



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E  
ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO  
E EDUCAÇÃO

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR (1986-2020)**

**SILVANE DOS SANTOS DE MOURA MACAGNAN**

CASCAVEL – PR  
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ - UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E  
ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO  
E EDUCAÇÃO

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR (1986-2020)**

**SILVANE DOS SANTOS DE MOURA MACAGNAN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck

CASCAVEL – PR  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

dos Santos de Moura Macagnan, Silvane  
Escolarização de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel - PR (1986-2020) / Silvane dos Santos de Moura Macagnan; orientador(a), Lucia Terezinha Zanato Tureck, 2021.  
165 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. deficiência física. 2. escolarização. 3. Cascavel-PR. 4. educação especial. I. Zanato Tureck, Lucia Terezinha. II. Título.

**SILVANE DOS SANTOS DE MOURA MACAGNAN**

Escolarização de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de  
Cascavel -PR (1986-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação  
em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em  
Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa  
História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Lucia Terezinha Zanato Tureck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



JANE PERUZO IACONO

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Documento assinado digitalmente  
Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Data: 19/02/2021 17:55:17 -0300  
CPF: 490.393.506-00

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cascavel, 19 de fevereiro de 2021

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para aquela que viveu, todos os momentos intensamente. As adversidades só aumentaram o amor e o desejo de superar sua deficiência física. Ela, que nasceu em 1970, e, provavelmente em decorrência de uma paralisia cerebral, desenvolveu uma tetraparesia associada à dificuldade na linguagem oral. No entanto, nenhum desses acontecimentos foram impedimentos para a sua aprendizagem e convivência social.

Seus pais a levaram a médicos para descobrir o que ela tinha, mas não houve diagnóstico. Na cidade em que morava, em meio a condições precárias de vida e sem atendimentos de saúde necessários para o seu desenvolvimento, ela se esforçava para vencer as dificuldades. Tentou, algumas vezes, se segurar em uma cerca de madeira e caminhar sozinha, porém, sem sucesso.

Eu era criança e tenho algumas lembranças sobre ela, hoje consigo compreender sobre a luta que travava todos os dias, e a sua deficiência física nunca foi motivo de isolamento. Ao contrário, amava sair de casa, sempre alegre e sorridente, estava sempre linda e arrumada, sempre vaidosa, rosto maquiado, perfumada e as unhas? Ah, as unhas, sempre com esmalte na cor vermelha. Com uma autoestima elevada, ela não perdia a tradicional festa anual na cidade do interior em que morávamos. Lembro que meu pai a levava de carro e ela pedia para que ele saísse de perto, pois ela era jovem e queria namorar. Meu pai conta que alguns rapazes se aproximavam do carro para conversar com ela, para paquerar, e isso a enchia de alegria.

Em decorrência da sua dificuldade na linguagem oral, ela se comunicava por meio de balbucios, gestos, balanços de cabeça e apontamentos e a ajuda era sempre bem-vinda. Ela compreendia tudo o que falavam para ela, mas nós, na maioria das vezes, não a compreendíamos, e isso a deixava brava. Assim, sem ter muitos conhecimentos, ela utilizava uma tecnologia assistiva, o aparelho de som, na época chamado de toca fita, para escrever cartas de amor. Minha irmã mais velha conta que escrevia manualmente as cartas para ela, conforme a sua vontade, para isso ela utilizava músicas sertanejas a fim de elaborar as frases do texto. Minha irmã colocava para tocar as fitas cassetes no aparelho de som e ela apontava quando passava o trecho que ela queria que fosse escrito na carta.

Em toda a sua vida, ela procurou formas de superar as dificuldades da sua deficiência, e conseguiu! Foi um exemplo de mulher! Quando jovem, participou da educação ofertada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), meu pai e minha irmã contam que a sua deficiência física e dificuldade de linguagem oral não interferiram em seu desenvolvimento intelectual. Ela poderia ter frequentado uma escola de ensino comum e ampliado os seus conhecimentos, mas infelizmente não teve oportunidade.

Em sua breve trajetória de vida, ela demonstrou que a deficiência não é um impedimento, que o importante é viver!

Ela faleceu no ano de 2003, buscando a conquista da autonomia.

Dedico este trabalho inteiramente a ela!

Tia Nilva de Moura (*in memoriam*)

## **AGRADECIMENTOS**

No decorrer destes anos, desde a seleção até a conclusão do curso, muitas pessoas se fizeram presentes e auxiliaram para que este trabalho se realizasse. Portanto, sou muito grata.

À minha orientadora, professora Lucia Terezinha Zanato Tureck, por ter acreditado em mim, por, antes de ser orientadora, ser mãe e amiga, por todo o incentivo e paciência, por me ensinar novos conhecimentos, por estar sempre presente, pela atenção, disponibilidade, carinho e afeto.

Aos professores que participaram da banca da qualificação e defesa, professora Rosalba Maria Cardoso Garcia, professora Jane Peruzo lacono, professor Paulino José Orso, pelo aceite, pela disponibilidade, pela atenção ao texto, pelas indicações de leitura e correções, e por todo o conhecimento que repassaram para contribuir com este trabalho.

À professora Jane Peruzo lacono e à professora Marciana Pelin Kliemann, pela atenção, paciência, auxílio e disponibilidade no acompanhamento e avaliação do estágio de docência no ensino superior.

À Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, pelo acolhimento e pela aceitação na realização da pesquisa.

Às coordenadoras das escolas, pelo acolhimento e suporte na pesquisa de campo.

A todas as pessoas e profissionais entrevistados, pela atenção, disponibilidade e contribuição.

Aos meus pais, Janete e Jassir, pelo amor, pelo ensinamento e incentivo aos estudos dedicados desde a educação básica.

À minha irmã, Elenice, por ser companheira, amiga e por demonstrar para as suas irmãs a possibilidade de ingresso no curso de graduação em uma universidade pública.

À minha irmã, Karina, colega de curso, responsável pelo empurrão para a seleção do mestrado, pelo auxílio na compreensão dos textos, pelos cuidados com a sobrinha, por ser companheira de estudo, trabalhos, artigos, debates... Enfim, por estar presente em todos os momentos.

Ao meu marido, Juliano, pelo companheirismo, amor, incentivo, apoio e colaboração, pelo entendimento das horas dedicadas ao estudo nos domingos e feriados, pelo carinho, amparo e consolo nos momentos de desespero.

À minha filha, Luíza, por ser o motivo pelo qual existo, porque precisei estudar e dedicar menos tempo ao seu cuidado e atenção.

Aos meus sogros, Neiva e Valmor, meus cunhados, Gabriel e Luciano, minha cunhada, Diandra, pelos cuidados com a minha filha e pelo incentivo ao estudo.

Aos meus colegas de turma, principalmente aos da linha de pesquisa de História da Educação, pela parceria, pelas conversas, pelos diálogos, pela ajuda nos momentos de dúvidas e dificuldades.

Ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), principalmente aos professores, pelos conhecimentos e reflexões compartilhados nas disciplinas, e a todos os profissionais envolvidos no funcionamento e organização do curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do estudo.

Enfim, a todos que de alguma maneira auxiliaram na realização deste trabalho.



Aprende – lê nos olhos,  
lê nos olhos – aprende  
a ler jornais, aprende:  
a verdade pensa  
com tua cabeça;  
Confere tudo. Faça perguntas sem medo  
não te convenças sozinho  
mas veja com teus olhos.  
Se não descobriu por si  
na verdade não descobriu.  
Afinal você faz parte de tudo,  
também vai no barco,  
vai pegar no leme um dia.  
Aponte o dedo, pergunta  
que é isso? Como foi  
parar aí? Por que?  
Você faz parte de tudo.  
Aprende, não perde nada  
das discussões, do silêncio.  
Esteja sempre aprendendo  
por nós e por você.  
Você não será ouvinte  
diante da discussão,  
não será cogumelo  
de sombras e bastidores,  
não será cenário  
para nossa ação.

Bertolt Brecht

MACAGNAN, Silvane dos Santos de Moura. **Escolarização de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel – PR (1986-2020)**. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## RESUMO

Este trabalho se justifica em razão de lacunas nas pesquisas científicas referentes à história da educação dos alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel – Paraná. Elegeu-se para analisar a escolarização dos alunos no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nos anos de 1986 até 2020. Com o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as quais fundamentam-se no Materialismo Histórico-Dialético, método de abordagem utilizado, constitui-se uma pesquisa quanti-qualitativa com revisão bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas, as quais possibilitaram o agrupamento de informações essenciais para o conhecimento da realidade material em foco. As políticas públicas desenvolvidas no Brasil, para a legalização do direito à educação das pessoas com deficiência, são expostas no primeiro capítulo. Com a compreensão de que a escola deve ser para todos, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, como norteadoras dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, são conceituadas no segundo capítulo. Ao expressar como ocorre o desenvolvimento do psiquismo humano e o processo de compensação para alunos com e sem deficiência, a Psicologia Histórico-Cultural expõe, principalmente por meio de Vigotski (1997) e Leontiev (1978), os elementos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento humano. A Pedagogia Histórico-Crítica possibilita que a prática pedagógica seja compreendida para a mediação dos conhecimentos científicos com o propósito da humanização e emancipação (SAVIANI, 2011). No terceiro capítulo, verificam-se e analisam-se os dados coletados, os quais destacam o início das primeiras classes especiais em Cascavel a partir do ano de 1986: as mudanças na escolarização dos alunos com deficiência física no decorrer dos anos, o envolvimento da Secretaria Municipal de Educação, os cursos de formações para os professores, a relação entre saúde e educação no desenvolvimento e escolarização dos alunos, a fisioterapia como elemento importante para a reabilitação física, entre outros. Destaca-se que, na classe especial, o atendimento aos alunos com deficiência física e as condições da época foram marcados pelo compromisso dos profissionais da escola, ainda que com ausência de materiais pedagógicos adaptados, pouca estrutura física adequada e professores sem formação especializada na área. No decorrer dos anos, com a inclusão escolar, identificaram-se mudanças, por meio de algumas concretizações como embasamento pedagógico em uma teoria educacional, aquisição de materiais adaptados, adequação de mobiliários e estrutura física das instituições de ensino, disponibilização de professor de apoio pedagógico, criação de salas de recursos multifuncionais, projetos educacionais e entre outros, porém, algumas lacunas persistiram, principalmente as relacionadas à formação de professores, falta de profissionais, materiais e investimento público. Nesse contexto, analisou-se que a precariedade da educação pública ocorre por causa do baixo investimento estatal, de políticas públicas mínimas, que são articuladas aos ideais do poder dominante da sociedade. A escolarização dos alunos com deficiência física

segue sendo ofertada na escola comum, ainda que as possibilidades de aprendizagem aconteçam em meio a condições que nem sempre são as mais adequadas ao ensino e ao atendimento das necessidades dos alunos. Isso ocorre em razão da desigualdade criada pelo capitalismo.

**Palavras-chave:** Pessoa com Deficiência; Escolarização; Educação Especial; Inclusão Escolar; Deficiência Física.

MACAGNAN, Silvane dos Santos de Moura. **Schooling of students with physical disabilities in the municipal education network of Cascavel – PR (1986-2020)**. 2021. 165 f. Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Society, State and Education, Research Line: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## ABSTRACT

This work is justified by the gaps in scientific research regarding the history of physically disabled students' education in the Municipal School system in Cascavel - Paraná. It was elected to analyze the schooling of students in elementary school, from the 1st to the 5th grade, from 1986 to 2020. With the theoretical basis of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, which are based on Historical Materialism -Dialectic, the method of approach that was used, it constitutes quantitative-qualitative research with literature review, document analysis, and interviews, which has made possible the grouping of essential information for the knowledge of the material reality in focus. The public policies developed in Brazil for the legalization of the right of the education of people with disabilities are exposed in the first section. With the comprehension that the school should be for everyone, Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, guiding teaching, learning, and development processes, are defined in the second section. When expressing how the development of the human psyche and the compensation process for students with and without disabilities occurs, Historical-Cultural Psychology exposes, primarily through Vigotski (1997) and Leontiev (1978), the essential elements for human learning and development. The Historical-Critical Pedagogy enables the pedagogical practice to be understood for the scientific knowledge mediation with the purpose of humanization and emancipation (SAVIANI, 2011). In the third section, the collected data are verified and analyzed, which highlight the beginning of the first special classes in Cascavel from 1986: the changes in the schooling of students with physical disabilities over the years, the involvement of the Municipal Education Department, the training courses for teachers, the relationship among health and education in the students' development and schooling, physical therapy as an important element for physical rehabilitation, among others. It is worth mentioning that, in the special class, the service to students with physical disabilities and the conditions of the time were marked by the commitment of the school's professionals, although with the lack of adapted teaching materials, little adequate physical structure, and teachers without specialized training in the area. Over the years, due to school inclusion, some changes have been identified through some achievements such as a pedagogical foundation in an educational theory, acquisition of adapted materials, adequacy of furniture and physical structure of educational institutions, availability of teacher of pedagogical support, creation of multifunctional resource rooms, educational projects and among others, however, some gaps persisted, mainly those related to teacher training, lack of professionals, materials and public investment. In this context, it was analyzed that the precariousness of public education occurs

because of the low state investment, of minimal public policies, which are linked to the ideals of the dominant power of society. The schooling of students with physical disabilities continues to be offered in the ordinary school, even though the possibilities of learning happen amid conditions that are not always the most appropriate for teaching and meeting the needs of students. This occurs due to the inequality created by capitalism.

**KEYWORDS:** People with disabilities; Schooling; Special education; School inclusion; Physical Disability.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Dados sobre dissertações semelhantes ao tema de pesquisa no Sistema de Bibliotecas da Unioeste.....	27
<b>Tabela 2</b> – Leitura dos resumos das dissertações .....	27
<b>Tabela 3</b> – Dados sobre dissertações semelhantes ao tema de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações.....	28
<b>Tabela 4</b> – Profissionais entrevistados.....	31
<b>Tabela 5</b> – Situação das Escolas Municipais para entrevistas com Professores .....	31
<b>Tabela 6</b> – Quantidade de alunos e diagnósticos médicos .....	32
<b>Tabela 7</b> – Estatística da SEMED em relação às matrículas de alunos com deficiência e deficiência física no ensino fundamental (1 <sup>o</sup> ao 5 <sup>o</sup> ano) em Cascavel entre os anos de 2016 e 2020.....	112

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAE-DF	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEACRI	Centro Especializado de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRF	Centro de Reabilitação Física
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PME-CVEL	Plano Municipal de Educação de Cascavel
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEEIALV	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
Justificativa.....	18
Objetivos .....	20
Metodologia do trabalho e elementos introdutórios sobre a pesquisa desenvolvida.....	21
A busca por produções acadêmicas .....	26
Metodologia da pesquisa de campo .....	28
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b> .....	<b>35</b>
1.1 As perspectivas inclusivas para a educação das pessoas com deficiência (2001 - 2015).....	44
1.2 O movimento de reestruturação da política nacional de educação inclusiva (2016 – 2020).....	52
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA PARA TODOS</b> .....	<b>63</b>
2.1 A educação segundo as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica .....	65
2.2 A educação da criança com deficiência e o processo de compensação abordado por Vigotski .....	69
2.3 O trabalho educativo e uma educação humanizadora para todos .....	79
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL NOS ANOS DE 1986 ATÉ 2020</b> .....	<b>85</b>
3.1 A organização da Educação Especial no Paraná .....	86



<b>3.2 A deficiência física .....</b>	<b>91</b>
<b>3.3 A escolarização de alunos com deficiência física no sistema comum de ensino público de Cascavel (1986 – 2019) .....</b>	<b>94</b>
<b>3.4 A escolarização de alunos com deficiência física no sistema comum de ensino público de Cascavel (2019 - 2020).....</b>	<b>112</b>
<b>3.5 A deficiência física e o papel da fisioterapia na escolarização dos alunos da rede municipal de ensino de Cascavel.....</b>	<b>113</b>
<b>3.6 A educação dos alunos com deficiência física conforme os relatos das professoras da atualidade .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 01 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-PROFESSORES .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO 02 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNO.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 03 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ATUALIDADE .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 04 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FISIOTERAPIA .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO 05 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A TERAPEUTA OCUPACIONAL</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO 06 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO 07 IMAGENS DE MOBILIÁRIOS E MATERIAIS ADAPTADOS .....</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

### Justificativa

Este trabalho se justifica pela necessidade de conhecimentos, de trabalhos acadêmicos que tratem sobre a deficiência física e a escolarização dos alunos com deficiência física no ensino fundamental (1º ao 5º ano) do município de Cascavel, visto que não existem pesquisas científicas iguais sobre o tema, mas semelhantes. É importante verificar se os resultados desta busca se equiparam aos apresentados pelos autores que estudaram temas semelhantes. A educação das pessoas com deficiência precisa ser estudada e analisada teórica e materialmente cada dia mais, para que, em consequência disso, fortaleçam-se movimentos organizados de luta por uma educação de qualidade para todos.

