utiliza qualquer tipo de diagnóstico pedagógico, indicando que ela realiza um trabalho aleatório, sem sustentação e conhecimento da realidade

dos sujeitos concretos, com os quais está atuando. Esse dado revela, também, a falta de capacitação e formação profissional, direcionada aos professores, pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Com isso, percebe-se certo anacronismo entre o anunciado e a realidade educacional das escolas brasileiras.

Ao focar-se nas políticas educacionais de formação de professores para a educação especial, diversos são os marcos políticos legais que anunciam a necessidade de professores capacitados.

A LDB (Lei nº 9.394/ 96), em seu artigo 58, prevê para a educação especial “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Na mesma direção, o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e enfatiza ações voltadas para a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, bem como para a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. Essa ação começou a ser implementada pelo Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, na modalidade a distância, desenvolvida em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, tendo por objetivo “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior” (BRASIL, 2008).

Relacionando as propostas de formação de professores para a educação especial, anunciadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com os dados coletados na pesquisa, referente à formação continuada dos professores pesquisados, evidenciou-se que na Escola Roberto Turbay nenhum professor possui curso de formação continuada na área de educação especial, o que enfatiza o distanciamento do discurso da política inclusiva à realidade concretizada. Já na APAE Ariquemes verifica-se que grande parte dos professores já participou, ou estão participando de cursos de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, nas diversas áreas da educação especial.

Os dados aqui apresentados são pertinentes. Ao se comparar as duas escolas, verifica-se a incidência na APAE Ariquemes de um diagnóstico pedagógico que contempla não somente as dificuldades dos alunos com deficiência como também suas potencialidades. Entretanto, cabe salientar que a APAE Ariquemes tem como base para o trabalho pedagógico um diagnóstico clínico dos alunos com deficiência, desenvolvido pela equipe de composta por psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta. No entanto:

[...] não é o diagnóstico pura e simplesmente que rotula e segrega o indivíduo. É a sociedade fragmentada e desigual que utiliza do diagnóstico como legitimador de sua necessidade de segregação (KASSAR, 2009, p. 47-48).

Já na Escola Roberto Turbay, o diagnóstico pedagógico direcionado aos alunos com deficiência ainda é compreendido, em grande parte, como um instrumento de identificação das dificuldades, ou em alguns casos como indicador apenas do desenvolvimento real do aluno. Tais características indicam a predominância de um modelo de atendimento que têm como base o diagnóstico prescritivo da sintomatologia de cada indivíduo, constituindo-se como uma ferramenta para atestar as incapacidades em detrimento das potencialidades. Nesse sentido, Rivero (2000) assinala que o diagnóstico centralizado nas dificuldades e nos problemas da aprendizagem do aluno termina por se converter em um fim em si mesmo, aleijando cada vez mais a intervenção pedagógica, o único e verdadeiro motivo de sua existência.

Desse modo, os dados evidenciam e denunciam a forma como o sistema inclusivo vem tratando os alunos com deficiência, da contradição do que é anunciado ao que realmente se efetiva na prática pedagógica, o que colabora com a tese da manutenção de um modelo médico-pedagógico na educação especial inclusiva, na qual se predomina o modelo de atendimento tendo como base o diagnóstico como instrumento de identificação das dificuldades do aluno e uma organização de caráter funcionalista do trabalho pedagógico.

No entanto, compreende-se que não é abolindo o diagnóstico clínico, simplesmente, que se terá uma mudança as práticas e concepções segregativas, referentes à avaliação diagnóstica na educação especial. Mas é preciso considerar uma revisão teórica, tendo em vista outros fundamentos que proporcionem a

compreensão da plasticidade do desenvolvimento humano e não apenas de seus limites impostos pela deficiência.

Portanto, se a avaliação diagnóstica é utilizada para classificar e segregar na escola aqueles que não se enquadram ao ideal cristalizado de aluno, ela também pode se converter em um instrumento que possibilita uma intervenção pedagógica satisfatória, quando reconhecida a potencialidade do desenvolvimento humano, e não apenas os limites funcionais.

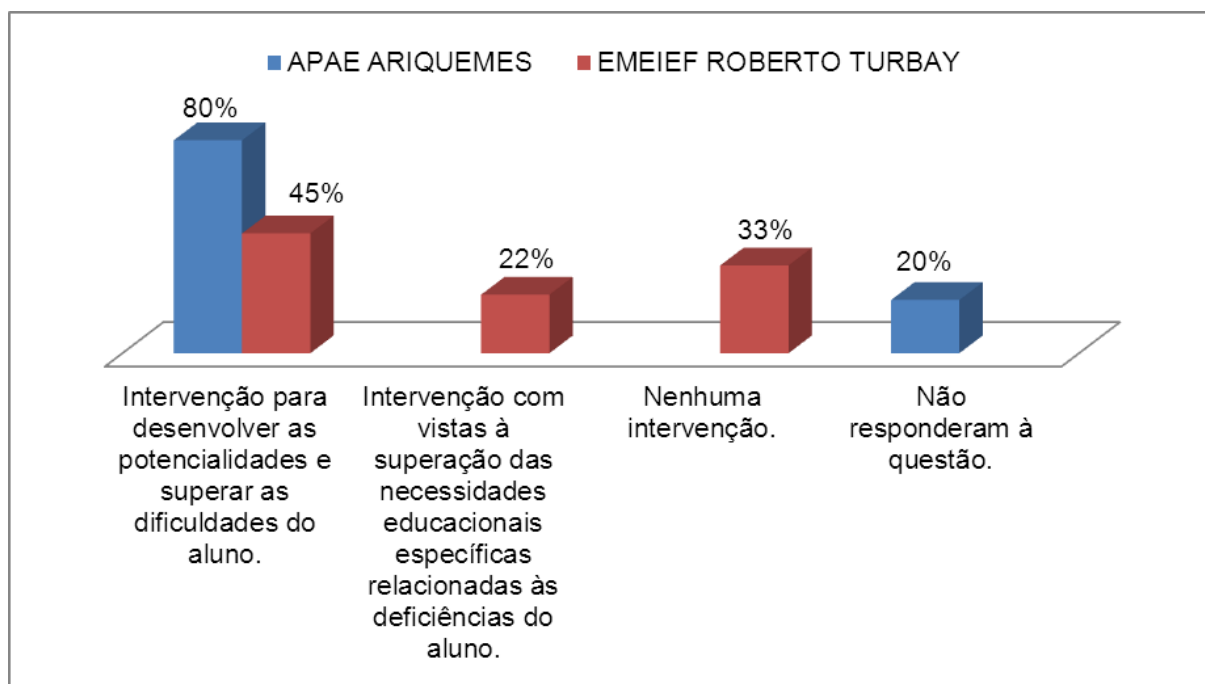
5.3 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao compreender que a avaliação diagnóstica se justifica por orientar o processo de intervenção pedagógica, esse eixo temático tem por objetivo analisar as respostas dos sujeitos deste estudo sobre o processo de intervenção pedagógica. Com base nas respostas, foi possível criar quatro eixos temáticos menores, que são: a intervenção pedagógica a partir da avaliação diagnóstica; a caracterização dos tipos de intervenções pedagógicas descritas pelos professores; a ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula; e a caracterização da interação do professor da sala comum com o profissional de apoio terapêutico e o professor da sala de recursos.

5.3.1 A intervenção pedagógica a partir da avaliação diagnóstica

Quando questionados, aos sujeitos deste estudo, sobre o tipo de intervenção pedagógica que é realizada junto ao aluno com deficiência, a partir da avaliação diagnóstica, foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Caracterização da intervenção pedagógica a partir do diagnóstico



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Como se pode observar, 80% dos professores da APAE Ariquemes e 45% das professoras da Escola Roberto Turbay responderam que a partir do diagnóstico a intervenção pedagógica realizada junto ao aluno com deficiência se fundamenta em desenvolver as potencialidades e superar as dificuldades do aluno. Desse modo, tal intervenção permite um melhor desenvolvimento do aluno, colocando-o como capaz de satisfazer as necessidades educativas, ao contemplar oportunidades diferentes de aprendizagem, na qual não coloca em primeiro plano a deficiência ou o *déficit* do aluno, mas sim as potencialidades e os processos substitutivos possíveis ou compensatórios, no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma questão, 22% das professoras da Escola Roberto Turbay responderam que a intervenção pedagógica efetiva-se com vistas à superação das necessidades educacionais específicas relacionadas às deficiências do aluno. No entanto, ao mesmo tempo que é importante conhecer as necessidades educacionais específicas dos alunos, inclusive aquelas relacionadas à deficiência, em si, não se pode limitar a intervenção pedagógica, pelas possibilidades do ensino e da aprendizagem focalizadas na deficiência, podendo-se incorrer em um esvaziamento do processo pedagógico, ao considerar apenas os limites preestabelecidos pela deficiência. De acordo com Kassir (2009, p. 58):

A partir do momento em que há a crença de que o não aprendizado deve-se a uma dificuldade da criança, o professor parece desobrigar-se de buscar outros caminhos para que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Conforma-se com a dificuldade do aluno ou com a não aprendizagem, convencendo-se de que “é assim mesmo”. As limitações são aceitas e o trabalho pedagógico parece tornar-se ineficaz.

Um dado inquietante é verificar que 33% das professoras da escola Roberto Turbay não utilizam qualquer tipo de intervenção pedagógica. No entanto, tal dado se torna compreensível, ao considerar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na qual sobrepõe a uma estrutura excludente, pois, exclui o professor e os demais profissionais da escola de um debate educacional e pedagógico centralizando as decisões pela via do gerenciamento das redes de ensino, consagrando a preocupação da elevação dos índices quantitativos de acesso educacional, em detrimento à qualidade educacional. De modo que tal política educacional:

[...] ganha força na direção de decisões centralizadas, executadas localmente, o que nos remete para uma hipótese segundo a qual isso ocorre na proporção inversa às práticas mais democráticas de tomadas de decisão coletiva no interior das escolas. As decisões centralizadas, acompanhadas por um processo de precarização do trabalho docente, vêm conduzindo os professores e as professoras das redes de ensino para um caminho de proletarização, de cumprimento de horários e tarefas, perdendo cada vez mais suas condições de trabalho coletivo (GARCIA, 2010, p. 21).

Contudo, vale ressaltar que na escola Roberto Turbay as professoras participantes da pesquisa atuam em sala de aula com uma média de 25 a 35 alunos, dentre os quais dois a quatro possuem algum tipo de deficiência. Tendo em vista as exigências que os programas e projetos de educação inclusiva evidenciam, como salas reduzidas, adequação do espaço escolar, acompanhamento em salas de recursos, formação de professores etc., constata-se, no entanto, que sua efetividade na prática educacional das escolas brasileiras é oposto a isso. Implica no que Kuenzer define como inclusão excludente:

Por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

Os dados apresentados na pesquisa⁵³, como salas superlotadas, falta de qualificação docente, precariedade da infraestrutura escolar etc., são elucidativos a esse respeito. Para tanto, promove-se uma inclusão escolar precária, que exclui grande parcela dos alunos, por formas pobres e indecentes de educação. Contudo, não se pode negar que a presença dos alunos com deficiências nas escolas da rede regular de ensino representa certo avanço, na medida em que contribui com o rompimento da falsa ideia que o deficiente é incapaz de ser educado.

Porém, cabe desmitificar o discurso inclusivo, que em sua totalidade neutraliza as pressões sociais, mistificando uma inclusão com vista à igualdade de condições, contudo escamoteia os determinantes econômicos e sociais que constituem a verdadeira diferença social. Assim, a igualdade proclamada se estabelece, apenas, no plano formal.

5.3.2 Tipos de intervenções pedagógicas descritas pelos professores

Esse item caracteriza as respostas dos professores, referente à solicitação para descreverem o tipo de intervenção pedagógica desenvolvida a partir da avaliação diagnóstica. Com base em suas respostas, foram estabelecidas as seguintes categorias:

Tabela 01 – Intervenções pedagógicas descritas pelos professores

| CATEGORIA | APAE ARIQUEMES | ESCOLA ROBERTO TURBAY |
|--|-------------------|-----------------------------|
| Materiais especializados, conteúdos adaptados e jogos pedagógicos adaptados. | 20% | |
| Atividades diferenciadas como jogos pedagógicos e acompanhamento individual. | | 45% |
| Atividades com métodos como o Son-Rise, educação responsiva e Teacch. | 10% | |
| Atividades da vida diária tendo como objetivo a socialização e interação do aluno, para sua independência. | 20% | |
| Nenhuma. | | 33% |
| Não responderam à questão. | 50% | 22% |

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

⁵³ Consultar Quadros 1 e 3.

Dos 10 professores pesquisados da APAE Ariquemes, 20% descreveram que utilizam materiais especializados, conteúdos adaptados e jogos pedagógicos adaptados na intervenção pedagógica, 20% indicaram o uso de atividades com métodos como o Son-Rise⁵⁴, educação responsiva e Teacch⁵⁵, e os outros 20% informaram que a intervenção pedagógica é desenvolvida por meio de atividades da vida diária, tendo como objetivo a socialização e interação do aluno, para sua independência.

As respostas se diferenciam substancialmente, mas é possível verificar que o trabalho pedagógico desenvolvido na APAE Ariquemes permanece atrelado ao condicionamento e adaptação do aluno com deficiência. Com base no exposto, pode-se inferir que ainda permanece presente no trabalho pedagógico adotado ao ensino especial a concepção acerca do limite do desenvolvimento do aluno com deficiência. Do mesmo modo, destaca-se o conformismo ao compreender que a intervenção pedagógica apenas dá conta de uma adaptação desse sujeito para sua inserção social.

Para tanto, vale ressaltar a crítica lançada por Vigotski às escolas especiais, por essas limitarem o trabalho pedagógico pelos reforços primários do comportamento, pelas bases concretas do pensamento, adaptando todos os processos de intervenção pedagógica a deficiência do aluno.

Apesar de seus méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela encerra seu educando (o cego, o surdo-mudo, e o retardado mental), em um estreito círculo do coletivo escolar, cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não o incorpora a verdadeira vida. Nossa escola especial, no lugar de lançar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nessa criança hábitos que os levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação (VIGOTSKI, 1997, p. 41-42).

Com relação à Escola Roberto Turbay, 45% das professoras pesquisadas descreveram que utilizam atividades diferenciadas, como jogos pedagógicos e acompanhamento individual na intervenção pedagógica do aluno com deficiência,

⁵⁴ O Método Son-Rise foi desenvolvido nos Estados Unidos e tem por finalidade proporcionar experiências interativas estimulantes aos autistas, possibilitando que o autista possa fazer uso da autorregulação e de suas necessidades sensoriais.

⁵⁵ O método Teacch foi desenvolvido na Carolina do Norte-EUA, tendo como base os pressupostos do behaviorismo, normalmente utilizado com crianças com autismo (BEYER, 2010).

enquanto 33% não utilizam qualquer tipo de intervenção pedagógica, o que corrobora os dados obtidos no item 5.3.1.

Cabe considerar que as professoras pesquisadas na Escola Roberto Turbay não contam com o apoio pedagógico do professor da sala de recurso multifuncional, considerando que a escola no momento da pesquisa não possuía professor atuando na sala de recurso. Contudo, a intervenção pedagógica desenvolvida pelas professoras em sala de aula comum apoia-se na proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual indica a intervenção pedagógica por meio de medidas adaptativas que:

[...] focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos (BRASIL, 2006a, p. 81).

Para Maciel (2013, p. 61), a escola para todos com igualdade de oportunidades educacionais constitui-se:

Ao desmonte da qualidade do processo de aprendizagem, acrescente-se a desestruturação organizacional da escola, a diminuição e extinção dos espaços educativos internos e, com estes, a redução ou a negação dos equipamentos tecnológicos e didático-pedagógicos, a desqualificação profissional, o rebaixamento salarial dos professores, a superlotação das salas de aula e um sem-número de outras ações, que massificaram a escola pública, mas destruíram (ou no melhor dos casos, limitaram) as condições de formação qualificada.

Assim, contraditoriamente, os avanços do acesso à educação para todos se torna excludente por se estabelecer, necessariamente, pelo esvaziamento dos processos de ensino, isto é, pelo rebaixamento do papel da escola enquanto acesso ao saber humano sistematizado historicamente. Dessa forma:

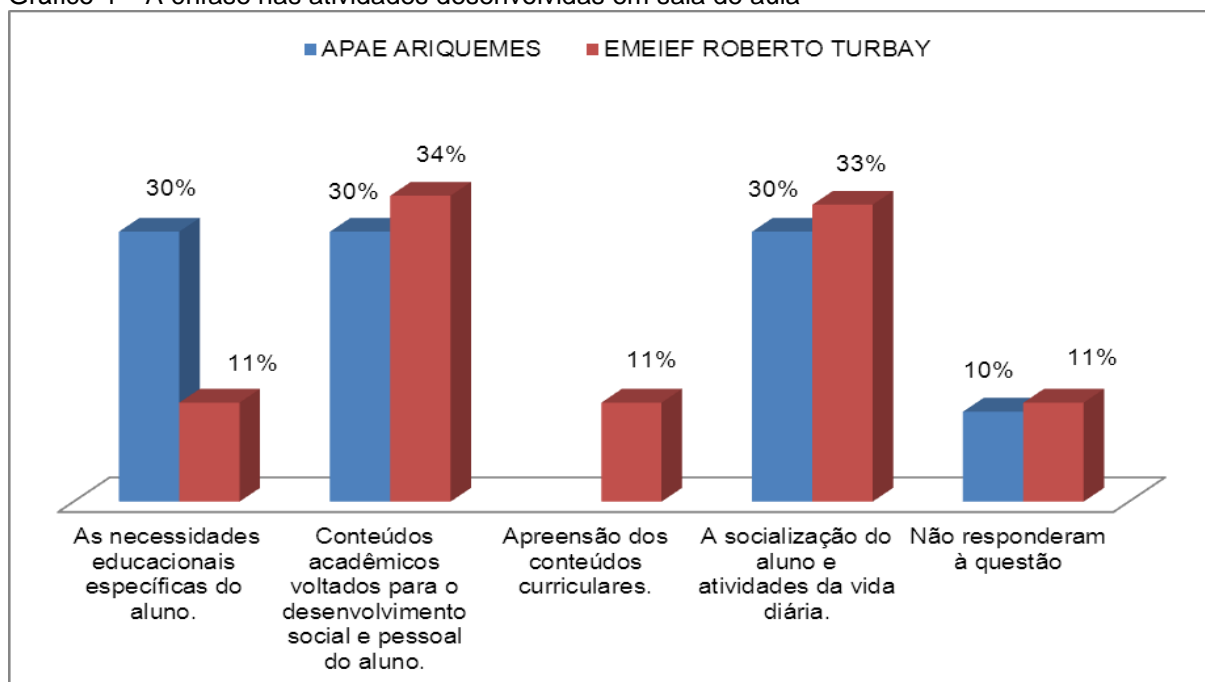
O bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em planos mais do que secundário. Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre as escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao dismantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do direito universal à educação escolar. Se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos, ensina a ler e a escrever (PATTO, 2008, p. 36).

Considerando o exposto, a opção pela escola para todos com igualdade de oportunidades educacionais não se concretiza em uma educação de qualidade para todos, mas, contrário a isso, em uma educação que visa desenvolver habilidades e competências, retirando da escola os conteúdos clássicos e detrimento de um aprendizado significativo para o cotidiano prático do aluno.

5.3.3 A ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula

Aprofundando-se na caracterização sobre a intervenção pedagógica dos alunos com deficiências, foi questionado aos professores sobre a ênfase das atividades desenvolvidas em sala de aula, o que se expressou no seguinte resultado:

Gráfico 4 – A ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Como se pode observar, 30% dos professores da APAE Ariquemes responderam que a ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula recaem sobre os conteúdos acadêmicos voltados para o desenvolvimento social e pessoal do aluno, número semelhante às respostas obtidas das professoras da escola Roberto Turbay 34%. Contudo, cabe considerar que o trabalho pedagógico desenvolvido na APAE Ariquemes perpassa em grande parte por oficinas de

atividades laborais, por práticas pedagógicas baseadas em recursos metodológicos concretos ou manuais.

Na mesma questão, 30% dos professores da APAE Ariquemes e 11% das professoras da escola Roberto Turbay responderam que a ênfase nas atividades desenvolvidas em sala de aula recai sobre as necessidades educacionais específicas do aluno.

Para tanto, as atividades desenvolvidas tendo como objetivo as necessidades educacionais específicas do aluno limitam o desenvolvimento do aluno apenas no que é possível ser aprendido ou ensinado, limite esse já imposto por crenças sociais para com as pessoas com deficiências. Nesse processo, ao se centrar a atenção no defeito orgânico e, sobretudo, em suas consequências diretas no desenvolvimento do aluno, situando em primeiro plano as dificuldades, as limitações, os defeitos, não se faz mais do que agregar as limitações e as desvantagens, como ponto de partida para o ensino dos alunos com deficiência.

No entanto, os dados elucidam as práticas frequentemente desenvolvidas na educação especial, isto é, voltadas à compensação da deficiência do aluno, as quais, em grande parte, situam as intervenções terapêuticas em detrimento das ações pedagógicas. Conforme Machín (2006, p. 47):

As estratégias de intervenção ou de ajuda especial às crianças com alguma desvantagem ou limitação, prevaleceram, em maior ou menor medida, ao sistema clássico da “pedagogia terapêutica” que centra sua atenção “no defeito”, nas manifestações da “enfermidade”, nas incapacidades das pessoas e na busca de terapias gerais que servem para todos, objetivando as diferenças particulares do desenvolvimento de cada indivíduo.

Pode-se observar, também, que 11% das professoras da Escola Roberto Turbay responderam que nas atividades desenvolvidas em sala de aula a ênfase recai sobre a apreensão dos conteúdos curriculares, o que indica que o trabalho pedagógico se fundamenta no condicionamento mecânico com o objeto, no qual o desenvolvimento do homem é considerado consequência dos fatores externos à sua ação, limitando o processo de ensino-aprendizagem pela apreensão dos conteúdos.

Contrariamente a essa forma de conceber o processo de ensino, cabe assinalar o que Saviani (2008a, p. 7) delimita como a natureza e a especificidade da educação:

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

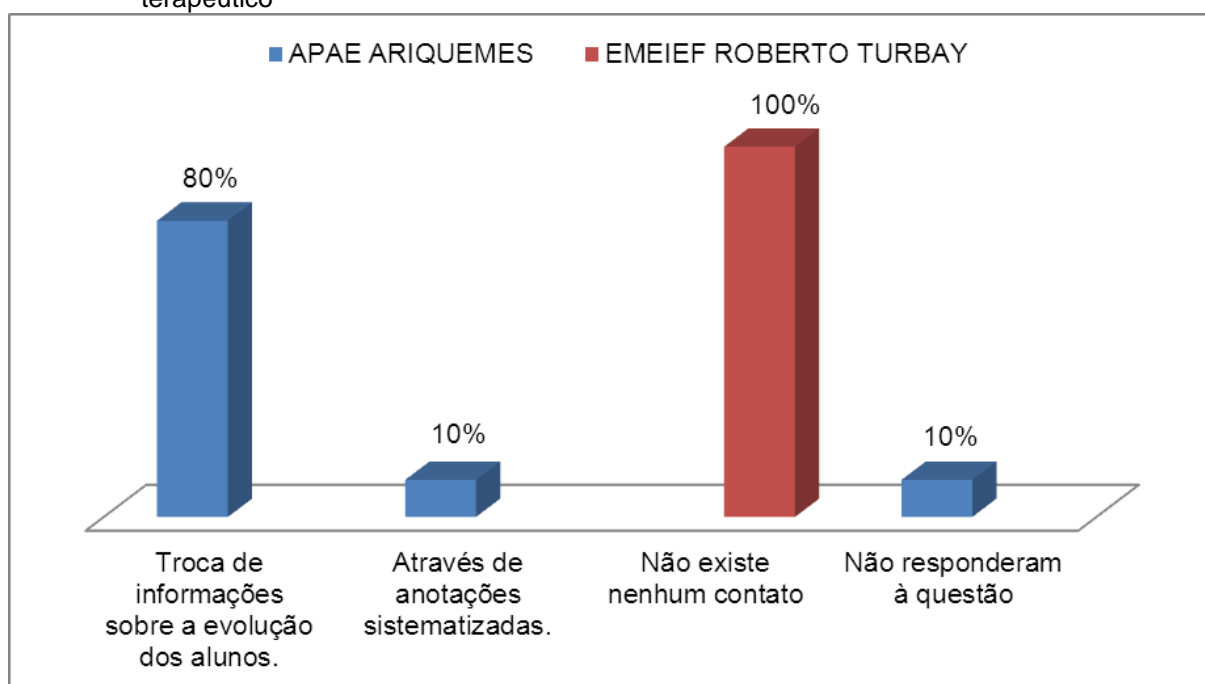
Nessa mesma questão, 30% dos professores da APAE Ariquemes e 33% da Escola Roberto Turbay responderam que nas atividades desenvolvidas em sala de aula a ênfase recai sobre na socialização do aluno e nas atividades da vida diária, o que elucida a prevalência da ideia de que as pessoas com deficiência dificilmente podem ser educadas, no máximo serem treinadas ao convívio social. Essa ideia, historicamente, exerceu forte influência na educação especial, justificando um ensino diferenciado, preferencialmente desenvolvido em escolas especiais, concebendo o trabalho pedagógico como processo de condicionamento e normalização da pessoa com deficiência.

Ao analisar de forma comparativa as duas instituições, pode-se inferir que a ênfase no processo de ensino desenvolvido na APAE Ariquemes se estabelece, em sua maioria, por um ensino que visa à socialização e à autonomia das pessoas com deficiência nas atividades da vida diária, o que fortalece a ideia de uma educação compensatória, limitando as ações dos sujeitos. Nesse aspecto, evidencia-se o avanço da educação especial inclusiva, pelo menos no que diz respeito ao acesso aos conteúdos acadêmicos voltados para o desenvolvimento social e pessoal do aluno.