A proposição pessoal desta pesquisa está ligada a uma inquietação, pois a partir de vivências como professora da rede municipal de ensino de Cascavel, Paraná, presenciei momentos em que alunos com deficiência foram discriminados, por meio de ações indiretas, por professores e equipe pedagógica. Esses acontecimentos afloraram o desejo de estudar e de produzir conhecimentos sobre a importância da escolarização para todos.

O interesse pelo tema educação especial existe desde que comecei a trabalhar como professora de educação infantil, em 2011, a partir do momento em que recebi um aluno com deficiência na classe em que lecionava. Lembro que entrei em desespero, pois não tinha nenhum conhecimento relativo à educação de alunos com deficiência, por ainda estar cursando a graduação em Pedagogia. Foi quando percebi a necessidade de buscar conhecimentos sobre a deficiência do meu aluno. A partir disso, não parei mais de estudar temas relacionados à educação especial.

No início de 2016, meu trabalho de conclusão de curso da graduação, intitulado *Reflexões relacionadas à aprendizagem, ensino e desenvolvimento da criança com deficiência: breve análise sobre a síndrome de asperger*, correspondia ao estudo sobre a deficiência daquele meu aluno, que seguiu em minha sala de aula por aproximadamente três anos. Em seguida, para aprofundar os conhecimentos, fiz uma pós-graduação *lato sensu* sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, finalizando o curso em 2018. As perspectivas teóricas que embasaram meus estudos desde a

graduação foram a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, por existir uma aproximação com elas no trabalho. Com o ingresso no Mestrado em Educação, em 2019, consegui uma bolsa da agência financiadora em pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e, nesse ano, estive com dedicação exclusiva à pesquisa.

Em 2020, a situação se modificou pelo fato do enfrentamento da nova condição de vida estabelecida em decorrência de uma pandemia. Com a necessidade do isolamento social, para diminuir o contágio da doença denominada de coronavírus – Covid-19<sup>1</sup>, grande parte da população mundial precisou se afastar de seus trabalhos e de todas as formas de atividades em que houvesse aglomeração de pessoas. No Brasil, o presidente Jair Messias Bolsonaro “[...] desconsidera a importância das medidas de isolamento, chegando a chamar a doença de ‘gripezinha’ e afirmando, em pronunciamento nacional, que as pessoas saíssem do isolamento e fossem trabalhar” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 124), pois demonstrava interesse somente pela economia do Brasil e não pelas vidas dos trabalhadores.

É importante destacar que o isolamento foi necessário porque

[...] as pessoas precisam ser hospitalizadas e o Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro não dispõe de provisões adequadas de leitos com cuidados intensivos e ventiladores, em grande medida, porque vem sofrendo cada vez mais um recrudescimento com medidas neoliberais, com redução de investimentos técnicos e também de pessoal especializado de carreira além do sucateamento de sua estrutura (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 124).

Com isso, escolas, unidades de saúde, locais de eventos, entre outros, encerraram o atendimento ao público por volta do mês de março de 2020; algumas atividades presenciais começaram a voltar, com restrições, a partir de setembro/outubro de 2020. O fechamento das escolas e atendimentos educacionais fez com que as atividades escolares fossem sendo realizadas de forma remota e *on-line*<sup>2</sup>. Desse modo, a dedicação exclusiva que eu tinha para a pesquisa, em 2019,

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma doença que “assemelha-se à gripe e seus sintomas como tosse e febre pode afetar drasticamente o sistema respiratório, principalmente o pulmão, dificultando a respiração, sobrecarregando os músculos envolvidos nesta e levando ao óbito caso a pessoa não seja rapidamente colocada sob um respirador mecânico, em uma UTI hospitalar” (PREVITALI; FAGIANI, 2020, p. 123).

<sup>2</sup> Vários elementos poderiam ser apontados sobre a situação em questão, pois, além do isolamento social, existem muitos fatores econômicos e sociais envolvidos nesta emergência global. No entanto, nesta pesquisa, descreve-se brevemente sobre a condição da saúde estabelecida pelo vírus. Para

tornou-se uma situação diferenciada em 2020 em razão da pandemia, pois nesse período precisei conciliar estudo com cuidados e realização de atividades escolares com minha filha de 3 anos de idade.

## **Objetivos**

Esta pesquisa esteve articulada ao desenvolvimento do seguinte **objetivo geral**: Analisar a escolarização de alunos com deficiência física no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino de Cascavel, nos anos de 1986 a 2020.

E, dos **objetivos específicos**:

Compreender características históricas da educação das pessoas com deficiência, bem como analisar o contexto político e social no qual foram implementadas as legislações para a Educação Especial no Brasil;

Aprofundar os conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as quais fundamentam esta pesquisa e sustentam em sua concepção uma proposta de escolarização para todos;

Verificar se está sendo ofertada uma educação que permita ao aluno o acesso e aprendizagem dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade;

Resgatar informações com ex-professores que atuaram nas classes especiais e ex-alunos, por meio de elementos sobre o início da escolarização dos alunos com deficiência física no sistema comum de ensino de Cascavel;

Averiguar por meio de entrevistas com professores da atualidade sobre a escolarização dos alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel;

Levantar informações por meio de entrevistas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – SEMED sobre o trabalho realizado em conjunto com as escolas para a escolarização dos alunos com deficiência física;

Investigar com profissionais da fisioterapia do Centro de Reabilitação Física – CRF, da Unioeste, dados sobre a relação da saúde (fisioterapia) na escolarização dos alunos com deficiência física;

---

aprofundamento do tema, indica-se o artigo “Trabalho e educação sob o corona vírus no Brasil” (PREVITALI; FAGIANI, 2020).

Compreender as relações entre educação e saúde no processo de escolarização dos alunos com deficiência física;

Descrever conceituações médicas relativas à área da deficiência física, bem como as possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência física, refletindo se a inclusão escolar desses alunos desenvolve o seu processo de ensino e aprendizagem;

Analisar e descrever características históricas da educação das pessoas com deficiência física de 1986 até 2020, e o processo de implementação da Educação Especial no estado do Paraná e no município de Cascavel.

### **Metodologia do trabalho e elementos introdutórios sobre a pesquisa desenvolvida**

Neste trabalho, planejou-se um estudo teórico e científico, uma análise da realidade social da escolarização das pessoas com deficiência física no ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública de ensino de Cascavel, referente aos anos de 1986 até 2020. Para isso, foram utilizadas, por exemplo, fontes primárias (Karl Marx, Lev Semenovitch Vigotski, Alexis Leontiev, Dermeval Saviani, entre outros) e secundárias (Lígia Márcia Martins, Gaudêncio Frigotto, entre outros) durante a realização da pesquisa. Assim, o aprofundamento teórico esteve de acordo com autores marxistas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica têm como método de estudo o Materialismo Histórico-Dialético, a investigação científica deste trabalho também está fundamentada nele. Esse método proporciona condições de análise do fenômeno escolhido, e, uma vez que os sujeitos da pesquisa são oriundos da escola pública, cujo atendimento abrange principalmente a classe trabalhadora, é necessário compreender os contextos sociais, políticos e econômicos em que a educação é ofertada.

A escolha desse método permite, em um objeto de estudo, analisar detalhadamente cada parte do processo, da materialidade até se chegar à abstração teórica, considerando sempre a totalidade presente nesse processo. Nesse sentido, “[...] não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser

apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere” (FRIGOTTO, 1994, p. 87).

Por meio da utilização das categorias de análise do método do Materialismo Histórico-Dialético, é possível compreender a realidade material da vida humana. Esse método advém de estudos dos autores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que juntos construíram uma nova concepção sobre o funcionamento da sociedade econômica e política à qual pertenciam. A sociedade foi denominada por eles de capitalista, aquela que é dividida em classes sociais. Os autores realizaram uma investigação criteriosa sobre as influências presentes nas relações sociais e as contradições do sistema capitalista.

A contradição é um conflito, algo que está exposto, mas que se contradiz; algo que pode ter significados diferentes, dependendo da compreensão que se tem sobre tal elemento. Sobre isso, Konder (2004, s. p.) explica que “[...] existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente [...] precisamos observar a conexão íntima que existe entre eles e aquilo que eles não são”. Essas dimensões estão presentes nas legislações conquistadas (pela luta de organizações sociais), a contradição entre o que se prevê e a sua concretização expressam essa realidade.

O estudo da sociedade a partir da materialidade, das vivências sociais e principalmente pela observação e análise sobre o funcionamento e divisão do trabalho contribuiu para que Marx e Engels chegassem à reflexão sobre como o trabalho é fundamental para a sobrevivência humana, porém, o trabalho capitalista aliena e explora muitos trabalhadores (MARX; ENGELS, 2001).

Marx e Engels conceituaram a divisão e a luta de classes, demonstrando que, enquanto uma minoria da população possui muitas riquezas e detém o poder dos meios de produção/trabalho, a maioria possui apenas o suficiente para sobreviver, e, algumas vezes, nem isso, sendo explorada pela outra classe no trabalho. “Uma primeira causa dessa deformação monstruosa se encontra na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção, no aparecimento das classes sociais” (KONDER, 2004, s. p.), mas, segundo o ideal de liberdade proclamado pelo capitalismo/liberalismo, todos têm o direito à propriedade privada, mesmo que não tenham condições financeiras para isso.

Na sociedade moderna com o sistema capitalista, “[...] a partir do século XVI, a burguesia, como classe em processo de hegemonia, vai permeabilizar e impregnar tudo o que a cerca com o seu ideário, batizado de liberalismo” (BIANCHETTI, 1998, p. 34). No mundo liberal, é pregada a liberdade, bem como o direito à propriedade privada. Dessa forma, todos são livres para ir e vir, para vender a sua força de trabalho e para obter a sua propriedade, porém, a possibilidade de desfrutar concretamente desses direitos é exclusiva daqueles que possuem riquezas e poder na sociedade.

O liberalismo sempre defendeu que as condições de partida deveriam ser iguais. Sendo que a partir daí as diferenças e as competências de cada um gerariam inevitavelmente resultados distintos perfeitamente legítimos e necessários para a própria dinâmica da sociedade democrática capitalista. É bem verdade que os velhos como os novos liberais nunca se preocuparam muito em discutir mais aprofundadamente a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais, no ponto zero de suas reflexões, já existam imensas diferenças e desigualdades que nunca foram, ou serão, corrigidas de forma a igualar as condições de partida para todos (FIORI, 1997, p. 202-203).

Dessa forma, acreditando na liberdade, o trabalhador vende sua força de trabalho, produz grande quantidade de produtos, recebe um valor mínimo, submete-se, pois necessita disso para poder manter sua condição de vida e de “liberdade”. Essa situação é definida por Marx como alienação; nela, “As condições criadas pela divisão do trabalho [...] introduziram um ‘estranhamento’ entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador” (KONDER, 2004, s. p., grifo do autor).

A alienação é um dos fatores determinantes para a exploração dos trabalhadores no sistema capitalista. Enquanto forem formados homens e mulheres em massa para serem explorados e para que se tenha uma reserva de trabalhadores disponíveis, a acumulação de riquezas para os detentores do poder estará garantida.

Dessa forma, como imaginar uma educação emancipadora e humanizadora que rompa com os ideais da sociedade capitalista?

A educação no sistema capitalista atende à demanda do capital, pois o Estado é quem regulamenta a sua oferta.

Conforme destacam Marx e Engels (2001):

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política [...] (MARX; ENGELS, 2001, p. 74).

A partir do Materialismo Histórico-Dialético, compreende-se a concepção de Estado como a forma de manter a ordem social – aquela que é determinada pela classe dominante da sociedade – para que a perpetuação do sistema capitalista não seja ameaçada. Com a força regulamentadora do Estado, a sociedade adequa-se e acomoda-se à crença de que seus direitos estão sendo garantidos.

[...] a função do Estado capitalista é atuar como coerção e/ou convencimento dessa forma de produção da sociedade e da vida. “O Estado neoliberal deve **fortalecer-se para defender o livre mercado e favorecer a acumulação capitalista**” (COSTA, 2006, p. 78, grifo nosso).

O Estado não é um árbitro neutro na sua função de mediador entre as classes sociais, na sociedade capitalista, mas está no centro da disputa neoliberal em defesa do grande capital; portanto, cria mecanismos capazes de manter as condições gerais da ordem social, uma vez que “ao atuar na regulação dos processos de produção, o Estado realiza uma ação que interfere nos interesses do capital e do trabalho” (COSTA, 2006, p. 55 *apud* KUHLEN, 2016, p. 182-183, grifos do autor).

Nessa direção, o Estado atende à lógica do capital e do ideal neoliberal. Segundo Fiori (1997, p. 202), “[...] não há nenhuma diferença entre o velho e o novo liberalismo. Antes, como agora, a tese central dos liberais segue sendo a mesma”, aquela que determina “[...] o menos de Estado e política possível [...]” (FIORI, 1997, p. 202). No entanto, algumas medidas tomadas pelo neoliberalismo e sua forma de disseminação ideológica conquistaram uma maior homogeneização frente ao pensamento coletivo a partir do século XX. O autor destaca:

É que este novo neoliberalismo aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores. Isto acontece porque essa vitória neoliberal se dá logo após uma época em que as políticas públicas e a luta dos trabalhadores conseguiram em conjunto construir uma das obras institucionais que eu reputaria das mais complexas e impressionantes que a humanidade conseguiu montar, e que foi o chamado *welfare state* (FIORI, 1997, p. 205).



Desse modo, com o redirecionamento das políticas sociais e públicas, as propostas neoliberais de reformas contraditoriamente supõem mudanças vantajosas aos trabalhadores, mas na realidade acabam extinguindo direitos fundamentais alcançados por meio da luta de um povo.

Sobre a criação das políticas sociais, Matos (2019, p. 61) assinala que “O Estado é convocado a garantir a hegemonia ideológica e à política social é atribuída à função de dar continuidade ao processo de reprodução da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista”. Nesse sentido, as políticas sociais existem para amenizar as desigualdades sociais provocadas pelo sistema capitalista, elas são ações estatais voltadas para a diminuição da pobreza e para a oferta mínima de condições essenciais para a sobrevivência humana. Como exemplo de algumas políticas sociais, destacam-se os programas de alimentação, de saúde, a pavimentação de ruas, entre outros.

As ações do Estado na oferta das políticas sociais são necessárias ao poder dominante para a garantia da continuidade do sistema capitalista, pois, com condições mínimas de sobrevivência, os trabalhadores podem vender a sua força de trabalho e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento do capital.

No âmbito das políticas sociais, são instituídas as políticas públicas. A política pública institui os direitos sociais, mas nem sempre elas são concretizadas. Matos (2019) assevera que a política pública

[...] se reporta aos fenômenos relacionados às práticas humanas e ao poder do Estado em gerenciar algo pertencente à coletividade, ao bem comum. O termo refere-se, fundamentalmente, ao conjunto de ações imputadas ao Estado na organização e na administração dos interesses de todos (MATOS, 2019, p. 56).

Entretanto, esse interesse está associado aos ideais neoliberais, servindo aos detentores do poder, “[...] para manter uma dada ordem social estabelecida e a garantia dos direitos privados de uma parcela da sociedade que de forma alguma representam o interesse comum, de todos” (MATOS, 2019, p. 54).

Desse modo, no decorrer deste trabalho, analisam-se as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, em contraposição ao que elas apresentam, é importante evidenciar a defesa da concepção de educação postulada por Vigotski (1997) nos *Fundamentos da*

*Defectologia*. Trata-se de uma concepção científica e materialista que definiu a constituição da personalidade dos alunos com e sem deficiência, ressaltando sobre o processo de compensação, o qual proporciona a superação da deficiência.

Nesse sentido, o termo escolarização será utilizado para tratar sobre a educação dos alunos com deficiência física no decorrer do período histórico entre 1986 e 2020, no município de Cascavel. Optou-se por não utilizar o termo “inclusão escolar”, pelo fato de que o período histórico estudado contemplou, nas legislações educacionais, concepções diversas sobre deficiência e formas de educação para essas pessoas. Além disso, o termo “inclusão escolar” pode remeter a uma forma de educação projetada pelas políticas públicas da educação especial, sendo influenciada por uma concepção neoliberal (KUHNNEN, 2016).

### **A busca por produções acadêmicas**

O tema da pesquisa foi planejado para produzir conhecimentos sobre a escolarização de alunos com deficiência física nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) no município de Cascavel, de 1986 até 2020. Esse recorte temporal foi definido pelo fato de esse período registrar as primeiras iniciativas de escolarização para alunos com deficiência física, na rede municipal de ensino de Cascavel. No ano de 1986 foi criada a primeira legislação municipal para o acesso de alunos com deficiência física e intelectual nas denominadas classes especiais.

Nesta pesquisa, com o intuito de verificar se está sendo ofertada uma educação que permita ao aluno o acesso e aprendizagem dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2011), foi necessário, antes de tudo, investigar a existência de pesquisas sobre o mesmo tema no estado do Paraná.

Na busca por dissertações realizada no sistema de bibliotecas da Unioeste, por meio dos descritores: deficiência física, inclusão, escolarização, Cascavel, Paraná, Educação Especial, educação inclusiva, e deficiência, obteve-se um total de 37 resultados selecionados por correspondência aos descritores na pesquisa por assunto. Durante a busca, cada descritor resultou em números expressivos de textos, porém, alguns deles não contemplavam no título o termo da busca e por isso foram imediatamente ignorados. Em seguida, dos 37, foram selecionados 9 para a leitura

dos resumos e possível utilização do texto como fundamentação teórica desta pesquisa, como destacado nas tabelas a seguir:

**Tabela 1 – Dados sobre dissertações semelhantes ao tema de pesquisa no Sistema de Bibliotecas da Unioeste**

<b>SISTEMAS DE BIBLIOTECAS DA UNIOESTE: PESQUISA POR ASSUNTO</b>		
<b>DESCRIPTOR</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>SELECIONADOS PARA LEITURA DOS RESUMOS</b>
Deficiência física	0	0
Inclusão	12	2
Escolarização	3	1
Cascavel	1	0
Paraná	5	0
Educação Especial	9	6
Educação inclusiva	5	0
Deficiência	2	0
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>9</b>

Notas: Critérios de exclusão - dissertações repetidas e com temas que não se assemelham com a pesquisa deste trabalho. Critérios de elegibilidade - estudos no nível de ensino fundamental (1º ao 5º ano), sobre educação especial, referentes ao estado do Paraná.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 2 – Leitura dos resumos das dissertações**

<b>SISTEMAS DE BIBLIOTECAS DA UNIOESTE: PESQUISA POR ASSUNTO</b>			
<b>DESCRIPTOR</b>	<b>INCLUSÃO</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	
A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)	Juliane Gorete Zanco Castanha	2016	
Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva	Márcia Ionara Eichstadt Piovezani	2013	
<b>DESCRIPTOR</b>	<b>ESCOLARIZAÇÃO</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	
O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural	Clarice Filipin de Castro Antunes	2015	
<b>DESCRIPTOR</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>		
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	
A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa "Educação inclusiva: direito à diversidade".	Neide da Silveira Duarte de Matos	2011	
A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual	Eliane Brunetto Pertile	2014	

A Contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I,	Elizete Gonçalves Ribeiro	2018
Educação da pessoa com deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas	Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva	2013
A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais	Bruna Nathaly Silveira	2015
A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR.	Ana Paula Santi	2018

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na busca por dissertações e teses realizada no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) por meio dos descritores: deficiência física *and* Paraná, obteve-se um total de 79 resultados; destes, foram selecionados 2 para a leitura dos resumos e possível utilização do texto como fundamentação teórica deste trabalho, como destacado na tabela a seguir:

**Tabela 3 – Dados sobre dissertações semelhantes ao tema de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações**

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES: BUSCA EM TODOS OS CAMPOS				
DESCRIPTOR	DEFICIÊNCIA FÍSICA AND PARANÁ			
RESULTADOS	TÍTULOS SELECIONADOS PARA LEITURA DOS RESUMOS			
79	02			
TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	CATEGORIA
Formação continuada de professores para o uso da informática e tecnologias assistivas para alunos com deficiência física.	Claudio Kleina	2008	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Dissertação
A informática na educação especial e a questão da autonomia	Marciana Pelin Kliemann	2006	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	Dissertação
Notas: Critérios de exclusão - dissertações repetidas e com temas que não se assemelhavam com a pesquisa deste trabalho. Critérios de elegibilidade - estudos do nível de ensino fundamental (1º ao 5º ano), sobre educação especial e referentes ao estado do Paraná.				

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

### Metodologia da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada na rede pública municipal de ensino de Cascavel-PR, e o nível elegido para a delimitação da busca foi o ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Inicialmente, submeteu-se o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética da Unioeste e, com sua aprovação, foi possível a coleta dos dados. A coleta das informações foi prevista para ser realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Planejou-se, primeiramente, a gravação em áudio, mas, em decorrência da pandemia, algumas foram realizadas por meio de vídeos em plataformas *on-line*, como *skype* e *google meet*.

Foram entrevistados ex-professores e professores da atualidade (2019), bem como ex-alunos com deficiência física (alunos do município em 1990), profissionais da SEMED (2020) e fisioterapeutas do CRF da Unioeste (2020). Deste modo, foi necessário compor seis roteiros diferentes de entrevistas, cada um especificamente para um sujeito histórico determinado, respectivamente:

- roteiro para os ex-professores (ANEXO 01);
- roteiro para os ex-alunos (ANEXO 02);
- roteiro para os professores atuais (ANEXO 03);
- roteiro para os profissionais da fisioterapia do CRF da Unioeste (ANEXO 04);
- roteiro para a terapeuta ocupacional da SEMED (ANEXO 05);
- roteiro para os profissionais da equipe de Educação Especial da mesma Secretaria (ANEXO 06).

Os entrevistados que aceitaram participar da pesquisa estiveram cientes da possibilidade de desistência a qualquer momento, e do anonimato na utilização das informações no trabalho. O dia e o horário de realização das entrevistas foram previamente agendados pela pesquisadora em diálogo com os entrevistados, a fim de definir um horário que não fosse prejudicial a nenhuma das partes. Anteriormente ao início da entrevista, foi solicitado que os entrevistados assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para o levantamento dos dados sobre a escolarização dos ex-alunos com deficiência física no ensino comum, objetivava-se entrevistar dois alunos com contatos acessíveis, porém, foi possível entrevistar três ex-alunos que estudaram na Escola Municipal Ita Sampaio, quando criadas as primeiras classes especiais em Cascavel. Pretendia-se também entrevistar quatro ex-professores da rede municipal de ensino de Cascavel; destas, foram realizadas três entrevistas. Com as entrevistas dos ex-alunos e ex-professores, levantaram-se dados para a compreensão de como os

alunos com deficiência física foram atendidos no sistema comum de ensino, como foram feitas as primeiras adaptações necessárias, bem como o atendimento pedagógico na década de 1990.

O contato com a SEMED para o pedido formal da realização das entrevistas com professores e equipe da Secretaria foi realizado nos primeiros meses do ano de 2019, mediante o protocolo do projeto referente à pesquisa. A SEMED disponibilizou o documento inicial para a busca dos alunos com deficiência física, por meio da estatística escolar disponível ao público no sítio da Secretaria. No entanto, alguns dados da estatística não estavam de acordo com informações prestadas por profissionais da educação, pois, com alguns contatos realizados por telefone e por meio de visitas às escolas, verificou-se que algumas instituições não atendiam alunos com deficiência física, enquanto outras que não estavam na estatística foram identificadas. Essa divergência de informações não foi investigada por não ser objetivo desta pesquisa, e tem-se a suposição de que os dados podem ter sido descritos erroneamente na estatística, ou estes alunos foram enquadrados em outra área de deficiência.

A princípio, pretendia-se entrevistar quatro professores atuais da educação infantil e dez dos anos iniciais do ensino fundamental, com o propósito de levantar informações sobre a escolarização dos alunos com deficiência física na atualidade. No entanto, na educação infantil, foi realizada apenas a pesquisa no documento da estatística escolar disponível no sítio da SEMED e algumas visitas às instituições, com o objetivo de encontrar alunos que realizassem fisioterapia no CRF da Unioeste. Alguns alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs encaixaram-se nos objetivos propostos, mas não houve tempo hábil para a realização das entrevistas com os professores. Nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível entrevistar cinco professores; de um total de sete solicitações, dois comprometeram-se, mas posteriormente desistiram de realizar a entrevista.

Planejava-se entrevistar ainda três profissionais da SEMED, incluindo a terapeuta ocupacional, e assim foi realizado. Pretendia-se entrevistar dois fisioterapeutas do CRF da Unioeste, porém, com o isolamento social decretado em meados de março de 2020, os contatos foram dificultados, sendo possível entrevistar um deles.

Para melhor compreensão sobre o exposto, seguem as tabelas com algumas informações. Na Tabela 4, identificam-se os profissionais entrevistados para a coleta de dados na pesquisa de campo.

**Tabela 4 – Profissionais entrevistados**

ENTREVISTADOS	CONTATADOS	ENTREVISTAS EFETIVADAS	
		2019	2020
Professores da atualidade	07	05	
Ex-professores	06	03	
Ex-alunos	03	03	
Terapeuta ocupacional da SEMED	01		01
Profissional da equipe da educação especial da SEMED	02		02
Fisioterapeuta do CRF da UNIOESTE	01		01
Total	20	15	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Em 2019, foram contatadas as escolas que constavam do documento estatístico da SEMED como escolas que atendiam a alunos com deficiência física. Selecionadas algumas delas para a realização das entrevistas, a mediação e o convite foram realizados pessoalmente na instituição escolar. Alguns detalhes podem ser averiguados na Tabela 5.

**Tabela 5 – Situação das Escolas Municipais para entrevistas com Professores**

ESCOLAS	QUANTIDADE
Com atendimento de alunos com deficiência física apontado pela estatística da SEMED	19
Contatadas via ligação telefônica	15
Contatadas pessoalmente	10
Identificadas na estatística, mas informaram não ter aluno com deficiência física	02
Identificadas fora da estatística e quando contatadas afirmaram atender a alunos com deficiência física	04
Realizadas as entrevistas	03

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Algumas escolas foram excluídas da seleção das entrevistas pelo fato de os alunos não realizarem fisioterapia no CRF da Unioeste, mas em outros locais.

As escolas identificadas fora da estatística, mas que atendiam a alunos com deficiência física, foram identificadas por meio de informações de professores das escolas contatadas.

Na Tabela 6, apresentam-se as três escolas em que foram realizadas as entrevistas com os professores, bem como a quantidade de alunos com deficiência física, seguida do diagnóstico médico descrito na documentação escolar. Os dados foram disponibilizados pela equipe pedagógica das escolas.

**Tabela 6 – Quantidade de alunos e diagnósticos médicos**

ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	DIAGNÓSTICOS MÉDICOS (nomenclaturas descritas nos laudos)	PROFESSOR ENTREVISTADO
A	06	diparesia espástica	X
		deficiência múltipla (deficiência intelectual, deficiência física e surdez)	
		fissura transforame à direita	
		leucomalácia cerebral neonatal	
		leucomalácia cerebral neonatal	
		paralisia cerebral – diparesia espástica	X
B	02	artrogribose múltipla congênita	X
		mielomeningocele	
C	02	mielomeningocele	X
		sem informações do laudo	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O material das entrevistas foi utilizado em trechos no trabalho. Foi necessário realizar um tratamento, uma análise dos dados por meio das informações coletadas. Somente depois desse tratamento é que se pôde chegar às conclusões, pois “[...] o procedimento para isto é extremamente dependente do referencial teórico [...] que deve ter condicionado a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido [...]” (LUNA, 1997, p. 16). Por isso, as perguntas das entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada e escritas de forma clara e objetiva, visando à obtenção de respostas significativas para a temática da investigação.

Além das entrevistas, para a busca dos dados, foram utilizadas legislações municipais, documentos da SEMED, Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino



de Cascavel (CASCAVEL, 2008), Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Ita Sampaio (2018) e algumas bibliografias.

Portanto, para chegar a resultados de análise de fenômenos, uma investigação criteriosa dos elementos da pesquisa se faz imprescindível, uma busca por elementos teóricos e práticos que auxiliem na explicação da realidade do objeto de estudo. De maior importância será a pesquisa, se existirem uma ou mais pesquisas realizadas anteriormente sobre o mesmo assunto, pois “[...] toda teoria é histórica [...]” (TRIVINOS, 2006, p. 122).

Uma teoria se aperfeiçoa cada vez que é analisada cientificamente, podendo alterar-se e modificar-se, portanto, “[...] devemos considerar que o mundo social está em perpétua mudança e transformação, o que significa que os fenômenos materiais, nunca seguem sendo eternamente os mesmos” (TRIVINOS, 2006, p. 122).

Neste trabalho, por meio da revisão bibliográfica, análise documental e realização das entrevistas, a investigação teórica e dos fenômenos da realidade material gerou possibilidades para a análise científica final. A pesquisa de campo em consonância com a pesquisa bibliográfica possibilitou o agrupamento de informações essenciais para o conhecimento da realidade material.

O conhecimento teórico auxilia na compreensão do objeto de estudo e sobre alguns fatores que o envolvem. Conforme expõe Frigotto (1994),

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Na análise dos dados, “O materialismo dialético entende que não existem oposições dualistas/dicotômicas entre as instâncias sociais e individuais, objetividade-subjetividade, interno-externo” (ALVES, 2010, p. 02). Assim, na pesquisa científica, é necessário objetividade e, também, subjetividade, pois ambas não podem ser dissociadas.

Com essa breve introdução, analisa-se como o município de Cascavel está recebendo alunos com deficiência no seu sistema público de ensino, como está ocorrendo a escolarização destes alunos, principalmente dos com deficiência física, elemento fundamental desta pesquisa.

Dessa forma, apresentam-se, na sequência, os temas dos capítulos desta pesquisa.

No Capítulo I, intitulado “As políticas públicas de Educação especial no Brasil”, elencam-se elementos históricos sobre a Educação Especial e as políticas públicas constituídas no Brasil. Desse modo, explicita-se sobre o início das políticas públicas para a escolarização no ensino comum, a perspectiva inclusiva que possibilitou a entrada dos alunos nas salas de ensino comum, mas que não supriu as necessidades da escolarização desses alunos.

O Capítulo II, intitulado “Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa de uma educação humanizadora para todos os alunos”, trata sobre a escolarização e os processos de ensino e aprendizagem definidos por teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Relata-se no decorrer do texto sobre os processos de ensino e de aprendizagem de crianças com e sem deficiência. Para isso, a Psicologia Histórico-Cultural explica como acontecem os processos psicológicos do desenvolvimento humano, principalmente com os Fundamentos da Defectologia, apresentados por Vigotski (1997). A teoria da Pedagogia Histórico-Crítica reflete sobre o trabalho educativo intencional, aquele que proporciona o acesso aos conhecimentos clássicos a todos os alunos.

Por fim, no Capítulo III, intitulado “A Educação Especial no Paraná e a Escolarização de Alunos com Deficiência Física na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel nos Anos de 1986 até 2020”, abordam-se aspectos históricos da educação especial no Estado do Paraná e no município de Cascavel. Além disso, realizam-se conceituações sobre a deficiência física, bem como explicações sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência física no ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública municipal de ensino de Cascavel. Esses elementos históricos foram identificados por meio da análise de documentos, legislações municipais e, principalmente, por meio dos dados e informações coletados nas entrevistas.

## CAPÍTULO I

### AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Ao percorrer por dados históricos sobre educação, encontra-se que o ensino das pessoas com deficiência nem sempre foi igual ao das demais pessoas, no sentido de possibilidade de adentrar na escola comum. A escolarização de todos os alunos no ensino comum foi gestada com base no funcionamento capitalista da sociedade, assim, a educação ofertada gratuitamente por determinado período histórico não possibilitou o acesso de pessoas com deficiência à escolarização. Nesse contexto, a educação especial foi conquistada gradativamente, conforme expõe Jannuzzi (2006, p. 28): “A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares [...]”.