5.3.4 Caracterização da interação do professor da sala comum com o profissional de apoio terapêutico ou o professor da sala de recursos

Nesse item, foram caracterizadas as respostas do questionamento feito aos professores sobre sua interação com o professor da sala de recursos (no caso da escola de ensino regular), ou o profissional de apoio terapêutico (no caso da APAE Ariquemes), o que evidenciou o seguinte resultado:

Gráfico 5 – A interação do professor com o professor da sala de recursos ou o profissional de apoio terapêutico



Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Nessa questão, 80% dos professores da APAE Ariquemes responderam que trocam informações sobre a evolução dos alunos, e apenas 10% responderam que interagem por meio de anotações sistematizadas. No entanto, cabe ressaltar que o trabalho desempenhado pelo profissional terapêutico pode contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência. Não se evidencia aqui uma ação terapêutica voltada para a busca da normalização da deficiência, mas sim de um trabalho desenvolvido de forma multidisciplinar. No entanto, esse trabalho deve ser desenvolvido de forma sistemática, com acompanhamento de relatórios ou diários, a fim de apurar os avanços dos alunos e a área de maior dificuldade.

Já na Escola Roberto Turbay, 100% das professoras responderam que não existe um contato com o professor da sala de recurso. Conforme já mencionado anteriormente, no desenvolvimento da pesquisa a escola estava sem professor atuando na sala de recurso. A professora que atuava até o ano de 2013 na sala de recursos multifuncionais da escola, no ato da pesquisa, estava atuando em sala comum, para suprir a demanda do quadro docente.

No contexto da educação especial inclusiva, o atendimento educacional especializado destinado aos alunos com deficiência, nas salas de recursos multifuncionais, é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de

acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestado de forma complementar e suplementar, no período oposto (BRASIL, 2011).

Contudo, o professor da sala de recursos, em muitos casos, exerce o duplo papel. Conforme a demanda da escola, ele necessita assumir a sala comum, para suprir a falta de algum professor. Do mesmo modo, é ele o profissional da escola que é destinado a participar dos cursos de formação para a educação especial inclusiva, ofertados pelo MEC e pelas secretarias de educação, assumindo o ofício de multiplicar sua formação aos demais colegas da escola.

Nesse cenário, a formação docente não se distancia das ações neoliberais de flexibilização. Na análise empreendida nas políticas de formação de professores para educação inclusiva, destaca-se a prevalência do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que desde 2003 vem sendo implementado pelo governo federal, visando construir sistemas de ensino inclusivos, pelo princípio da garantia do direito de acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com deficiências, na rede regular de ensino, tendo como foco a formação de professores das redes municipais de ensino para a educação especial (BRASIL, 2006).

O referido programa enfatiza a formação de professores pela lógica de multiplicadores, buscando atingir o maior número de profissionais ao menor custo. Fundamentada em uma política neoliberal, tal formação se mostra incapaz de apoiar processos satisfatórios de escolarização, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

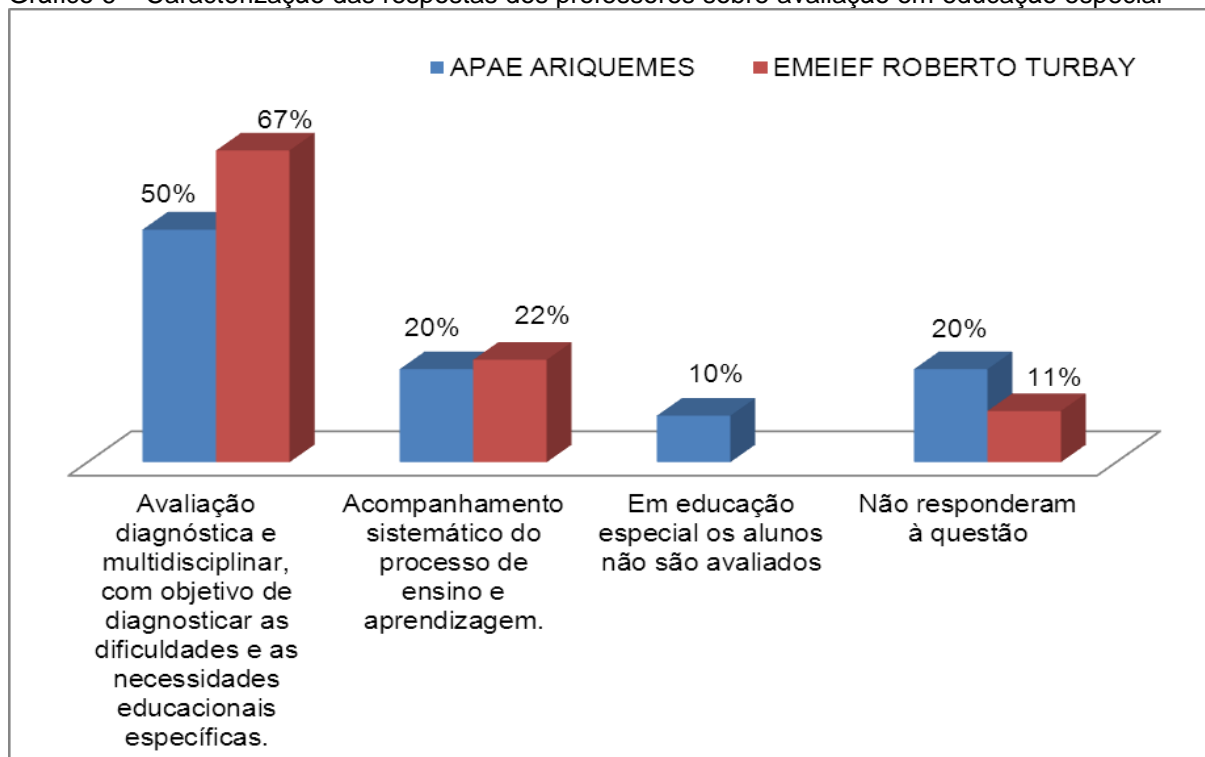
5.4 A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesse eixo, buscou-se investigar como a avaliação se caracteriza em educação especial e com qual frequência.

5.4.1 Caracterização das respostas dos professores sobre a avaliação em educação especial

Com base nas respostas dos professores sobre as formas de avaliação realizadas junto aos alunos com deficiências, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 6 – Caracterização das respostas dos professores sobre avaliação em educação especial



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 6, 50% dos professores da APAE Ariquemes e 67% das professoras da Escola Roberto Turbay responderam que a avaliação direcionada aos alunos com deficiência é realizada de forma diagnóstica e multidisciplinar, com o objetivo de verificar as dificuldades e as necessidades educacionais específicas desse aluno.

Desse ponto de vista, a avaliação direcionada aos alunos com deficiência se torna determinada pelas limitações individuais, já que exalta o diagnóstico das necessidades específicas desse aluno, sem considerar a prática educativa e o processo de ensino-aprendizagem, como elementos a serem avaliados. Contudo, esse tipo de avaliação justifica a conformidade com os limites desse aluno, devido à sua deficiência.

Do mesmo modo, distancia-se do referencial pedagógico ao se limitar unicamente às particularidades das necessidades do aluno, como aquelas relacionadas com a deficiência, incorrendo no risco da avaliação se tornar um instrumento que determine apenas o déficit operacional da pessoa com deficiência, caracterizando sua limitação funcional. De acordo com Beyer (2010, p. 97), “esta forma de avaliar impede uma compreensão mais analítica das condições cognitivas

e socioafetivas da criança, o que traz limitações para a função descritiva, prognóstica e prescritiva da avaliação”.

Há, entretanto, que se considerar que, ao mesmo tempo em que é importante conhecer a singularidade dos alunos com deficiências, a avaliação não pode limitar-se, unicamente, por esse aspecto, devendo ir além dos limites estabelecidos pela deficiência, agregando o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, como um procedimento bidirecional.

Por outro lado, a partir da proposta de educação especial inclusiva o foco da avaliação busca a superação de uma avaliação individualizada. De acordo com a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, em 2006, em seu volume *Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006b, p. 42), a avaliação é um processo que:

Objetiva recolher informações que permitam identificar as necessidades educacionais de inúmeros alunos que apresentam facilidades ou dificuldades de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, analisando-as compreensivamente, com ênfase para os fatores que, eventualmente, estejam impedindo ou dificultando-lhes a participação [...] a avaliação tem características predominantemente pedagógicas contemplando os elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem: o aluno, o contexto escolar (escola e sala de aula) e o contexto familiar.

Tal proposta tem como fundamento a concepção interacionista, em que o processo de conhecimento tem função adaptativa, de modo que o desenvolvimento cognitivo se constitui como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Para tanto, a avaliação, tendo por base a concepção interacionista, considera os apoios oferecidos para a adaptação desse sujeito e sua evolução.

Recentemente houve mais uma revisão calcada no conceito ecológico da deficiência, isto é, relacionando a pessoa ao seu ambiente. Com esse enfoque faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas. Trata-se de uma proposta importante, na medida em que desloca o eixo da avaliação da pessoa, propriamente dita, para a existência e qualidade dos apoios de que necessita (BRASIL, 2006b, p. 38).

Em decorrência disso, a função primordial da educação não é de garantir aos indivíduos um conhecimento sistematizado, mas sim garantir a adaptação dele, um constante “aprender a aprender”. Dessa maneira, deve-se “avaliar os apoios que são

oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas”, sintetizando uma formação que capacite os sujeitos ao processo de produção e reprodução do capital, não para a transformação da realidade social. De acordo com Oliveira (2010, p. 20):

[...] a escola não teria a função de assegurar a ele o conhecimento necessário para participar da transformação da sociedade, mas sim assegurar que ele “aprenda a aprender” para se tornar competitivo no mercado, nos moldes do que vem sendo chamado de *globalização* e, assim, sentir-se “incluído” no sistema.

Nessa mesma questão, 20% dos professores da APAE Ariquemes e 22% das professoras da Escola Roberto Turbay responderam que a avaliação dos alunos com deficiência realiza-se pelo acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem. Diante desses dados, constata-se que um número, ainda que pequeno, de professores está preocupado com a adequação do processo de ensino e aprendizagem, considerando as condições dos alunos, bem como os conteúdos a serem ensinados e o processo de avaliação.

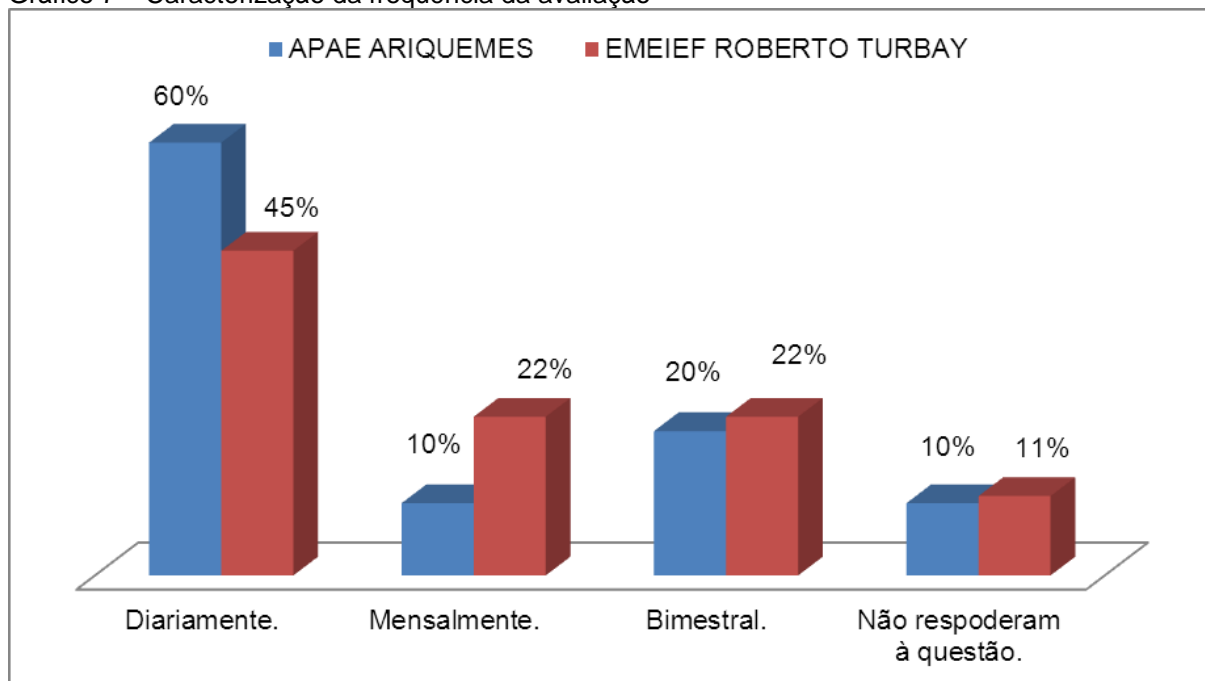
Um dado intrigante é encontrar uma professora (10%) da APAE Ariquemes que afirma que em educação especial os alunos não são avaliados, o que pode induzir a uma falsa compreensão das possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência, assim como reverter em práticas pedagógicas esvaziadas. Por outro lado, esse dado indica a falta de clareza do professor, no processo de avaliação do aluno com deficiência.

Comparando-se o processo de avaliação das duas instituições pesquisadas, pode-se inferir que ainda prevalece a ideia de que a avaliação em educação especial se caracteriza por diagnosticar as necessidades específicas dos alunos, em detrimento de um acompanhamento sistemático do processo de ensino-aprendizagem, o que leva à compreensão de um trabalho pedagógico direcionado apenas para suprir as necessidades específicas da deficiência, sem transpor seus limites.

5.4.2 Frequência da avaliação em educação especial

Nesse item, foi caracterizada a frequência das práticas avaliativas junto aos alunos com deficiências. Vejamos os resultados:

Gráfico 7 – Caracterização da frequência da avaliação



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Na APAE, Ariquemes 60% dos professores responderam que fazem acompanhamento diariamente, 10% informaram que avaliam mensalmente e 20% bimestralmente. Já na escola Roberto Turbay, 45% das professoras responderam que a avaliação é feita diariamente, 22% avaliam mensalmente e 22% bimestralmente.

De acordo com a proposta de educação inclusiva, a avaliação deve ser um “processo contínuo e não mais um conjunto de atos pontuais” (BRASIL, 2006b, p. 42). Como se pode observar, a frequência é bastante variada, mas em grande parte os professores fazem o acompanhamento diariamente dos alunos com deficiência, o que corrobora as diretrizes da proposta inclusiva.

CONCLUSÃO

Os caminhos que se apresentam à educação especial atualmente têm sido objeto de inúmeras pesquisas, como se pode verificar com: Barroco (2007); Beyer (2010); Bueno (1993; 2011); Carvalho (2009); Garcia (2010); Glat; Fernandes (2005); Jannuzzi (2004); Kassar (2009; 2011); Mazzotta (1987; 2001); Padilha (2004); Patto (2000; 2008), dentre outros.

Cada uma das pesquisas apresenta elementos de investigação na qual a questão sobre a inclusão das pessoas com deficiência passa a ser problematizada. Do mesmo modo, as políticas educacionais, as metodologias específicas à área da educação especial, a repercussão social e política da exclusão e da inclusão, também têm sido alvos de estudo e de preocupação dos pesquisadores, daqueles que defendem uma inclusão total ou parcial, bem como daqueles que evidenciam a necessidade de uma investigação mais aprofundada acerca da concepção inclusiva e seus condicionantes internos.

Dentro desse panorama acadêmico, ao se desenvolver o presente trabalho investigativo, norteou-se pela questão maior a ser investigada: as políticas educacionais inclusivas superam as tradicionais práticas e concepções relativas ao modelo de educação especial predominante das instituições especializadas?

No intuito de sistematizar as questões e os entendimentos formulados ao longo da pesquisa, referente à organização do ensino especial nas instituições especializadas e na rede regular de ensino, na primeira seção do trabalho se averiguou os documentos oficiais referentes a leis e políticas educacionais designadas à área da educação especial, a fim de contextualizar os determinantes histórico-sociais que, ao longo da história, condicionaram as proposições políticas educacionais para a educação especial. Isso permitiu desenvolver algumas sínteses durante a investigação.

O estudo revelou que os fatores constituídos ao longo da história, na formulação das proposições políticas educacionais para a educação especial, incidiram em grande medida aos determinantes políticos e econômicos do capital, por um lado, delegando quase que exclusivamente o atendimento das pessoas com deficiência as entidades privado-assistenciais, e, por outro lado, assumindo uma política educacional inclusiva, colocada à sociedade como superação das práticas

segregativas de exclusão social, mas que, contraditoriamente, constitui-se na esteira dos documentos das agências multilaterais que visam à universalização da educação básica como estratégia de inclusão social e não uma superação à ordem estabelecida.

Embora a proposta de educação inclusiva se apresente em forma de lutas sociais, fazendo parte dessa luta intelectuais e militantes do movimento organizado das pessoas com deficiências, ela também ganha corpo em um momento histórico de notória exclusão, na qual o Estado procura reformular as políticas sociais, para amenizar as pressões sociais e ajustá-las às necessidades atuais do processo de reprodução capitalista, centrado, principalmente, na privatização, na desregulamentação, na flexibilização e na desertificação do mundo do trabalho.

Contrapondo, de forma incisiva, a análise desenvolvida neste trabalho a essa estratégia ideológica acima exposta, considera-se legítima a luta pelo respeito à condição que a deficiência impõe, o qual tem determinado ações importantes de diferentes segmentos e organizações. Contudo, é preciso ter claro que a exclusão, o preconceito etc. se apresentam à mente das pessoas com base nas condições materiais, assim, sem a superação das condições materiais de existência, a educação inclusiva pleiteada, não se torna possível aos moldes como se idealiza.