A escolarização para as pessoas com deficiência foi sendo desenvolvida em decorrência do processo de estruturação e reestruturação do capitalismo. Os direitos alcançados não foram dispostos espontaneamente pelo Estado, mas por meio de um processo histórico marcado por lutas e reivindicações de pessoas com e sem deficiência. Com isso, as políticas públicas formuladas concebem/conceberam direitos de educação articulados com propostas liberais/neoliberais que visavam a uma suposta oferta de educação para todos (KUHLEN, 2016).

Com isso, é necessário refletir se atualmente a escolarização das pessoas com deficiência, denominada pelas políticas do Estado de “inclusão escolar” e realizada nas práticas escolares, de fato corresponde ao acesso e à permanência, seja em relação ao ensino e aprendizagem, seja com estrutura física e mobiliário adequado, e por meio de adequações de materiais e atendimento educacional especializado (AEE), favorecendo a escolarização e aprendizado do aluno na sala do ensino comum.

A educação especial no contexto escolar e nas políticas públicas brasileiras foi marcada por concepções de deficiência que definiram as formas de educação ofertadas para essas pessoas. Os documentos e políticas educacionais voltados para esse público expuseram em seu discurso diferentes concepções e formas de

educação, pautadas no modelo biológico e no paradigma de direitos à igualdade e diversidade (KUHNNEN, 2016).

Segundo Silva (2017), atualmente, com a escolarização no ensino comum, se a concepção biológica corresponder ao embasamento teórico do professor no direcionamento do ensino ao aluno, essa “[...] ação pedagógica focada em diagnóstico [...] pode disseminar comportamentos e atitudes de preconceitos e discriminações, bem como limitar os desenvolvimentos social e cognitivo da criança com deficiência, a ponto de segregá-la” (SILVA, 2017, p. 58).

Com base na fundamentação teórica sobre o ensino das pessoas com deficiência, conceituada por Vigotski (1997), é importante salientar que essas práticas limitam o desenvolvimento do aluno, pois o privam do direito de aprender. O problema do ensino voltado exclusivamente para o modelo biológico está em situações em que o professor, ao se deparar com o laudo médico, utiliza-o como um parecer final, como se aquilo que está escrito impedisse o aluno de se apropriar dos conhecimentos, não considerando o seu desenvolvimento psíquico e as suas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Segundo Kuhnen (2016), as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência expressam, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) até a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008), uma concepção de pessoa com deficiência pautada sobre o modelo biológico, que, na maioria das vezes, concebe-a como diferente e incapaz.

As políticas de educação especial no Brasil delimitam o público alvo, desde o momento de sua institucionalização como políticas públicas, a partir de critérios discriminatórios frente aos alunos considerados “normais”. A definição dos alunos com deficiências está relacionada à incapacidade, desajustes emocionais, desvios (mentais, sociais, morais e de aprendizagens), distúrbios, problemas de conduta. Essas categorizações estão relacionadas a um padrão de “normalidade” de um aluno considerado regular ou normal, que é capaz, ajustado, não apresentando distúrbios, desvios ou problemas de comportamentos sociais ou de aprendizagens (KUHNNEN, 2016, p. 159, grifos do autor).

Nesse contexto, há uma diferenciação entre o considerado normal e o anormal, e a deficiência é compreendida como anormalidade. Constitui-se no texto das políticas públicas, ainda que não exposto com clareza, um padrão de normalidade que é estabelecido por intervenção do sistema capitalista. A partir dessa lógica, as pessoas

que não se encaixam no padrão ideal físico e intelectual humano são aquelas que não estão aptas para o trabalho e para a colaboração com o aumento do capital, assim, prevalece a prática da falta de investimentos na educação especial (KUHNNEN, 2016).

Atualmente, o ensino pautado sobre a concepção biológica da deficiência não é o mais coerente para o aluno, pois outras teorias, como a Psicologia Histórico-Cultural, demonstram que o aluno com e sem deficiência pode aprender e se desenvolver.

Com muita luta dos envolvidos, paulatinamente as pessoas com deficiência foram conquistando direitos legais que definem sobre a sua participação na sociedade, porém, algumas áreas específicas de deficiência foram se desenvolvendo primeiro. No entanto, os direitos conquistados nas legislações nem sempre condizem com a realidade prática de tais ações (KUHNNEN, 2016).

Kuhnén (2016), embasada em Mészáros (2008), descreve que o direito proclamado pela sociedade capitalista é concedido abstratamente. Muitos dos direitos dispostos nas legislações são detalhados de forma que o leitor acredite ser possível a sua execução, no entanto, grande parte deles não é concedida e realizada. “Esses direitos estão fundamentados em postulados ideais abstratos e irrealizáveis, à medida que têm na sua base de realidade uma sociedade cujas relações estão regidas pelas forças humanas da competição antagônica” (KUHNNEN, 2016, p. 162).

Destarte, o Estado cumpre abstratamente com o seu dever, demonstrando que os direitos sociais estão sendo garantidos nas legislações, ao mesmo tempo em que não se dispõe dos recursos necessários para a sua concretização.

[...] o direito humano à igualdade de acesso é só um aspecto formal, pois numa sociedade dividida em classes antagônicas as desigualdades são necessárias para a manutenção do modo de produção capitalista. Ou melhor, existe uma contradição intrínseca entre o capitalismo e a democracia (LÖWY, 2003 *apud* KUHNNEN, 2016, p. 165).

A desigualdade social é necessária, pois ela acarreta a falta de condições financeiras para grande parte da população, que em consequência disso necessita vender a sua mão de obra, muitas vezes sem direitos e por salários “mínimos”<sup>3</sup>. E

---

<sup>3</sup> Quando possuem uma renda fixa, pois muitos trabalhadores sem opção de empregabilidade formal acabam migrando para o empreendedorismo que não garante uma renda mensal fixa. Assim, conforme Antunes (2020, p. 40-41, grifos do autor): “Quando entram em cena os enxugamentos, as reestruturações, as inovações tecnológicas da *Indústria 4.0*, enfim, as reorganizações comandadas

esse sistema desigual permite a manutenção do *status* do poder econômico para uma minoria da população (ANTUNES, 2020). Dessa forma, a democracia proclamada pelo Estado não é favorável à garantia dos direitos estabelecidos, mas é condizente com a lógica capitalista.

Ressalta-se que os direitos reconhecidos pelas legislações são decorrentes das reivindicações e lutas sociais; sem isso, eles não são constituídos pelo Estado. Os direitos da educação pública para as pessoas com deficiência foram estabelecidos somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). E em períodos históricos anteriores, em razão da falta de direitos, os atendimentos institucionais eram privados, assistenciais e filantrópicos.

No Brasil, apenas com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, iniciaram-se políticas públicas de escolarização para pessoas com deficiência e, a partir dele, houve investimento na Educação Especial. O CENESP estabeleceu as condições de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, cujo objetivo era “[...] proporcionar à nação brasileira uma unidade de ação e estratégias de promoção educacional para atender um segmento que, até aquela data, vinha sendo contemplado por serviços isolados [...]” (SILVA, 2017, p. 159), ou seja, com ele, planejava-se a oferta de vagas no ensino comum.

A vaga na escola servia para que o aluno com deficiência ingressasse no ensino comum, mas por meio de um atendimento educacional separado dos demais alunos, na classe especial.

Portanto, nessa época, com o tecnicismo, “[...] Se havia a captura de um indivíduo ou do homem normal, com objetivo de homogeneização, o sujeito da educação especial não ficou fora disso” (KUHLEN, 2016, p. 129), e esse ingresso significava aproveitar os considerados mais aptos, na visão do capitalismo, para o ensino e formação da independência financeira e exploração no mercado de trabalho.

Segundo Kuhnen (2016):

A implantação de uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos alunos com deficiência em todo país, como política de integração social do deficiente, ocorre dentro de um contexto político mundial do

---

pelos que formulam as tecnologias do capital, o que temos é mais precarização, mais informalidade, mais subemprego, mais desemprego, mais trabalhadores intermitentes, mais eliminação de postos de trabalho, *menos pessoas trabalhando com os direitos preservados*. Para tentar ‘amenizar’ esse flagelo, propaga-se em todo canto um novo subterfúgio: o ‘empreendedorismo’, no qual todas as esperanças são apostadas e cujo desfecho nunca se sabe qual será”.

avanço do neoliberalismo e sob a égide dos acordos e influência dos organismos internacionais; no Brasil, sob o regime da ditadura civil-militar. E no caso da educação, em particular, do acordo MEC/USAID. Registra-se a participação ativa de representantes desses organismos no Grupo de Trabalho que liderou o processo de criação do CENESP. É nesta conjuntura política e econômica que vai se constituindo uma política de educação especial em todo território nacional (KUHNNEN, 2016, p. 121-122).

Contudo, mesmo com a política de educação especial garantida pelo CENESP, ainda era baixo o número de alunos que frequentavam as classes e escolas especiais. Supõe-se que as condições para a permanência dos alunos não eram as mais adequadas possíveis e as vagas ofertadas eram reduzidas.

Segundo Jannuzzi (2006, p. 137), a política do CENESP é decorrente de “[...] fatores conjunturais externos e internos [...]” ao Brasil. Algumas declarações<sup>4</sup> constituídas pela ONU foram direcionadoras das políticas públicas para os direitos das pessoas com deficiência. Em vários países, o início das políticas educacionais para alunos com deficiência se justificava “[...] em prol do desenvolvimento, a fim de torná-los úteis à sociedade, como já constava desde 1969 na Declaração sobre Desenvolvimento e Progresso Social” (JANNUZZI, 2006, p. 138). Portanto, havia uma questão ideológica na oferta da educação para essas pessoas.

Porém, a educação aconteceu somente para alguns alunos, pois nem todas as pessoas com deficiência ingressaram nesse sistema, como exposto:

[...] devido à falta de estrutura da época para atender a todos em sua formação acadêmica, era preciso investir apenas nos considerados mais talentosos, ou seja, “nos mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social”. Porém, essa mesma exigência social colocou a necessidade de proporcionar educação às pessoas com deficiência, com o intuito de torná-las “tanto quanto possível participantes de atividades produtivas”. Assim, atender-se-ia aos objetivos que o Governo Federal incluiu no Plano Setorial de Educação, Projeto Prioritário n. 35 – Educação Especial (SILVA, 2017, p. 160, grifos do autor).

O CENESP publicou Propostas Curriculares voltadas exclusivamente para o atendimento de algumas deficiências, “[...] mental, auditiva, visual e para

---

<sup>4</sup> Conforme Januzzi (2006, p. 138), entre elas estão: “[...] Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Paris, em 10 de dezembro de 1948; Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela ONU, em 20 de novembro de 1959 [...]; Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas [...] de 20 de dezembro de 1971 [...]”.

superdotados” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 6). Nessas propostas, o ensino não abrangia todos os conhecimentos escolares técnicos como o das demais crianças que frequentavam o ensino comum. O conhecimento escolar, em sua forma mais desenvolvida, como propõe Saviani (2011), era negado aos alunos com e sem deficiência, porque no ensino técnico o ensino é fragmentado, e, para os alunos com deficiência, a precariedade era maior.

Sobre a importância do trabalho do professor para a apropriação do saber mais elaborado, Saviani (2011, p. 13) expressa que “[...] 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”, assim, como o aluno com deficiência poderia aprender se parte do conhecimento da humanidade não era disponibilizado a ele? O currículo para o ensino das pessoas com deficiência era limitado e centrado em questões de alfabetização e formação técnica, e não em conteúdos científicos amplos.

Portanto, “[...] havia muito a avançar no que tange à concepção de pessoa com deficiência, à estrutura organizacional de educação e à compreensão dos objetivos e metas da Educação Especial” (SILVA, 2017, p. 169). O CENESP foi apenas o passo inicial de um processo de estruturação dos currículos e legislação para o atendimento das crianças com deficiência no ensino comum.

Desse modo, Silva (2017) aponta:

[...] o atendimento educacional do “deficiente”, até por volta de 1975, deu-se basicamente por meio da institucionalização (institutos) e das escolas especiais [...] Alguns institutos e escolas são decorrentes de preocupações médicas e de instituições que cuidavam da saúde, levando ao estabelecimento da compreensão do desenvolvimento cognitivo do “deficiente” em uma perspectiva predominantemente biológica, sendo que, no âmbito social, a prevalência é de cunho caritativo (SILVA, 2017, p. 84, grifos do autor).

O que prevalecia era a visão biológica da pessoa com deficiência. Com isso, a maioria das instituições não priorizava o ensino científico, mas um ensino fragmentado. E, além da falta de uma educação que proporcionasse ao aluno a oportunidade de aprender, alguns, talvez, nem frequentassem espaços públicos. “Durante as décadas de 1970 e 1980, o atendimento educacional formal ‘do deficiente’ foi realizado por meio de diversas modalidades, como: serviços especializados, classes especiais, escolas especiais e institutos” (SILVA, 2017, p. 41, grifo do autor).



Não se pode afirmar que em todas as escolas e classes especiais o conhecimento não foi ofertado ao aluno, pois acredita-se que alguns professores, mesmo em meio a dificuldades, oportunizaram a melhor educação possível visando aos processos de ensino e aprendizagem do seu aluno.

Silva (2017, p. 111, grifo do autor) destaca que “As ações de âmbito nacional para a educação do ‘deficiente’ passaram a ser pauta de discussões mais amplas pelo Estado quando tiveram a legislação como instrumento de reivindicações [...]”, ou seja, decorrente da organização e da luta de movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência, que se materializaram em declarações de organismos internacionais, como a ONU, seguidas de debates nacionais e formulação de legislação nos países signatários.

Kuhnen (2016) expõe sobre a importância dessas organizações de pessoas com e sem deficiência na busca da concretização dos seus direitos, constituídos, mas não concretizados, ocorridas no Brasil a partir de 1980. Assim, conforme destaca Kuhnen (2016):

[...] o movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência não é algo que se dá por decreto. Não é um processo linear, mas é uma complexa rede de relações e interesses econômicos e políticos. É nessa esteira que as pessoas com deficiência se organizaram, protestaram e foram às ruas em passeatas e manifestações públicas, para dar visibilidade a sua causa. Para isso, contaram com a participação de associações, sindicatos, movimentos estudantis, entre outros (KUHNNEN, 2016, p. 168).

As declarações e legislações fazem parte do projeto idealizado pelo capitalismo, e esses direitos legais foram conquistados em decorrência da pressão social, das lutas e reivindicações de grupos organizados. Como uma solução para o problema social em questão, as legislações começaram a ser desenvolvidas pelos organismos internacionais e nacionais para conter a pressão social e demonstrar que os direitos foram alcançados, mesmo que abstratamente.

No Brasil, com a industrialização e o crescimento do capitalismo,

A educação [...] foi tomada como solução para minimizar a pobreza do país e propalar seu desenvolvimento econômico por meio da formação profissional para mão de obra qualificada. Observa-se que, apesar de mudanças conjunturais na década de 80, mantiveram-se as diretrizes contidas no Plano Nacional de Desenvolvimento e no Plano Setorial de Educação da década de 1970. Nessa lógica, os rumos da

Educação Especial continuaram atrelados à [...] criação de escolas especiais, de classes especiais e demais atendimentos [...] (SILVA, 2017, p. 200, grifos do autor).

Ou seja, essas pessoas deveriam estudar e se formar para o mercado de trabalho, para a vida no sistema de funcionamento econômico da sociedade, contribuindo para o crescimento do capitalismo. A oferta da educação visava à independência da pessoa com deficiência, assim, nas práticas da Educação Especial, “[...] salientou-se a importância da participação do deficiente no trabalho, na sua rentabilidade, que poderia aumentar seu poder e de sua família como consumidores [...]” (JANNUZZI, 2006, p. 166).

A década de 1980 foi marcada por lutas sociais pela redemocratização do país, sendo uma das bandeiras dos movimentos a participação, contando com a presença de organizações de pessoas com deficiência, como expõem Rosa e André (2013). Nesse contexto, em relação à educação das pessoas com deficiência, Wilhelm (2019) relata:

Em 1988, como resultado concreto das insatisfações de uma parte significativa da população e expressão da conquista de direitos sociais, é promulgada a Constituição Federativa da República Brasileira. Especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência, destaca-se o artigo 208, inciso III, que assegura “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Em 1989, a Lei Federal n. 7.853, no artigo 2º, parágrafo único, estabelece que o Poder Público deve viabilizar “[...] matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”, e no artigo 8º, determina a criminalização, com reclusão de 1 a 4 anos e multa, a quem “[...] recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (WILHELM, 2019, p. 51).