Se, por um lado, a proposta inclusiva representa um avanço, no sentido de oportunizar o acesso à educação as pessoas com deficiências, por outro lado, ela também tem servido como instrumento ideológico, para ocultar a verdadeira desigualdade social. Com isso, tal política legitima ideologicamente a perpetuação da sociedade capitalista, pois não apresenta uma perspectiva de superação das desigualdades sociais e das práticas segregativas, mas sim se estabelece apenas no plano formal, no mundo das aparências. Dessa forma, se não é possível incluir materialmente todos os sujeitos, se inclui ideologicamente.

Com o objetivo de explicitar esse entendimento e compreender as proposições elaboradas pelo discurso legal inclusivo e sua objetivação na prática pedagógica, na organização do ensino especial, na segunda seção caracterizaram-se as concepções epistemológicas que sustentam as práticas pedagógicas na educação especial e suas manifestações no atual momento histórico, permitindo uma análise mais apurada das concepções que fundamentam a prática pedagógica dos sujeitos deste estudo.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que as concepções epistemológicas que fundamentam a prática pedagógica na educação especial: inclusiva e na instituição especializada revela grande influência das pedagogias relativistas, as quais têm cumprindo, no âmbito educacional, a função primordial de adaptar os indivíduos à condição econômica, política e social, imposta pelo atual padrão de acumulação do capital.

Nessa perspectiva, a escola nega as formas clássicas de educação escolar, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos, deixando de cumprir sua atividade central, isto é, a transmissão do saber sistematizado historicamente pela humanidade. Por consequência, ela se torna apenas um espaço de socialização, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças, compromissada com a formação de um indivíduo adaptado às necessidades do capital. A constatação evidente é que o aprisionamento das pedagogias relativistas à lógica da sociedade capitalista encontra-se em oposição ao processo de inclusão e superação das tradicionais práticas e concepções segregativas direcionadas a educação das pessoas com deficiências.

Conforme demarcado no direcionamento deste trabalho, ao caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos professores nas instituições pesquisadas, foi possível empreender uma análise comparativa entre a organização do ensino especial: inclusivo e da instituição especializada. Isso incidiu na constatação de que a educação especial inclusiva, por mais que anuncie a superação das tradicionais práticas e concepções relativas ao modelo de educação especial predominante das instituições especializadas, na prática pedagógica sua efetivação colabora com a tese da manutenção de um modelo médico-pedagógico, que historicamente determinou o ensino da educação especial.

Dessa forma, a pesquisa evidenciou a predominância de um modelo de educação tendo como base: o diagnóstico como instrumento de identificação apenas das dificuldades do aluno; uma organização de caráter funcionalista do trabalho pedagógico; do predomínio da avaliação pedagógica dos alunos com deficiência que incide, necessariamente, em caracterizar as necessidades específicas dos alunos, em detrimento de um acompanhamento sistemático do processo de ensino aprendizagem.

Do mesmo modo, pode-se constatar que a qualificação dos profissionais para a educação especial, proposta pela política inclusiva, quando abrange os profissionais da escola, estabelece-se pela lógica do custo-benefício, fundamentada na formação de multiplicadores, em que um profissional da escola é capacitado e assume o ofício de multiplicar sua formação aos demais colegas. Contudo, cabe ressaltar que a política inclusiva não dispensou a histórica manutenção às instituições privado-assistenciais, garantindo apoio técnico e financeiro, destacando-se pelo repasse de professores e de recursos a essas instituições.

Com isso, a inclusão escolar não significa uma mudança no projeto societário da burguesia, mas, ao contrário, uma resposta muito bem articulada pelo capitalismo, às pressões dos segmentos excluídos e marginalizados, a fim de atenuar a conflitividade social, ocultando a diferença de classes, que fundamenta a sociedade capitalista, na sustentação de um processo de desigualdade, exclusão e marginalização. Da mesma forma, o princípio da inclusão está conjugado às novas demandas impostas pela necessidade de expansão do capital, de agregar grande parcela da população ao consumismo dirigido. Assim, pode-se aferir que as políticas de inclusão são, propriamente, políticas para incluir as pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação dos bens e serviços necessários para a reprodução do capital.

Logo, a proposta de educação especial inclusiva, por não propor a superação, o combate dos principais determinantes da exclusão social, contribui para ocultar, mistificar ideologicamente, por meio do plano formal, o enfrentamento da verdadeira exclusão social. Exclusão, esta, da grande parcela da população pobre daquilo que a humanidade tem produzido socialmente e historicamente, em todas as áreas da ciência e da vida humana.

Contudo, apesar de este trabalho não se alinhar com a tese política neoliberal, a-histórica e idealista, que sustenta a proposta inclusiva, compreende-se legítima a luta para que as pessoas com deficiência tenham um atendimento educacional adequado e se assegure sua participação social de forma ativa. Mas é preciso destacar que o enfrentamento à exclusão e às formas segregativas deve ser analisado na totalidade que se insere o discurso inclusivo e não o particularizando, pois as possibilidades de realização do projeto inclusivo encontram sérios limites, já que a educação por si só não é transformadora e revolucionária, mas sim um

instrumento para se criar as condições necessárias para a superação dessa ordem societária. Assim, não se pode falar em uma educação inclusiva como garantia de igualdade e de valorização das diferenças, já que a própria lógica metabólica do capital se assenta na exclusão, isto é, na inclusão marginal da grande parcela da população, legitimando o antagonismo hierárquico das classes.

Por fim, conclui-se que as estratégias de lutas e a defesa pela apropriação do que a humanidade tem produzido social e historicamente, em todas as áreas da ciência e da vida humana, pela totalidade da classe trabalhadora, potencializam-se perante o caráter contraditório que emerge das crises do capital, possibilitando que na totalidade histórica seja forjada a emancipação do homem e a reafirmação da superação dessa ordem societária. Logo, os desafios da prática educacional e as questões teóricas, que radicalizam o embate em torno da educação especial, devem ser analisados considerando as práticas sociais direcionadas à população como um todo, independente de gênero, raça, ou deficiência. Assim, deve-se compreender que a luta pelo acesso ao saber humano sistematizado e socialmente acumulado não deve ser isoladamente atribuída às pessoas com deficiências, mas deve ser constituída no movimento amplo da classe que vive do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet. Campinas: Autores Associados, 2010.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, Araraquara: [s.n], 2007. 414 f.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4.024, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 22/05/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 5.692, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em 22/05/2012.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 29/05/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 22/05/2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 03/07/2012.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 24/09/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. CNE/CEB nº02/01. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>. Acesso em 03/08/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 23/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 24/09/2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 28/06/2012.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 21/09/2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 17/10/2013.

CARVALHO, A. R. de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica.** Cascavel, PR: [s.n.], 2009. 178f.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, Maio/Ago, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2013.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**: Uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. 4. ed. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1974.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

_____. **Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas**. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_superacao_esfacelamento_curriculo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2014.

FERREIRA; M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 16, n. 46, Jan/ Abr, 2011, p. 235-254.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 11-23.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995, p. 45-60.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, MEC/SEESP, v.1, Set/ Dez, 2005, p. 35-39.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. SP: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G.; CAIADO, K. R. **APAE: 1954 A 2011**: Algumas Reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES** v. 19, n. 46, Set, 1998, p. 16-28.

_____. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, Maio/Agos 2011a, p. 41-58.

_____. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 200, p. 77-95.

KUENZER, Z. A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, esp. p. 877-910, out. 2006.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, democracia e educação. In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 85-117.

LOMBARDI, J. C. **Marxismo e História da educação**: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1993. 465 f.

LOMBARDI, J. C. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo** – Campinas, SP: Librum, Navegando, 2012.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHÍN, R. L. **Diversidad e igualdad de oportunidades em la escuela**. La Habana-Cuba: Pueblo e Educación, 2006.

MACIEL, A. C. A Alternativa Crítica Do Gestor Frente Às Políticas De Inclusão Sócioeducacional. **Revista EXITUS**, V. 03, N° 02, p. 55-66, Jul/Dez. 2013.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, S. T. F. Aspectos Teórico-Metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-Histórica Vigotskiana do Construtivismo piagetiano. In: MENDOÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 27-48.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **O Capital** – Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1 (livro primeiro: O Processo de Produção do Capital).

MASCARO, C. A. A. de C. Políticas e Práticas de Inclusão Escolar: Um diálogo necessário. **Rev. Faculdade de Educação**. (Univ. do Estado do Mato Grosso), v. 19, ano 11, n. 1, p. 33-55, jan/jun. 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Educação especial no Brasil** – História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011, Abril-Junho de 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. O caráter Conservador da Perspectiva Inclusiva na Educação Especial: As Salas Multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, 2012.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Tradução de António José Massano e Manuel Lisboa, Dom Quixote, 1978.

NOSELLA, P. As pesquisas sobre Instituições Escolares: o método dialético marxista de investigação. In: SILVA, J. C. da [et al]. **História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 49-64.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotskiana: A questão da categoria de Atividade e Algumas Implicações para o Trabalho Educativo. In: MENDOÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara-SP: Junqueira e Marin; Marília-SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 3-26.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo-SP: Plexus, 2004.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo** – escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.

_____. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

RIVERO, M. L. N. El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención: una nueva concepción. In: MACHÍN, R. L. **Educación de alumnos con necesidades educativas especiales: Fundamentos y actualidad**. La Habana-Cuba: Pueblo e Educación, 2000, p. 30-44.

ROMANELLI, O, O. **História da educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e democracia**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **A pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: 2000. Disponível em: <<http://www.minich.com/portfolio/Komsomol.html>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. (t. V. Fundamentos de Defectologia).

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. São Paulo, Papyrus, 1990.

ZANARDINI, J. B. A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961-2002). In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008, p. 49-84.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TABELA DOS PROGRAMAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO MEC/SECADI PARA A SUSTENTAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

| PROGRAMAS/ AÇÕES | ANO DE IMPLEMENTAÇÃO | OBJETIVOS |
|--|-------------------------|--|
| EDUCAÇÃO INCLUSIVA: direito à diversidade | 2003 | Formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. |
| Centros de Formação e Recursos | 2005 | Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; Produção de material didático em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros; |
| PROGRAMA INCLUIR - ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 2005 | Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. |
| PROLIBRAS | 2006 | Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. |
| PROGRAMA BPC NA ESCOLA | 2007 | Visa o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada – BPC, na faixa etária de 0 a 18 anos. |
| PROGRAMA IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS | 2007 | Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. |
| COMISSÃO BRASILEIRA DO BRAILLE | 2008 | Visa o desenvolvimento de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola. |

| | | |
|--|------|---|
| PRÊMIO EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: A ESCOLA APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS | 2011 | Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes. |
| PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL | 2011 | Promover a acessibilidade inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL | | Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. |
| PROJETO LIVRO ACESSÍVEL | | Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP - Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille. |
| Transporte Escolar Acessível – Caminho da Escola | | |

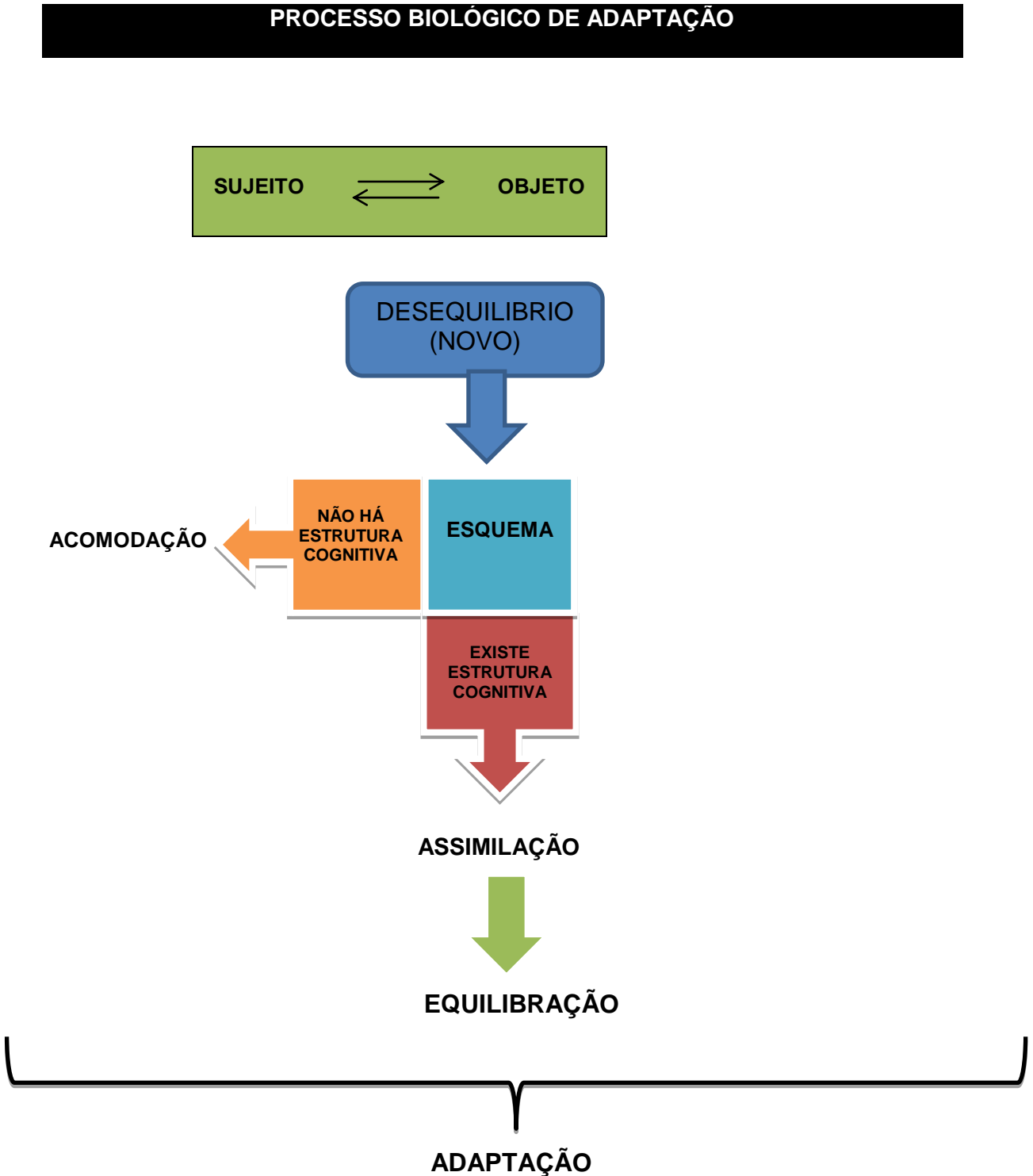
Fonte: MEC/SECADI

APÊNDICE B- CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PRESENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

| Paradigmas | Concepção epistemológica | Teorias da educação | Características ou enfoque na Educação Especial | Repercussão na prática da Educação Especial |
|------------------|--|---|--|--|
| Mecanicista | Racionalismo | Pedagogia Tradicional Religiosa (tomista) e Tradicional Leiga (racionalismo iluminista) | Enfoque patológico: Ênfase na patologia da deficiência, neutralizando a influencia do meio ambiente. | Laudo clínico como orientador da proposta pedagógica. |
| | Positivismo | Pedagogia Tecniciста. | Enfoque clínico-pedagógico <i>Comportamentalismo ou Behaviorismo.</i> | A ênfase recai na repetição, treinamento, imitação do modelo e estímulo à resposta, condicionando o sujeito aos modelos de diagnósticos prescritivos. |
| Organicista | Pragmatismo | Pedagogia Escolanovista e Pedagogia das competências | Psicopedagógico | Tem como princípio a espontaneidade, na valorização do impulso interno do aluno, da iniciativa, da liberdade individual com vistas a uma educação utilitária, interligando escola e vida cotidiana. |
| | Epistemologia genética/ Interacionista | Pedagogia construtivista | Psicopedagógico | A evolução intelectual da criança com deficiência passa pelo mesmo estágio da criança normal, com a diferença que a criança normal há uma aceleração progressiva do pensamento operatório, na deficiente observa-se lentidão ou até estagnação que conduz a vício no raciocínio. |
| Histórico-social | Materialismo histórico dialético | Pedagogia Histórico-crítica. | Sócio pedagógico | As experiências socialmente elaboradas através da contradição e do conflito permitem a construção das funções psicológicas superiores, sendo que essas passam pelos níveis: interpessoal e intrapessoal. |

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

APÊNDICE C- GRÁFICO DO MODELO DO PROCESSO BIOLÓGICO DE ADAPTAÇÃO DA EPISTEMOLÓGICA GENÉTICA DE JEAN PIAGET.