Apesar de proclamar a escolarização para as pessoas com deficiência, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989) ainda não abrangiam todos os direitos e investimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem no ensino comum, as medidas tratavam sobre integrar os que fossem considerados capazes. A capacidade, nesse sentido, é decorrente da visão biológica da deficiência, aquela que vê o sujeito que possui uma deficiência como incapaz de realizar determinadas funções e de participar na sociedade.

A criminalização sobre a recusa da inscrição/matriculação de alunos em decorrência da sua deficiência, inserida na Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), é um texto que assegura à pessoa com deficiência o direito à educação, sem discriminação. No entanto, nem sempre o conhecimento dessa lei tem sido acessível, pois o poder capitalista não permite que todos tenham acesso a determinados conhecimentos. Dessa forma, mesmo com a legislação em vigor, desconhece-se a real situação da recusa de matrícula de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas.

Algumas conferências mundiais foram influenciadoras na efetivação de políticas públicas para as pessoas com deficiência no Brasil, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca (1994). Nessas duas Conferências, foram traçadas metas educacionais, compromissos pela educação em geral e para a Educação Especial, garantido o acesso do aluno ao sistema comum de ensino, assim como a sua permanência. Entretanto, a oferta da educação definida por essas declarações tinha, por objetivo, a formação para o trabalho e o desenvolvimento econômico dos países que aderiram à sua proposta, e não a preocupação dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

O preparo das pessoas com deficiência também esteve ligado a questões de autonomia financeira e aproveitamento de mão de obra para o trabalho, visando ao desenvolvimento econômico do Brasil, ou, melhor dizendo, da classe burguesa. Com esse ideal, a política de educação para as pessoas com deficiência previa que “Estes devem ser ajudados a passar por uma correta transição da escola para a vida adulta, e, nesse sentido, a escola inclusiva deverá ajudá-los a ser economicamente ativos e dotá-los com as aptidões necessárias para a vida adulta” (CAIADO, 2003, p. 19, grifos do autor). Nessa premissa, planejava-se uma educação para facilitar a independência da pessoa, bem como para torná-la uma consumidora e partícipe no desenvolvimento econômico do capital.

No Brasil, com a LDBEN, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, destacou-se a Educação Especial com um capítulo exclusivo, assim dispondo: “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 com deficiência [...]” (BRASIL, 1996). Caiado (2003) aborda que o texto do capítulo V da LDBEN (BRASIL, 1996) apresenta

algumas falhas em questões essenciais da escolarização dos alunos com deficiência.

Uma delas trata:

*Sobre a condicionalidade no oferecimento de apoio especializado (art. 58, § 1º): afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. A expressão *quando necessário* é muito preocupante, pois deixa em aberto uma questão que é inerente à própria condição desse alunado. Exatamente pelas peculiaridades da clientela da educação especial, é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializados na escola regular para que esse alunado possa se incluir na escola. [...] Quando a lei diz *se necessário*, mostra que o Estado não assume o serviço de apoio como necessário (CAIADO, 2003, p. 23-24, grifos do autor).*

Com essa brecha na legislação, em vez de se proporcionar o ensino e a aprendizagem do aluno, mantém-se somente o acesso escolar. Em certas condições, é relevante que o aluno desenvolva a sua autonomia para não depender de um professor de apoio o tempo todo, pois isso pode atrasar a sua aprendizagem. No entanto, compreende-se que se o Estado não cumprir com o dever de prover profissionais qualificados e materiais adaptados disponíveis como apoio pedagógico para as crianças com deficiências, sua escolarização e processo de ensino e aprendizagem ficará limitado às possibilidades de recursos financeiros da escola. Isso denota que a oferta da Educação Especial na LDBEN (BRASIL, 1996) é proposta em condições de precariedade de investimentos públicos estatais.

### **1.1 As perspectivas inclusivas para a educação das pessoas com deficiência (2001-2015)**

Com o início das perspectivas de educação denominadas inclusivas, na Guatemala, realizou-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999 (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999), sendo promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, em 2001 (BRASIL, 2001). Conforme o texto da Convenção, discriminação frente às pessoas com deficiência

significa toda diferenciação, exclusão [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos

humanos e suas liberdades fundamentais (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999).

Com a premissa da liberdade e dos direitos, a responsabilidade sobre os problemas de participação e, principalmente, da exclusão das pessoas com deficiência são remetidos à sociedade. “O discurso da educação especial na perspectiva inclusiva é estruturado para dificultar a análise objetiva da realidade” (KUHLEN, 2016, p. 264).

A educação inclusiva tem o objetivo de incluir as pessoas com deficiência para que elas recebam alguma forma de educação e desse modo não estejam excluídas da participação social. Nesse contexto, a partir de 1999, novas políticas educacionais para pessoas com deficiência são proclamadas no Brasil.

É nesse cenário que, nos anos 2000, no Brasil, o aluno da educação especial foi amplamente afirmado como sujeito de direitos nas políticas educacionais. Contudo, constituem mais um grupo de “excluídos” ou privados dos meios básicos de subsistência. Tais proposições estão definidas em um horizonte mais amplo de alívio da pobreza, como recomendações dos organismos multilaterais para os países periféricos. O avanço da pobreza ameaça o processo de governança num contexto global e local. A inclusão é a outra face da exclusão (SHIROMA, 2001), que mascara o conceito de pobreza e privação, deslocando a unidade de análise de uma desvantagem socialmente estruturada para o foco no individual, na família ou na comunidade local (KUHLEN, 2016, p. 279, grifos do autor).

Dessa forma, desresponsabiliza-se o capitalismo, que exclui e promove a desigualdade social e responsabiliza-se o indivíduo e a sociedade. Para “ocultar os problemas estruturais e as contradições e mazelas do modo de produção capitalista, o discurso da perspectiva de educação inclusiva e de escola inclusiva vai sendo incorporado gradativamente pelas políticas de educação brasileira” (KUHLEN, 2016, p. 202), como se as legislações resolvessem o problema da desigualdade social, da pobreza, da falta de escolarização e das condições de ensino na escola comum.

Portanto, [...] a burguesia precisou pensar a educação dos deficientes de forma a prometer uma “inclusão social”, pois a pobreza ameaçava a continuidade do avanço da concentração de renda na mão de poucos e a expropriação dos meios de subsistência de muitos dos sujeitos. Mas, como já dissemos, **o capitalismo não é compatível com igualdade real**. Portanto, a reposição da hegemonia tornou necessária uma mudança e rearticulação do discurso, com ênfase na equidade e nas diferenças, bem como no reconhecimento da

identidade do outro [...] O acesso pode ser igualitário, mas “a forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade” (BRASIL, 2001a, p. 11) – quer dizer, pelo tipo de deficiência (KUHLEN, 2016, p. 209, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as legislações para a educação das pessoas com deficiências foram pensadas e articuladas com o propósito de igualdade, mas o real objetivo dessas ações era diminuir as desigualdades causadas pelo próprio sistema capitalista. Desse modo, a intenção não era desenvolver uma forma de educação para o seu ensino e aprendizagem, mas escolarizar, garantindo o acesso por meio da inclusão.

Na inclusão escolar, foram incorporados os conceitos de igualdade, equidade e respeito às diferenças. No entanto, “Pierucci (1990) enfatiza que não somos iguais e, portanto, não podemos ser tratados como iguais, e que esta bandeira das diferenças é desde a sua origem signo da direita para justificar as desigualdades sociais [...]” (PIERUCCI, 1990 *apud* KUHLEN, 2016, p. 35). A desigualdade provocada pelo capitalismo é disfarçada com a colocação e divulgação de novos termos, a diferença como algo natural e passível de aceitação, a inclusão como algo que se opõe à exclusão – adjetivos criados pelo projeto político-econômico capitalista (KUHLEN, 2016).

Quando se lê a legislação, não se encontram muitos problemas sobre o que se propõe ofertar para a educação das pessoas com deficiência, no entanto, trata-se, muitas vezes, de atividades irrealizáveis pela falta de investimentos e recursos estatais destinados à sua concretização (KUHLEN, 2016). Com base na legislação, o conceito de respeito às diversidades faz com que o aluno seja aceito na escola e que todos o respeitem, sem excluí-lo da participação, mesmo que a escola não esteja estruturada adequadamente para receber e ofertar um ensino que desenvolva a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o Estado faz de conta que está cumprindo o seu papel, isso por meio da oferta abstrata dos direitos.

Com as políticas de inclusão escolar, a formação dos professores para o trabalho com esses alunos é destacada em alguns documentos e legislações. Segundo Garcia (2013), o avanço na formação dos professores se inicia no Brasil com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2000, e a partir dele é proposta a valorização da formação docente para o atendimento às crianças com deficiência no ensino comum.

O PNE (Brasil, 2000) colocava como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (GARCIA, 2013, p. 112).

Porém, a proposta tardou a ocorrer nas instituições públicas de ensino superior, deslocando-se na maioria das vezes em cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu* (GARCIA, 2013). Nas escolas, a formação para os professores foi ampliada apenas para lançar a proposta de uma educação inclusiva. Na área da educação especial,

[...] a formação continuada ganhou força a partir de 2003, com a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja finalidade assumida é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (GARCIA, 2013, p. 103).

A oferta de formação para os professores aconteceu e permanece em meio a um processo gradativo, tendo o propósito de investimento com base no projeto neoliberal de inclusão escolar.

Como uma referência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as salas de recursos multifuncionais são criadas a partir de 2007 para atender aos alunos com deficiência na escola comum (GARCIA, 2013). No entanto, Garcia (2013) questiona sobre a formação dos professores para o atendimento nestas salas, identificando que a formação destes profissionais é defasada pelo fato de o trabalho pedagógico englobar todas as áreas das deficiências.

Conforme explicita Garcia (2013), o AEE realizado na sala de recursos multifuncionais “se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial” (GARCIA, 2013, p. 109). Dessa forma, o AEE que deveria contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, muitas vezes não está atrelado aos conhecimentos repassados pelo professor da sala de aula do ensino comum. Portanto, destaca-se:

Nessa direção, a perspectiva inclusiva não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento, ainda que a difusão de ideias inclusivas favoreça a aceitabilidade da presença desses estudantes na escola e que, de modo particular, os estudantes com desempenhos compatíveis com as rotinas escolares venham constituindo casos de sucesso (GARCIA, 2013, p. 109).

Com isso, compreende-se a importância da reflexão sobre os encaminhamentos da inclusão escolar e da escolarização das pessoas com deficiência. É preciso ter consciência sobre as contradições presentes nos processos de ensino, pois nem sempre todas as possibilidades de aprendizagem são oferecidas aos alunos. Desta maneira, os princípios de uma educação de qualidade não estão sendo pensados e planejados intencionalmente, como propõe Saviani (2011).

Wilhelm (2019) afirma que somente em 2001, com a resolução CNE/CEB nº 2/2001, o conceito de integração foi substituído por inclusão, porém, com a sustentação da concepção de igualdade e respeito às diferenças. A resolução prevê que, “[...] em lugar de o aluno ajustar-se aos padrões de normalidade para aprender, **é a escola que deve tomar como seu o desafio de ajustar-se para atender à diversidade dos alunos**” (WILHELM, 2019, p. 57, grifos nossos). A responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar do aluno com deficiência é muitas vezes dirigida à escola e não ao poder estatal que não dispõe dos recursos necessários a uma educação de qualidade.

De 2001 em diante, outras políticas públicas reafirmaram a inclusão escolar e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência à participação na sociedade. Essas conquistas legais partem do Decreto Legislativo nº 186, do ano de 2008 (BRASIL, 2008a), que promulga no Brasil a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados pela ONU, no ano de 2007.

A Convenção expressa o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2008a). Nela, são assegurados vários direitos fundamentais para a garantia da vida das pessoas com deficiência, bem como a sua livre participação na sociedade e a criminalização da discriminação e da violência contra essas pessoas.

No entanto, segundo Kuhnen (2016, p. 249, grifos da autora), “Parece-nos aqui que os **direitos humanos foram traduzidos em direito à diferença**”, isso porque,



para a autora, o discurso presente no Decreto Legislativo nº 186/2008: “[...] reduz a complexidade humana ao suposto direito de estar no mundo de um modo diferente” (KUHNNEN, 2016, p. 249). Sua crítica se dá ao fato de que no ano de publicação do decreto todas as pessoas já haviam conquistado direitos humanos fundamentais, principalmente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece o direito à igualdade. No momento em que essa política necessita reafirmar esses direitos, porém apontando exclusivamente para as pessoas com deficiência, fica a impressão de que elas não se encontram na totalidade que envolve a população humana.

Nesse contexto, a desigualdade social é disposta nas legislações como resultado natural da vida em sociedade, e acontece justamente em decorrência da divisão de classes, da propriedade privada e da acumulação de capital para um grupo minoritário de pessoas. As políticas neoliberais destacam que “[...] uma sociedade é mais justa, ou seja, mais inclusiva, quando reconhecemos a diversidade humana, ou desigualdades sociais” (KUHNNEN, 2016, p. 249). No bojo dessa situação, as políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência (consideradas como um dos grupos que sofrem a desigualdade social), “[...] se restringem ao discurso em defesa de igualdade de condições e de oportunidades de acesso” (MATOS, 2019, p. 82). Portanto,

Trata-se então de destacar a função ideológica presente nas determinações legais cuja intenção opera com a ideia de promover a igualdade, combater a [sic] discriminação e o preconceito por meio da educação. Mais que isso, tenta-se creditar à educação uma das principais vias de enfrentamento dos problemas gerados pelas desigualdades sociais, sobretudo o caráter humanista que atende à diversidade, ao tempo e interesse de aprendizagem de cada indivíduo (MATOS, 2019, p. 83).

Assim, para legitimar a defesa da educação inclusiva com viés neoliberal, em consequência do Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008a), o governo brasileiro constitui, em 2008, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b). E em seu documento salienta:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo **assegurar a inclusão escolar** de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do**

**ensino**; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Como se lê no documento, direitos fundamentais para a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum são garantidos legalmente para que os alunos tenham condições de acesso e permanência na escola. Entretanto, a maioria desses direitos são abstratos, pois a concretização das medidas nem sempre são realizadas pelo Estado para a garantia do ensino e aprendizagem.

Kuhnén (2016) aponta que o apoio especializado reiterado por essa política e relacionado como uma nova conquista da educação especial, na verdade é um direito “[...] proposto desde a Constituição Federal de 1988. A partir de 2003, o que temos é um modelo de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais [...]” (KUHNEEN, 2016, p. 243). Por meio da análise que a autora realiza, é perceptível que a inclusão escolar proclamada como uma solução inovadora no combate às desigualdades sociais e que defende a educação para todos, na realidade, expressa o direito da escolarização destacando a oferta do apoio especializado somente nas salas de recursos multifuncionais. Portanto, o discurso não condiz com a real oferta de condições para uma educação que considere os processos de ensino e aprendizagem do aluno na sala de aula do ensino comum.

Além da PNEEPEI (BRASIL, 2008b), em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que incorpora o conceito social da deficiência presente na Convenção da ONU, a qual reitera:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Claramente, seu discurso prevê os mesmos ideais neoliberais contidos nas políticas anteriores. Com isso, ela é “[...] destinada a assegurar e a promover, em

condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Com a propagação do respeito às diferenças e para “propor o atendimento, fundamenta-se supostamente no modelo social da deficiência, para reduzir os serviços e os custos do atendimento ‘ou dos direitos’ aos quais os alunos com deficiência deveriam ter acesso” (KUHNNEN, 2016, p. 265, grifo da autora). Na Lei, são destacados os direitos da inclusão social e da cidadania, de questões de acessibilidade e sobre a eliminação de todos os tipos de barreiras presentes na sociedade. Determina também, em seu artigo 4º, que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Além disso, outros direitos básicos à participação na sociedade são dispostos, como aos serviços de saúde, educação, trabalho e assistência social.

Nesse sentido, esta legislação de 2015 parece considerar que, enquanto houver respeito à diversidade, não é necessário investir financeiramente por meio de recursos estatais para a concretização das condições de ensino e aprendizagem ao aluno. O discurso sugere que ele é diferente, deve ser respeitado e ensinado conforme as suas capacidades.

Dessa forma, Matos (2019) argumenta:

[...] a escolarização das pessoas com deficiência está presente na história da educação brasileira, evidenciando alguns avanços e sistemáticos descompassos, isto porque o projeto educacional implementado está longe de oferecer uma educação preocupada com o desenvolvimento humano. Aparentemente esta condição permanece ainda como bandeira de luta cotidiana (MATOS, 2019, p. 82).

Ou seja, apesar de as legislações promoverem ao longo dos anos algumas mudanças e possibilidades, proporcionando de alguma forma a educação para os alunos com deficiência, a educação especial que se tem na atualidade ainda não condiz com uma escolarização que proporcione ao aluno as possibilidades reais de ensino e aprendizagem para que este desenvolva todas as suas funções psicológicas superiores, como asseveram Vigotski (1997) e Leontiev (1978).

## **1.2 O movimento de reestruturação da política nacional de educação inclusiva (2016-2020)**

A partir de 2016, iniciou no Brasil o movimento para a reestruturação da PNEEPEI (BRASIL, 2008b). A proposta foi alicerçada por ideais neoliberais com o propósito de diminuir a aplicação de recursos estatais na educação especial. Assim, iniciaram-se discussões sobre a oferta da escolarização para as pessoas com deficiência ocorrer em escolas comuns e em escolas especializadas. No entanto, o interesse em modificar a oferta da educação especial e dos seus locais de atendimento não estava relacionado à preocupação do desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno, mas no “[...] direcionamento dos recursos públicos [...]” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Nesse contexto,

Com a conclusão do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, há mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. No ano seguinte, a SECADI/MEC abre diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira (UNESCO, 2017a; 2017b). O Edital nº 1/2017 tinha por objetivo a contratação de “consultoria especializada para subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no processo de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial, baseado nas normas estaduais e nacionais em vigor sobre a Educação Especial” (UNESCO, 2017a, p. 1) (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 10).

Essa proposta de atualização visou, desde o seu início, à redução dos recursos para a educação especial. Com isso, no ano de 2018, o governo brasileiro lançou a proposta de mudanças na PNEEPEI (BRASIL, 2008b), indicando alterações em seu texto. O documento proposto foi intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Algumas organizações e movimentos da sociedade, os quais não participaram da reunião em que foram demonstradas as propostas, tiveram acesso aos *slides* com as atualizações sugeridas e se opuseram, pois não encontraram coerência em sua reformulação. Portanto, a proposta apresentada foi elencada por Universidades

públicas, Ministério Público, pesquisadores e estudantes da Educação Especial e outros movimentos sociais, como um retrocesso para a educação inclusiva (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019), devido ao fato de a atualização propor a volta dos atendimentos especializados, das classes especiais, entre outros fatores que determinam a redução dos recursos estatais para a educação especial no ensino comum.

O Ministério Público interpôs recurso, alegando a necessidade de “[...] que antes da submissão de propostas de alteração da PNEEPEI fossem ouvidos ‘estudantes com deficiência, em seus diversos recortes: gênero, raça, orientação sexual, classe, região geográfica e nível de ensino’ (BRASIL; MPF, 2018, p. 5)” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 12). As organizações previam que o novo documento apresentado pelo MEC consistia em motivo de preocupação por poder significar a perda de direitos conquistados na PNEEPEI (BRASIL, 2008b), entre eles, o direito de escolarização no ensino comum.

Após a proposta de mudança ser apresentada em 2018, ela permaneceu em trâmite até ser aprovada em 2020, em meio à situação caótica vivida na saúde pela pandemia do coronavírus Covid-19. Esse contexto social e histórico foi propício para a alteração da PNEEPEI (BRASIL, 2008b) em vigência, pois os protestos e as organizações de grupos não podiam ser realizados presencialmente, em decorrência do perigo do contágio da doença. Assim, novamente, várias organizações entraram com pedido de revogação da nova política (BRASIL, 2020).

Para compreender o motivo da manifestação de vários grupos sociais contrários à nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEEEIALV) (BRASIL, 2020), é necessário voltar e verificar alguns trechos da PNEEPEI (BRASIL, 2008b). Esta última proclamava uma inclusão escolar mais próxima de uma possível escolarização humanizada<sup>5</sup> para as pessoas com deficiência, ainda que com investimentos mínimos do Estado.

Com o objetivo de “assegurar a inclusão escolar” e “garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008b), para justificar a proposta da inclusão escolar no ensino comum, o texto da PNEEPEI de 2008 aponta:

---

<sup>5</sup> Ou seja, uma educação que proporcione ao aluno possibilidades de aprendizagem sobre os conhecimentos construídos coletivamente pela humanidade, como destacou Saviani (2011).

**A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum**, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Com estas palavras, a PNEEPEI de 2008 alega a importância da escolarização dos alunos na escola comum, visto que em períodos históricos anteriores eles haviam sido separados em seu atendimento educacional. O documento ainda destaca:

Essa organização, fundamentada no conceito de **normalidade/anormalidade**, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Portanto, define que os atendimentos especializados diferenciavam os alunos ao considerar um padrão de normalidade entre os que estudavam na escola comum e anormalidade aos que frequentavam as escolas especializadas. Essa explicação sugere que somente com a inclusão eles conquistariam o direito à cidadania e a igualdade de condições. Desse modo, a legislação propõe que todos recebam uma escolarização no ensino comum, com o auxílio do AEE, pois:

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 [...] (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Ou seja, a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer no sistema comum de ensino e o AEE será ofertado no contraturno escolar, “constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008b).

A partir dessa exposição da Política de 2008 (BRASIL, 2008b), realiza-se a análise dela e do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a PNEEEIALV (BRASIL, 2020), a qual define um novo formato de inclusão escolar – termo que continua a ser utilizado.

Vários fatores sociais e econômicos são os influenciadores do discurso da PNEEEIALV (BRASIL, 2020), isso porque o capitalismo precisa estar em constante desenvolvimento, assim, tornam-se necessárias mudanças por meio de reformas nos sistemas públicos e na oferta das políticas sociais, visando à diminuição da aplicação dos recursos estatais. Como aponta Fiori (1997), o objetivo do (neo)liberalismo é pensar “Em primeiro lugar e antes de tudo: ‘o menos de Estado e de política possível” (FIORI, 1997, p. 202), para que o controle e a acumulação do capital continuem em ascensão.

Diferentemente da PNEEPEI (BRASIL, 2008b), que proclama a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum e dispõe sobre as escolas especializadas como atendimento complementar ou suplementar e consideradas como AEE, o Decreto nº 10.502, de 2020, estabelece:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

[...]

**VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;**

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, **projeto pedagógico** e material didático, **planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público** ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade; (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Dessa maneira, é evidente que, em vez de a nova política apresentar propostas melhores, ela retrocede, contrariando o discurso de inclusão escolar proclamada pela PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008b), visto que a PNEEEIALV (BRASIL, 2020) estabelece a volta da oferta educacional nas escolas especializadas, sendo definidas como sistemas de ensino para as pessoas com deficiência.

O inciso VI, destacado na citação anterior, sobre o atendimento nas escolas especializadas, retrata um discurso preconceituoso e excludente, pois salienta que as pessoas com deficiência não aprendem nas escolas comuns de ensino e que, por

isso, precisam ir para estes locais; não aprendem porque necessitam de atendimentos de vários profissionais, de material adequado e apoio especializado dentro da sala de aula do ensino comum – investimento que não foi realizado integralmente pelo Estado na vigência da PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008b).

A política de 2008 foi denominada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b), enquanto a atualização da legislação se apresenta como: “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). A primeira focaliza o discurso na implementação da escolarização por meio da educação inclusiva e a segunda retira a nomenclatura “educação inclusiva”, substituindo-a por novos termos.

Em relação aos termos “aprendizado ao longo da vida”, a PNEEEIALV de 2020 enfatiza que um dos seus objetivos é: “VII - **assegurar** aos educandos [...] **oportunidades de educação** e aprendizado ao longo da vida, **de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais**” (BRASIL, 2020, grifos nossos). Ou melhor dizendo, trata-se de um aprendizado para a formação do trabalho, o qual ocorrerá ao longo da vida, sendo compatível com as condições econômicas do indivíduo.

A equidade vem sendo utilizada nas políticas educacionais da educação especial desde 2001, pois:

[...] a reposição da hegemonia tornou necessária uma mudança e rearticulação do discurso, com ênfase na equidade e nas diferenças, bem como no reconhecimento da identidade do outro, que se traduz “no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade” (BRASIL, 2001a, p. 11). Destarte, a igualdade [...] é agora substituída pela equidade. Todos têm direito a ser diferentes e ter oportunidades diferenciadas. O acesso pode ser igualitário, mas “a forma pela qual cada aluno terá acesso ao currículo distingue-se pela singularidade” (BRASIL, 2001a, p. 11) – quer dizer, pelo tipo de deficiência (KUHLEN, 2016, p. 209).

Com o ideal de equidade como oportunidade diferenciada, na PNEEEIALV de 2020 (BRASIL, 2020), o termo “equitativa” remete à oferta da educação especial a vários locais, inclusive em escolas especiais, com a justificativa de que nessa condição o aluno poderá frequentar o local que é mais condizente com a sua capacidade de aprendizagem. Esse ideal de capacidades vem se desenvolvendo desde o início das políticas educacionais liberais, pois, como afirma Cunha (1979, p.



29), “O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões”.

A liberdade constitui um dos princípios da PNEEEIALV (BRASIL, 2020). Assim expõe o artigo 3º: “VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”. Nesse sentido, os ideais do liberalismo estão presentes no discurso imposto sobre a escolha do atendimento educacional, pois a família ou o próprio indivíduo é responsabilizado por essa escolha. Para compreender essa proposta, utiliza-se a exposição de Cunha (1979) ao relatar sobre os princípios do liberalismo. Em relação ao individualismo, o autor esclarece:

A função social da autoridade (do governo) é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo da sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. **Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social** (CUNHA, 1979, p. 28-29, grifos nossos).

Desse modo, como uma forma de desresponsabilizar o Estado pela culpa do fracasso escolar, a ideia que se coloca é a da liberdade individual (familiar) para a escolha do local de ensino. Com isso, o aluno com deficiência poderá frequentar a instituição que a família ou ele considere a mais adequada para a sua “capacidade” de aprender<sup>6</sup>.

Destaca-se que se trata de uma situação séria e delicada, pois nem sempre os responsáveis possuem conhecimentos para saber definir qual é o atendimento educacional mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. O texto da PNEEEIALV (BRASIL, 2020) expressa que uma equipe multidisciplinar auxiliará os responsáveis nessa tomada de decisão, porém, a equipe pode não estar formada suficientemente para isso.

---

<sup>6</sup> Da maneira que as políticas educacionais concebem a pessoa com deficiência e sua forma de educação.

Como a PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008b) assegurava a inclusão escolar nos sistemas de ensino comum, considera-se um retrocesso de direitos a possibilidade de atendimento educacional substitutivo em escolas ou classes especiais. As propostas da PNEEEIALV (BRASIL, 2020) são estratégias para reduzir os recursos estatais da educação especial.

O capitalismo precisa estar em constante mudança para a sua continuação; ele depende de estratégias para justificar as suas reformas. Fiori (1997) previu o futuro, afirmando que o liberalismo acabaria vagarosamente com os direitos conquistados pela luta de organizações de trabalhadores, como salienta:

[...] o que podemos esperar dos nossos atuais governantes? Creio que, num primeiro momento, apelarão, como vêm fazendo, ao poder mágico da nova moeda e das “reformas constitucionais”. Na verdade e fundamentalmente, uma destruição institucional das poucas conquistas sociais dos trabalhadores brasileiros. Junto com isto, nossos governantes deverão seguir propondo a “modernização” da administração das políticas públicas, insistindo em teses e propostas abstratas numa sociedade atravessada pela guerra fiscal, fórmulas tais como: descentralizar, fazer parcerias ou reengenharias, etc., etc. Tudo isto, num quadro carente de recursos e de disputa entre as várias instâncias do poder do Estado brasileiro, só pode soar, na prática, como uma tentativa do Estado de desonerar-se de suas responsabilidades públicas com o seu povo e a sua nação, transferindo-se para atores que não estão interessados em parcerias ou transferências de responsabilidade (FIORI, 1997, p. 213, grifos do autor).

Quando um direito garantido em uma legislação, mesmo que não concretizado por ações governamentais, começa a gerar custos que extrapolam os limites dos recursos mínimos, o Estado se movimenta para a realização de reformas nas políticas sociais, pois podem passar anos, décadas, porém, a essência da dominação liberal segue a mesma. Foi isso que aconteceu com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b). Desse modo, passa-se agora à explicação de como haverá diminuição de recursos para a educação especial com a PNEEEIALV (BRASIL, 2020).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008b) assegurava a inclusão escolar nos sistemas de ensino comum, com a oferta de AEE no contraturno. Essas medidas cobravam um investimento alto do Estado, pois, estando os alunos com deficiência inseridos em espaços educacionais com as demais crianças, o AEE e os materiais para a educação das pessoas com deficiência seriam necessários em praticamente todas as instituições escolares, fato que demandaria recursos financeiros maiores. Assim, não

cumprindo com a oferta de todos os investimentos, o Estado percebeu a necessidade de alteração dessa legislação, com o intuito de reduzir os gastos com este público e de atender às solicitações das entidades privadas.

Dessa maneira, a PNEEEIALV (BRASIL, 2020), ao estabelecer a oferta do atendimento educacional nos sistemas comuns de ensino e nas escolas e classes especiais, tem como seu real objetivo conseguir fazer com que grande parte dos alunos com deficiência volte a ser isolado em instituições especializadas. Nas instituições, escolas e classes especiais, os alunos são atendidos em um único local, o que resulta em uma diminuição de profissionais e materiais a serem investidos<sup>7</sup>.

Ressalta-se que a precariedade na escolarização das pessoas com deficiência está ligada ao fato de que “[...] a baixa qualidade do ensino não se deve à presença de alunos com deficiência na rede regular de ensino, mas é resultado de uma conjuntura maior [...]” (WILHELM, 2019, p. 66), porque os problemas da educação pública não se apresentam somente para as pessoas com deficiência, mas para todos os alunos. A educação pública brasileira precisa de mais investimentos e de outro projeto político pedagógico, para que se tenha uma educação de qualidade para todos; como estabelece a Pedagogia Histórico-Crítica, muitos aspectos políticos precisam ser revistos. A educação especial segue sendo constituída legalmente por meio de propostas de ensino que não oportunizam o desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, em concordância com Matos (2019), é importante defender:

[...] uma educação que compreenda a integralidade da formação e do desenvolvimento da personalidade humana [...] porque entendemos que as pessoas com deficiências tornam-se menos afetadas ao se apropriarem das conquistas culturais produzidas pela humanidade, considerando que as influências biológicas não são impeditivas quando a educação e os instrumentos criados para aprendizagem neutralizam seus efeitos (MATOS, 2019, p. 46).

Atualmente, a escolarização muitas vezes se submete às condições de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos mínimos, da formação precária dos

---

<sup>7</sup> Sobre a PNEEEIALV (BRASIL, 2020), ressalta-se que no mês de dezembro de 2020 ela foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal. Assim, segue o Decreto nº 10.502/2020 suspenso, uma esperança para aqueles que tanto lutam pela escolarização de todos os alunos na escola comum.

professores e da falta de estrutura adequada para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva,

Ao mesmo tempo em que as políticas respondem aos interesses da burguesia, os documentos das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva para os alunos com deficiência no ensino fundamental silenciam sobre a **questão da complexidade do fenômeno da deficiência** e, portanto, do conjunto de profissionais (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.) e recursos que deveriam integrar os serviços relacionados ao conjunto do modelo de atendimento. Nesse caso, a expressão diversidade e multiplicidade são utilizados como um simplificador da concepção de deficiência. (KUHLEN, 2016, p. 247, grifos do autor).

Ou seja, com o paradigma do respeito às diferenças, a escolarização acontece sem que o Estado promova os investimentos necessários para uma educação que possibilite os processos de ensino e aprendizagem do aluno. Desse modo, Kuhnen (2016) complementa:

Pois os alunos com deficiência precisam de recursos humanos e materiais diferenciados para poder alcançar os mesmos fins de aprendizagens que outros alunos regulares. Por isso, essa proposição, além de ocultar o alto custo de uma educação especial que vise o desenvolvimento humano em padrões emancipatórios (MÉSZÁROS, 2002), produz também um esvaziamento de fundamentação teórica sobre a concepção de deficiência, de teorias acerca da relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, que são necessárias para fundamentar o processo de escolarização dos sujeitos com ou sem deficiência (KUHLEN, 2016, p. 247).