APÊNDICE D- CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARIQUEMES E NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO MATRICULADOS NO ANO 2013.

| Dependência administrativa e categoria | Nome da escola | Modalidade de ensino | Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação matriculados em 2013 |
|---|-----------------------------------|-----------------------------|---|
| MUNICIPAL | EMEIEF ROBERTO TURBAY | Ensino Regular | 59 |
| | EMEIEF VINICIUS DE MORAES | Ensino Regular | 58 |
| | EMEF DR DIRCEU DE ALMEIDA | Ensino Regular | 50 |
| | EMEFM ALDEMIR LIMA CANTANHEDE | Ensino Regular | 46 |
| | EMEFM MARIO QUINTANA | Ensino Regular | 40 |
| | EMEIEF PROF LEVI ALVES DE FREITAS | Ensino Regular | 40 |
| | EMEIEF JORGE TEIXEIRA | Ensino Regular | 28 |
| | EMEF PROF VENANCIO KOTTWITZ | Ensino Regular | 25 |
| | EMEFM MAGDALENA TAGLIAFERRO | Ensino Regular | 24 |
| | EMEIEF CHAPEUZINHO VERMELHO | Ensino Regular | 22 |
| | EMEIEF PROF PEDRO LOUBACK | Ensino Regular | 21 |
| | EMEIEF JOSE DE ANCHIETA | Ensino Regular | 20 |
| | EMEIEF PINGO DE GENTE | Ensino Regular | 20 |
| | EMEIEF PADRE ANGELO SPADARI | Ensino Regular | 19 |
| | EMEF ULISSES GUIMARAES | Ensino Regular | 18 |

| | | | |
|-------------------------|--|---|-----|
| | EMEF IRENO ANTONIO BERTICELLI | Ensino Regular | 14 |
| | EMEIEF PROFª EVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA | Ensino Regular | 14 |
| | EMEIEF HENRIQUE DIAS | Ensino Regular | 11 |
| | EMEIEF MAFALDA RODRIGUES | Ensino Regular | 6 |
| | EMEIEF ARCO-IRIS | Ensino Regular | 5 |
| | CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL ARIKEM | Ensino Regular | 4 |
| | EMEIEF SONHO MEU | Ensino Regular | 1 |
| PRIVADA FILANTRÓPICA | APAE DE ARIQUEMES | Educação Especial – Modalidade Substitutiva | 347 |
| | CRECHE PRE ESCOLA DUQUE DE CAXIAS | Ensino Regular | 1 |
| | ESCOLA ADVENTISTA DE ARIQUEMES | Ensino Regular | 1 |
| PRIVADA PARTICULAR | CENTRO EDUCACIONAL MONTEIRO LOBATO | Ensino Regular | 13 |
| | COLEGIO AGAPE | Ensino Regular | 4 |
| | INST EDUC ISOLINO CARDOSO DE ANDRADE | Ensino Regular | 2 |

Fonte: Disponível no site <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>.

APÊNDICE E- MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Estamos realizando, junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, uma pesquisa intitulada: Limites e Desafios da Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiências e queremos convidá-lo (a) a participar da mesma. A pesquisa tem por objetivo analisar se a educação inclusiva supera o modelo de educação especial predominante nos serviços especiais, procurando:

a) Identificar as concepções de educação especial junto aos profissionais da educação especial. b) Caracterizar o processo de ensino desenvolvido pelos profissionais da educação especial.

Sua participação é opcional. Em caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa não haverá perda de qualquer espécie.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

A pesquisa será realizada pela mestranda, por meio de questionário, porém, terão acesso aos dados fornecidos somente a pesquisadora e seu orientador.

A análise dos resultados obtidos dos dados coletados, serão utilizados na elaboração de trabalhos científicos, podendo ser divulgados em periódicos, congressos científicos sem identificação do sujeito (identidade preservada).

Certos de podermos contar com sua autorização, nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento, através do telefone (69) 8133-XXXX, falar com Gedeli.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA PROF. DR. ANTÔNIO CARLOS MACIEL – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- PROGRAMA DE Mestrado em Educação- UNIR - E GEDELI FERRAZZO, MESTRANDA EM EDUCAÇÃO.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(orientador)

Gedeli Ferrazzo
(mestranda)

APÊNDICE F- SURVEY MULTIFATORIAL UTILIZADO NA PESQUISA

| SURVEY MULTIFATORIAL - EDUCAÇÃO ESPECIAL | |
|---|---|
| <p>1. Nome: _____</p> <p>2. Sexo? <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>3. Idade: _____</p> <p>4. Qual a sua formação Inicial e continuada? <input type="checkbox"/> Magistério. <input type="checkbox"/> Superior. Qual? _____ Instituição de ensino: _____</p> <p>Curso de Pós-Graduação, nível: <input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado Qual? _____</p> <p>5. Vínculo empregatício: <input type="checkbox"/> Empregado com carteira assinada <input type="checkbox"/> Empregado sem carteira assinada <input type="checkbox"/> Funcionário público concursado <input type="checkbox"/> Em contrato temporário <input type="checkbox"/> Estagiário</p> <p>Instituição: _____</p> <p>6. Carga horária diária de trabalho: <input type="checkbox"/> 4 horas. <input type="checkbox"/> 6 horas. <input type="checkbox"/> 8 horas <input type="checkbox"/> 12 horas</p> <p>7. Tempo de experiência como professor (a): _____</p> <p>8. Tempo de experiência com a educação especial: _____</p> | <p>9. Qual concepção de educação especial fundamenta sua prática pedagógica? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____</p> <p>10. Você atua em: <input type="checkbox"/> Sala de aula regular. <input type="checkbox"/> Sala de aula de escola especializada <input type="checkbox"/> Sala de recursos multifuncionais</p> <p>11. Quantos alunos você tem em sala de aula? _____.</p> <p>12. A sua sala de aula é organizada de forma: <input type="checkbox"/> Homogênea <input type="checkbox"/> Heterogênea</p> |

| 13. Atuação docente e características dos alunos com deficiência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------------|----|--------------------|----|----|--------------------|----|----|----|----|--------------------------------------|--------------|-----------------|----|-------------------------|---------------------------------|----|----|----|----|----------------------|----|----|-------------------|----|----|
| Qual ano (série) que atua com alunos com deficiência? | Educação Infantil | | Ensino Fundamental | | | | | | | | | Ensino Médio | | | EJA/ Ensino Fundamental | | | | | | | | | EJA/ Ensino Médio | | |
| | 1° | 2° | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 9° | 1° | 2° | 3° | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 9° | 1° | 2° | 3° |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Quantidade de alunos com deficiência em sala de aula: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | | | | | | |
| Idade do aluno com deficiência: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | | | | | | |
| Assinale o tipo de deficiência. | Outra: _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Deficiência mental/intelectual. | | | | | Deficiência Visual | | | | | Deficiência Auditiva | | | | | Deficiência Física | | | | | Deficiência múltipla | | | | | |
| | Baixa visão. | | | | | Surdocegueira | | | | | Transtorno global do desenvolvimento | | | | | Altas habilidades/ Superdotação | | | | | Outra: | | | | | |
| Quantidade de alunos com deficiência por gênero/sexo: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | _____ Feminino | | | | | | | | | | | | _____ Masculino | | | | | | | | | | | | | |

14. Qual é o profissional responsável pelo diagnóstico do aluno com deficiência na escola:

- a) O próprio professor.
- b) A equipe pedagógica da escola.
- c) A equipe da Diretoria Regional ou Secretaria Municipal de Ensino.
- d) Outro: _____.

15. Como é feito o diagnóstico pedagógico dos alunos com deficiência?

- a) Diagnóstico para identificar as dificuldades e os problemas na aprendizagem do aluno.
- b) Diagnóstico expressivo das áreas de dificuldades e potencialidades do aluno.
- c) Diagnóstico do nível de conhecimento real do aluno.
- d) Nenhum tipo de diagnóstico.

16. A partir do diagnóstico qual tipo de intervenção pedagógica é realizada junto ao aluno com deficiência?

- a) Intervenção para corrigir o déficit do aluno.
- b) Intervenção para desenvolver as potencialidades e superar as dificuldades do aluno.
- c) Intervenção com vistas à superação das necessidades educacionais específicas relacionadas às deficiências do aluno.
- d) Nenhuma intervenção.

17. Descreva o tipo de intervenção:

18. Como é feito o atendimento ao aluno com deficiência em sala de aula?

- a) de forma individualizada.
- b) de forma coletiva.
- c) de forma coletiva e individualizada.
- d) Nenhum.

19. Nas atividades desenvolvidas em sala de aula a ênfase recai sobre:

- a) As necessidades educacionais específicas do aluno.
- a) Conteúdos acadêmicos voltados para o desenvolvimento social e pessoal do aluno.
- b) Apreensão dos conteúdos curriculares.
- c) A socialização do aluno e atividades da vida diária.

20. Quais as formas de avaliação realizadas com os alunos com deficiência?

- a) Diagnóstica e multidisciplinar, com objetivo de diagnosticar as dificuldades e as necessidades educacionais específicas.
- b) Acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem.
- c) Em educação especial os alunos não são avaliados
- d) Outra: _____

21. Com qual frequência você realiza a avaliação dos alunos com deficiência?

- a) Diariamente.
- b) Semanalmente.
- c) Mensalmente.
- d) Outra: _____.

22. Como você interage com o professor da sala de recursos ou o profissional de apoio terapêutico para superar as necessidades dos alunos com deficiência?

- a) Troca informações sobre a evolução dos alunos.
- b) Através de diários.
- c) Através de anotações sistematizadas.
- d) Não existe nenhum contato.