Assim, como exposto por Kuhnen (2016), a escolarização para as pessoas com deficiência é realizada pelo Estado na perspectiva de uma inclusão que acontece somente com a participação da criança na escola comum, e não uma educação que possibilite o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno, pois o investimento na educação especial depende de recursos financeiros grandiosos, os quais não são de interesse dos grupos sociais que detêm o poder econômico e que influenciam diretamente as políticas públicas.

Outra abordagem realizada por Kuhnen (2016) enfatiza que as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência foram historicamente definidas com base em concepções ambíguas sobre deficiência e não definem uma teoria de ensino e aprendizagem que proporcione a apropriação dos conhecimentos e o

desenvolvimento do aluno. Em acordo com Kuhnen (2016), Matos (2019) assinala que “A aprendizagem ou aproveitamento não se caracteriza como uma preocupação, pois isso está subjugado a natureza humana que inclusive há que respeitar” (MATOS, 2019, p. 69).

Kuhnen (2016) salienta que a definição de deficiência presente nas políticas educacionais é condizente com o modelo biológico, pois em sua descrição são utilizados conceitos médicos para definir o público da educação especial.

Com o que foi exposto, verifica-se a impossibilidade de conceber a educação pública desarticulada do contexto social e econômico da sociedade, pois as políticas públicas educacionais são articuladas conforme as exigências que o capitalismo impõe. Assim, como destaca Matos (2019):

[...] não há indícios que as políticas educacionais brasileiras rompem com a lógica de mercado e seus mecanismos, mas esta tem demonstrado passos imperativos para legitimar que “[...] aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável”. (Saviani, 2007, p. 23). Em suma, as transformações econômicas foram acompanhadas no plano social por um reordenamento das políticas educacionais e, articuladas ao sistema produtivo, **a formação humana contém maior potencial para responder às exigências do capital em detrimento a força de trabalho** (MATOS, 2019, p. 83, grifos nossos).

Portanto, como aponta Mészáros (2008), é difícil imaginar uma educação de qualidade em um sistema capitalista; para que a educação alcance o patamar de formadora dos conhecimentos para emancipação<sup>8</sup> humana, uma conscientização coletiva é necessária, bem como uma mudança na organização da sociedade.

Em seguida, o próximo capítulo aborda a defesa de uma escolarização para todos. Para compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de desenvolvimento humano, recorre-se ao estudo da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Apesar de as duas teorias serem utilizadas em algumas redes de ensino pelo Brasil, suas concepções histórico-materialistas são desenvolvidas em meio a um sistema de ensino projetado pelo sistema capitalista. Nessa situação, muitas vezes, não há possibilidade de conscientizar todos os professores e alunos, e isso dificulta a construção e mediação

---

<sup>8</sup> Nos limites desta pesquisa, limites de tempo/prazo, ainda que se considere essa categoria fundamental, ela não será desenvolvida.

de conhecimentos clássicos, aqueles mais desenvolvidos, construídos historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2011).

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA PARA TODOS

O conhecimento das teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica são essenciais para a compreensão de uma educação e de um ensino voltados para o desenvolvimento humano. Por meio da Psicologia Histórico-Cultural, é possível compreender as características, o processo, o funcionamento e o desenvolvimento do psiquismo humano. E, com a Pedagogia Histórico-Crítica, aprende-se a mediar/transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pelos seres humanos. Com estes referenciais teóricos, as práticas educativas escolares ficam mais bem definidas e, conforme Saviani (2011, p. 7), “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo [...]”.

Na Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski “voltou-se para o estudo das relações entre cultura e desenvolvimento, trazendo, com isso, inúmeras contribuições para o campo pedagógico” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 347). Assim, sua teoria é utilizada como base para o ensino e compreensão da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em várias instituições educacionais brasileiras, estando presente, inclusive, no Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2008), o qual norteia o planejamento e a prática pedagógica dos professores.

A Psicologia Histórico-Cultural expressa os processos psicológicos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. E a Pedagogia Histórico-Crítica é a fonte de orientação pedagógica e a teoria educacional cujo objetivo está focado na educação e nos processos de direcionamento do ensino. No entanto, ainda que esses conhecimentos sejam a base para uma educação de qualidade, o capitalismo, com seu projeto de educação, muitas vezes não permite que essas teorias se desenvolvam nas práticas escolares.

Um dos desafios da prática escolar pautada nas teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica é a falta de consciência da sociedade mediante as condições econômicas desiguais causadas pelo capitalismo. Dessa

maneira, a interiorização desse ideal acontece para a maioria das pessoas, atingindo também profissionais da educação, ocasionando a aceitação das condições precárias da educação como naturais e imutáveis (MÉSZÁROS, 2008).

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor).

A falta de recursos financeiros públicos na educação contribui para a falta de compreensão e aplicação da prática pedagógica embasada nas teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda que alguns sistemas de ensino mencionem seguir essas duas teorias, na prática escolar, os elementos necessários para o envolvimento dessa forma de educação não são propiciados pelo ensino no sistema capitalista. Para que uma educação seja de qualidade, ela precisa de formação para os professores, de valorização dos profissionais da educação, dos materiais pedagógicos necessários, de transporte escolar, de alimentação, de estruturas institucionais adequadas, entre outros.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que possibilita que se pense e busque produzir outra hegemonia, outra sociabilidade, pois seus ideais projetam uma educação crítica que visa a proporcionar ao aluno uma consciência de classe para a luta por outro modelo de sociedade.

Essas duas teorias, a Psicologia e a Pedagogia, se completam, primeiro por terem base materialista, segundo por terem como objetivo a compreensão e a concretização de um ensino que vise à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Elas são utilizadas em diversos espaços educacionais no Brasil e vários autores da atualidade<sup>9</sup> utilizam as duas teorias para fundamentar seus estudos sobre educação, ensino e aprendizagem escolar.

Apesar da dificuldade de concretização dessas duas teorias materialistas, ressalta-se como elas são importantes para a reflexão e busca de uma educação humanizadora. A defesa dessas teorias é explícita neste trabalho por se compreender a relevância dos conhecimentos sobre a realidade material em que a educação

---

<sup>9</sup> Por exemplo: Lígia Márcia Martins, Newton Duarte, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Sonia Mari Shima Barroco, Juliana Campregher Pasqualini, Silvana Calvo Tuleski, entre outros.



brasileira está inserida e a necessidade de um ensino que desenvolva a emancipação humana. Em vista disso, parte-se agora para o aprofundamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

## **2.1 A educação segundo as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**

O objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é possibilitar aos professores e equipes educacionais a compreensão da importância das suas ações e do planejamento educativo. Conforme Marsiglia e Saccomani (2016, p. 344), esta teoria “[...] defende a educação escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos os indivíduos, considerando que o máximo desenvolvimento psíquico exige ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade”. É papel da educação planejar um ensino intencional que vise o ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico do aluno. “Portanto, o professor deve compreender as leis que regem o desenvolvimento humano com a finalidade de pensar em práticas pedagógicas eficientes para nele interferir” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 347), este é o principal objetivo da ligação entre psicologia e pedagogia. Ainda, segundo Martins (2016),

[...] os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que de fato compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas, sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual [...], a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida (MARTINS, 2016, p. 25).

O espaço escolar é agente fundamental no processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados, uma vez que “a cultura historicamente acumulada não está disponibilizada imediatamente aos indivíduos em formação [...]” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 344), mas poderá ser apropriada por meio das relações sociais, e, na escola, prioritariamente por meio das mediações do professor.

Desse modo, é importante enfatizar:

Em total consonância com o preceito vigotskiano, segundo o qual nem toda aprendizagem promove, de fato, desenvolvimento, Saviani (2008)

afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas (MARTINS, 2016, p. 21).

Evidencia-se, assim, a importância de o planejamento escolar ser realizado com a intencionalidade de proporcionar ao aluno o conhecimento científico e em consequência disso o desenvolvimento, a emancipação e a humanização.

Por humanização, compreende-se a apropriação das produções históricas e culturais produzidas pela humanidade, ou seja, a aprendizagem dos conhecimentos mais amplos desenvolvidos pela sociedade humana. Assim, como expôs Saviani (2011, p. 6, grifos nossos), **“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”**.

Ao planejar o trabalho educativo, é necessário que o professor compreenda como podem ocorrer os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, e a Psicologia Histórico-Cultural é uma das bases teóricas que fundamenta esses processos.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, considerados os aspectos históricos e sociais do desenvolvimento humano, o homem passa por modificações em sua personalidade conforme o contexto social ao qual pertence. Ao nascer, ele necessita do ensino e da aprendizagem, da comunicação para sobreviver e conviver socialmente. Os primeiros conhecimentos serão transmitidos pelas pessoas mais próximas do seu convívio. O grupo social no qual está inserido definirá algumas das características do seu pensamento e formas de comportamentos.

Dessa maneira, a criança necessita do adulto desde o seu nascimento. E, somente a partir da apropriação da cultura humana, poderá tornar-se humana, adquirindo, por meio do processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A criança utiliza os objetos criados pela humanidade sem ao menos compreender o significado da sua utilização, pois “[...] é rodeada por um mundo objectivo [sic], criado pelos homens [...] Pode-se dizer que a criança começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano” (LEONTIEV, 1978, p. 320). Portanto, para aprender e compreender, “[...] a criança não pode viver e

desenvolver-se fora da comunicação prática e verbal com os adultos” (LEONTIEV, 1978, p. 322).

Com base nesses pressupostos, compreende-se a necessidade da educação escolar e do ensino intencional. Sem isso, sem essas condições de apropriação, a criança não aprenderá os conhecimentos científicos, mas aqueles cotidianos que circundam as suas relações sociais. Conforme Leontiev (1978, p. 291), “O que determina directamente [sic] o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida [...] depende por sua vez das condições em que ela vive”. O desenvolvimento do psiquismo superior depende do ensino, das oportunidades de aprendizagem que a criança vivencia.

Antes de apropriar-se dos conhecimentos e das funções psíquicas superiores, a criança desenvolve as funções psíquicas elementares, que são aperfeiçoadas biologicamente, e “[...] pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto” (MARTINS, 2016, p. 15). É a partir do processo de internalização dos conhecimentos transmitidos por meio das relações sociais, dentre elas, a escola, que se desenvolvem as funções psíquicas superiores e, por consequência, a humanização. Assim,

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

Portanto, o conhecimento humano só poderá ser transmitido e apropriado por meio dessas relações e as funções psíquicas superiores resultam “[...] das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social” (MARTINS, 2016, p. 15). As funções psíquicas superiores são desenvolvidas em meio às relações sociais e culturais e são transmitidas por meio da utilização dos instrumentos e, por meio deles, os conhecimentos são transmitidos uns aos outros e se internalizam no pensamento a partir do signo (MARTINS, 2013).

Os signos são:

[...] ideias, representações abstratas que refratam, na palavra, a realidade para além de sua captação sensorial empírica, conferindo-lhe significação. Portanto, os signos são fenômenos supraindividuais, elaborados socialmente à vista de tornar a imagem sensorial (abstrata) do objeto representativa de sua inteligibilidade concreta. Por isso, na condição de instrumentos sociais por excelência, precisam ser aprendidos, demandam ensino (MARTINS, 2013, p. 133-134).

Ou seja, o signo é a imagem formada no pensamento, este que se objetiva abstratamente mediante o ensino. O ser humano desenvolverá as funções psíquicas superiores pela apropriação dos signos, porque “o signo então opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas” (MARTINS, 2016, p. 15, grifos do autor). Portanto, para que os signos sejam apropriados na escola, é preciso que a educação exerça o papel de mediadora em tais relações.

Evidenciam-se, assim, as intervenções sociais que a criança vivencia para que ocorra o desenvolvimento do seu psiquismo. As condições de apropriações em que ela estiver serão determinantes durante esse processo.

Na passagem das fases do desenvolvimento, a criança passa, de uma atividade dominante a outra. Leontiev (1978) destaca que a criança se apropria primeiramente dos conhecimentos, crenças e valores repassados por seus pais ou responsáveis, ou seja, no meio familiar. Em seguida, em uma nova fase da vida, passa por um novo estágio no seu desenvolvimento, quando entra para a escola.

Durante o período escolar, é preciso que a criança tenha motivos para querer realizar determinadas atividades, para avançar a uma nova fase do desenvolvimento. Uma das possibilidades de imposição do motivo é apresentada por um adulto, e será o motivo denominado de compreendido, quando em progresso, inserido, pois “[...] os motivos <<apenas compreendidos>> transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos, e por consequência, novos tipos de actividade [sic]” (LEONTIEV, 1978, p. 299, grifo do autor).

A partir dos motivos eficientes, aqueles em que a criança cria seus próprios motivos para realizar tal atividade, resultam as aprendizagens que a levam a avançar no desenvolvimento do seu psiquismo superior. Trata-se de uma construção, do motivo até a chegada da consciência, e da passagem para uma nova fase na vida da criança. “Estas passagens exigem, portanto, uma longa preparação para que a esfera

destas relações novas para ela se abra à consciência da criança com satisfatória plenitude” (LEONTIEV, 1978, p. 300). Daí, vê-se a importância da motivação realizada pelo adulto; se não existir essa mediação, a criança talvez demore mais tempo para passar para um novo estágio no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, em correspondência ao processo dos motivos apresentados por Leontiev (1978), Vigotski (1997) realiza uma abordagem conceitual sobre os processos de compensação para o ensino e a aprendizagem das crianças com deficiência<sup>10</sup>. A compensação assemelha-se ao processo de motivação, pois, para que ela aconteça, são necessárias a mediação e a transmissão dos conhecimentos por meio das relações sociais.

## **2.2 A educação da criança com deficiência e o processo de compensação abordado por Vigotski**

Vigotski (1997) realizou estudos aprofundados sobre os Fundamentos da Defectologia, ciência que estudava o desenvolvimento infantil, com ênfase na criança com deficiência.

A partir dos estudos e pesquisas feitas com seus colaboradores no Instituto de Defectologia, Vigotski nos apresenta uma compreensão de deficiência para além das ideias conservadoras presentes até aquele momento e ainda em voga na atualidade. Ao romper com a compreensão mística e a visão biológica ingênua de deficiência, o autor propõe a concepção sócio-psicológica, que entende a deficiência não como limite, como incapacidade, mas também que nela estão dadas as possibilidades para a sua superação (SILVA; TURECK; ZANETTI, 2017, s. p.).

Para ele, deficiência não é negatividade; contém elementos positivos, sendo um deles a possibilidade de ser superada e compensada. “A linha deficiência-compensação é a *leitlínea* do desenvolvimento da criança com deficiência em algum órgão ou função” (VIGOTSKI, 1997, p. 7, tradução nossa)<sup>11</sup>. Para o autor, a

<sup>10</sup> Trata-se dos Fundamentos da Defectologia, que constitui o tomo V da publicação das “Obras Completas” (VIGOTSKI, 1997). Nessa obra, o autor descreve sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência e “A razão desses estudos se relaciona com o grande número de crianças abandonadas na União Soviética [...]” (TURECK, 2018, p. 126), abandono gerado pela miséria social e a falta de estudos e informações sobre as deficiências.

<sup>11</sup> No original: “La línea deficiencia-compensación es la *leitlínea* del desarrollo del niño con deficiencia en algún órgano o función” (VIGOTSKI, 1997, p. 7).

compensação é uma condição adequada de ensino para as crianças com deficiência. A partir dela, é possível um avanço no desenvolvimento, pois ela supera a deficiência por meio de outros caminhos para o ensino e a aprendizagem.

Com isso, Vigotski (1997) acrescenta:

A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência enquanto ciência e é precisamente a tese que defende: **a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais, é uma criança, porém desenvolvida de outro modo** (VIGOTSKI, 1997, p. 3, tradução nossa, grifos nossos)<sup>12</sup>.

No desenvolvimento da criança, a deficiência não pode ser elencada como uma incapacidade ou atraso, mas como um fato biológico que pode ser superado e desenvolvido com métodos de ensino diferenciados. A deficiência não impede o desenvolvimento da criança, mas impõe a necessidade de que outras formas de apropriações dos conhecimentos sejam ofertadas a ela, com o mesmo objetivo, porém com encaminhamentos metodológicos conforme a sua especificidade. “Compreender que não são as determinações biológicas que decidem a vida de quem é acometido por um defeito é fundamental no entendimento da deficiência a partir da concepção sócio psicológica” (SILVA; TURECK; ZANETTI, 2017, s. p.).

Desse modo, rompendo com o pensamento tradicional, biológico e médico determinista, Vigotski (1997) realizou uma nova concepção sobre deficiência. Seu estudo por meio dos Fundamentos da Defectologia objetivou compreender e demonstrar que a deficiência, ou o defeito orgânico – como denominou –, não impede o ensino e o desenvolvimento, mas no processo da compensação é a força que impulsiona a aprendizagem e o desejo de vencer aquela dificuldade.

Vigotski (1997) destacou o exemplo da criança surda:

Na criança surda, aparentemente isolada do mundo, separada de todas as relações sociais, encontramos não a redução senão **o aumento do instinto social, da vontade para a vida social** e da ânsia da comunicação. **Sua capacidade psicológica para a**

---

<sup>12</sup> No original: “La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental em cuya defensa ésta ve la única garantía de su existencia como ciencia y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 3).

**linguagem é inversamente proporcional à sua capacidade física para falar** (VIGOTSKI, 1997, p. 33, tradução nossa, grifos nossos)<sup>13</sup>.

O desejo de superar a sua dificuldade inicial de comunicação leva a criança a aprender e a se comunicar do seu modo, da forma que lhe é ensinado por meio das relações sociais. Nesse aspecto, o ser humano difere-se do animal, pois não existe somente a adaptação ao meio em que vive, mas o social é fator essencial para o seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski (1997) destacou que a deficiência biológica é um elemento a ser pensado no ensino da criança, porém, o histórico, o social e a vontade de aprender também precisam ser considerados. Com essa perspectiva, formulou-se o que se denomina a concepção do modelo científico de deficiência.

Com a perspectiva do modelo científico, sócio-histórico ou sociopsicológico da deficiência, Vigotski (1997) defende a escola comum para todas as crianças e trata dos problemas apresentados pela escola especial. Defende que a criança seja ensinada para que se desenvolva e possa interagir e participar da sociedade. Deste modo, expõe:

Apesar de todos os méritos, a nossa **escola especial** distingue-se pelo defeito fundamental que envolve o seu aluno (a criança cega, o surdo-mudo e o com atraso mental), no estreito círculo do grupo escolar; cria um pequeno mundo, separado e isolado, em que **tudo se adapta e se acomoda ao defeito da criança**, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora à vida real. Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do mundo isolado, geralmente desenvolve nessa criança hábitos que a levam a um maior isolamento e intensificam sua separação. Devido a esses defeitos, não apenas a educação geral da criança é paralisada, mas também seu aprendizado especial às vezes é reduzido a zero (VIGOTSKI, 1997, p. 41-42, tradução nossa, grifos nossos)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> No original: "En el niño sordomudo, aparentemente apartado del mundo, separado de todas las relaciones sociales, encontramos no la reducción sino el aumento del instinto social, de la voluntad para la vida social y del ansia de comunicación. Su capacidad psicológica para el lenguaje es inversamente proporcional a su capacidad física para hablar" (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

<sup>14</sup> No original: "A pesar de todos los méritos, nuestra escuela especial se distingue por el defecto fundamental de que Ella encierra a su educando (al niño ciego, al sordomudo y al retrasado mental), en el estrecho círculo del colectivo escolar; crea un mundo pequeño, separado y aislado, en el que todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, todo fija sua tención en la deficiencia corporal y no lo incorpora a la verdadera vida. Nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño del mundo aislado, desarrolla generalmente en este niño hábitos que lo llevan a un aislamiento aún mayor e intensifica su separación. Debido a estos defectos no solo se paraliza la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce a cero" (VIGOTSKI, 1997, p. 41-42).

O fato de a criança frequentar a escola especial é um isolamento, pois nesse local ela terá contato unicamente com professores e colegas com deficiência. Entretanto, não apenas na escola especial, mas esse fenômeno pode estar sendo produzido na escola comum em relação à escolarização dos alunos com deficiência, não somente por falta de condições e equipamentos, mas pelo projeto de escola em curso e pela perspectiva inclusiva tal como está proposta.

Além da possível perda no aprendizado, como destacado anteriormente, de acordo com Vigotski, quanto mais esses alunos ficarem escondidos da sociedade, mais tempo será necessário para a conscientização da população sobre as deficiências. Para a sociedade conhecer e respeitar as pessoas com deficiências, elas precisam ser vistas e conhecidas.

A partir da crítica à escola especial, Vigotski (1997) apresenta a compensação, afirmando que “A tarefa da educação é incorporar a criança cega à vida e criar a compensação para seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do vínculo social com a vida seja fixada de alguma outra maneira” (VIGOTSKI, 1997, p. 43, tradução nossa)<sup>15</sup>. Assim, o ensino não deve ser direcionado para a acomodação da deficiência, mas para a sua superação e desenvolvimento humano.

A deficiência da criança não deve ser um obstáculo para o seu ensino. Vigotski acrescenta que “[...] o educador tem que ver não tanto esses fatos biológicos, mas suas consequências sociais” (VIGOTSKI, 1997, p. 43, tradução nossa)<sup>16</sup>. Ao conhecer a deficiência do aluno, o professor deve pensar meios adequados de ensino para superar os obstáculos sociais e de aprendizagem que a deficiência causa.

Vigotski (1997) complementa, ainda, que em relação às crianças cegas ou surdas, “Em essência, não há diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 44, tradução nossa)<sup>17</sup>. Desse modo, a criança com deficiência pode aprender do mesmo modo que a criança sem deficiência; os processos para a aquisição de novas funções psíquicas superiores acontecem da mesma forma, ou

---

<sup>15</sup> No original: “La tarea de la educación consiste en incorporar al niño ciego a la vida y crear la compensación de su defecto físico. La tarea se reduce a que la alteración del enlace social con la vida sea arreglado por alguna otra vía” (VIGOTSKI, 1997, p. 43).

<sup>16</sup> No original: “[...] el educador tiene que ver no tanto con estos hechos biológicos como con sus consecuencias sociales” (VIGOTSKI, 1997, p. 43).

<sup>17</sup> No original: “En esencia, no existe diferencia ni en el enfoque educativo del niño con defecto y del niño normal, ni en la organización psicológica de su personalidad” (VIGOTSKI, 1997, p. 44).



seja, por meio do ensino. Ao planejar a aula, o professor deve pensar em como mediar o ensino para que o objetivo da aula seja alcançado por todos.

A deficiência não pode ser um impedimento para o ensino e a participação social, e, se acontecer, a principal tarefa da educação é possibilitar ao aluno oportunidades de acesso ao conhecimento e à convivência em sociedade, e isso ocorrerá por meio do processo de compensação.

Para compreender a proposição da compensação, Vigotski (1997) explica:

Em suma, a questão, tanto no aspecto pedagógico como no psicológico, tem sido geralmente colocada do ponto de vista estritamente físico, médico; o defeito físico foi estudado e compensado como tal; cegueira significa simplesmente falta de visão; surdez, de ouvir, como se fosse um cachorro cego ou um chacal surdo. Neste caso, perdeu-se de vista que, ao contrário do animal, **o defeito orgânico da pessoa nunca pode influenciar diretamente a personalidade**, porque o olho e o ouvido do homem não são apenas seus órgãos físicos, mas também seus órgãos sociais; **porque entre o mundo e o homem existe também o meio social que reflete e direciona tudo que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem**. No homem não existe relação direta, não social para o mundo. A falta de visão ou audição significa, portanto, acima de tudo, o desaparecimento de funções sociais muito importantes, a transformação das relações sociais e a destruição de todos os sistemas de comportamento. O problema da deficiência infantil em psicologia e pedagogia deve ser considerado e entendido como um problema social, pois seu momento social anteriormente não detectado, que em geral foi considerado secundário, acaba se revelando primário, principal. É preciso considerá-lo o mais importante. Este problema deve ser considerado um problema social. Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida, como se cura o órgão doente afetado (VIGOTSKI, 1997, p. 54, tradução nossa, grifos nossos)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> No original: "En resumen, la cuestión, tanto en el aspecto pedagógico como psicológico, se ha planteado generalmente desde el punto de vista estrictamente físico, médico; el defecto físico se ha estudiado y compensado como tal; la ceguera ha significado simplemente la falta de la visión; la sordera, de la audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. En este caso se ha perdido de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico de la persona nunca puede influir directamente en la personalidad, porque el ojo y el oído del hombre no solo son sus órganos físicos, sino también los órganos sociales; porque entre el mundo y el hombre se encuentra también el medio social que refleja y dirige todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. En el hombre no existe la relación directa, la social y para con el mundo. La falta de la visión o de la audición significa por eso, ante todo, la desaparición de funciones sociales muy importantes, la transformación de las relaciones sociales y la destrucción de todos los sistemas de conducta. El problema de la deficiencia infantil en la psicología y en la pedagogía hay que plantearlo y comprenderlo como un problema social, porque su momento social no detectado anteriormente, que se ha considerado generalmente secundario, en realidad resulta ser primario, principal. Es necesario considerarlo el más importante. Es preciso considerar este problema como un problema social. Si en el aspecto psicológico la deficiencia corporal significa una desviación social, entonces en el aspecto

E essa incorporação à vida inicia com as possibilidades de ensino e aprendizagem, acesso à educação na escola comum, em uma escola em que a criança tenha a oportunidade de aprender, participando de um espaço social. A escola que Vigotski defendia, com certeza não é esta em que se encontram hoje as crianças com deficiência no Brasil, pois aqui o projeto educacional prima pela perpetuação do sistema capitalista e não por uma educação humanizadora para todos.

Em meio a essas contradições em que se vive, estão os professores tentando aplicar a teoria da Psicologia Histórico-Cultural dentro das possibilidades inclusivas da escola brasileira. A consciência é fundamental para que os profissionais da educação não aceitem as condições desumanas passivamente. A resistência e a luta por uma educação que supere este sistema são imprescindíveis.

Portanto, o conhecimento da teoria de Vigotski é a base para o confronto do projeto de educação imposto pelo sistema capitalista. Pensar a educação das crianças com deficiência por meio da compensação é essencial neste processo de resistência.

Nesse sentido, ressalta-se que, por meio do processo da compensação, “[...] qualquer dano ou influência prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste último, reações de proteção muito mais enérgicas e fortes que aquelas que são necessárias para paralisar o perigo imediato” (VIGOTSKI, 1997, p. 27, tradução nossa)<sup>19</sup>. A deficiência impulsiona a superação e oportuniza a possibilidade do desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores e a compensação. No entanto, nem todas as pessoas com deficiência têm o acesso às vivências que propiciam tais superações e, ao mesmo tempo, algumas não conseguem compreender a deficiência que possuem como algo que precise ser superado, e isso impede o processo de compensação.

Como Iacono (2019) expõe:

Contraditoriamente, a questão da não consciência da criança com deficiência intelectual de sua condição e de suas consequências para o convívio no grupo social assume um caráter que dificulta ou mesmo

---

pedagógico, educar a este niño significa incorporarlo a la vida, como se cura el órgano enfermo afectado” (VIGOTSKI, 1997, p. 54).

<sup>19</sup> No original: “[...] cualquier daño o influencia perjudicial sobre el organismo provoca, por parte de este ultimo, reacciones de protección mucho más enérgicas y fuertes que aquéllas que son necesarias para paralizar el peligro inmediato” (VIGOTSKI, 1997, p. 27).

impede completamente qualquer possibilidade de compensação [...] (IACONO, 2019, p. 188).

No processo de compensação, a pessoa desenvolve novas funções psíquicas superiores, as quais poderão ser formadas por meio das oportunidades de aprendizagens. A deficiência impulsiona a vontade no indivíduo, que, por meio das relações sociais, recebe mediações para a apropriação das superestruturas psíquicas para a superação da deficiência. Vigotski (1997) destaca que o processo de compensação nem sempre acontecerá com todos os indivíduos e, conforme Tureck (2018, p. 128), “[...] esse processo não é automático, mas um processo de luta do organismo e que pode ser vitorioso ou resultar em fracasso [...]”.

Portanto, sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski (1997, p. 28, tradução nossa) salienta: “O aparelho psíquico forma sobre este órgão uma superestrutura procedente das funções superiores que facilitam e elevam a efetividade do seu funcionamento”<sup>20</sup>. Ou seja, a própria falta propicia forças na criança para a apropriação de novas funções psíquicas. Em relação a isso, o autor explica que “O sentimento ou a consciência de inferioridade que surge no indivíduo por causa do defeito, é a valoração de sua posição social, e se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VIGOTSKI, 1997, p. 28, tradução nossa)<sup>21</sup>. Nesse sentido, a deficiência poderá ser o impulso para o desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores, “[...] o defeito, a inadaptación, a inferioridade, não somente é uma deficiência, [...] senão também um estímulo para a supercompensación” (VIGOTSKI, 1997, p. 29, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Vigotski menciona que é preciso analisar a personalidade humana levando em consideração as características biológicas e as sociais que o indivíduo forma no decorrer da vida. Assim, **“Da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está dirigida pela exigência biológica da adaptación, a vida da personalidade está**

---

<sup>20</sup> No original: “El aparato psíquico forma sobre este órgano una superestructura procedente de las funciones superiores que facilitan y elevan la afectividad de su funcionamiento” (VIGOTSKI, 1997, p. 28).

<sup>21</sup> No original: “El sentimiento o la conciencia de inferioridad que surge en el individuo a causa del defecto, es la valoración de su posición social y se convierte en la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico” (VIGOTSKI, 1997, p. 28).

<sup>22</sup> No original: “[...] el defecto, la inadaptación, la inferioridad, no sólo es una deficiencia [...] sino también un estímulo para la supercompensación” (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

**dirigida pelas exigências de seu ser social”** (VIGOTSKI, 1997, p. 30, tradução nossa, grifos nossos)<sup>23</sup>, das suas condições econômicas e sociais.

Desta maneira, partindo do pressuposto de que as pessoas experienciam vivências diferentes, a forma de se apropriarem dos conhecimentos são diferentes. “O autor coloca que essa compensação do funcionamento insuficiente do órgão não ocorre sozinha, senão mediante ao conflito estabelecido entre a pessoa que possui uma deficiência e o meio social” (SILVA; TURECK; ZANETTI, 2017, s. p.). Para ocorrer o processo de compensação, é necessário que se tenha um objetivo a ser alcançado, como explicam as autoras:

Nas relações sociais é que a pessoa que possui uma deficiência enfrenta as barreiras e as limitações impostas pelo próprio meio social, o qual não está adaptado às suas necessidades. Esse conflito gera um sentimento de inferioridade, que acaba se convertendo em um estímulo para o desenvolvimento de sua psique (SILVA; TURECK; ZANETTI, 2017, s. p.).

Assim, ao relembrar sobre a importância dos motivos compreendidos destacados por Leontiev (1978), e como eles se tornam motivos eficientes, também na compensação de Vigotski (1997), os motivos tornam-se aliados essenciais para a criança querer e ter vontade de superar e desenvolver novas funções psíquicas superiores. Para isso, o motivo precisa ser mediado por um adulto e, na escola, pelo professor.

Com isso, compreende-se a importância de o professor conhecer a deficiência e as teorias que embasam a proposta de um ensino que seja humanizador. De fato, a busca por uma educação que vise à superação da deficiência, não é algo fácil, mas é um processo trabalhoso e difícil nas condições precárias em que se encontra a educação brasileira.

No entanto, é indispensável a seguinte reflexão: o professor e a equipe pedagógica com conhecimento da Psicologia Histórico-Cultural, que na maioria das vezes os responsáveis pelas crianças não possuem, podem oferecer os motivos compreendidos, apontados por Leontiev (1978), para o processo de compensação sugerido por Vigotski (1997), pois “É exatamente no seu objeto de estudo que se

---

<sup>23</sup> No original: “Al igual que la vida de cualquier organismo está dirigida por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está dirigida por las exigencias de su ser social” (VIGOTSKI, 1997, p. 30).

encontram os elementos para revolucionar a Educação Especial e a própria vida das pessoas com deficiência, considerando as suas possibilidades de compensação” (TURECK, 2018, p. 128).

Portanto, destaca-se:

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma orientação oposta; [...] Estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (VIGOTSKI, 1997, p. 32-33, tradução nossa, grifos nossos)<sup>24</sup>.

Ou seja, o professor não deve evidenciar a deficiência do aluno, mas organizar o trabalho pedagógico pensando no desenvolvimento de novas funções psíquicas superiores. É fundamental que os profissionais da educação tenham consciência da importância do seu papel na mediação dos conhecimentos, para que haja uma ação coletiva em direção a um projeto educacional e de sociedade humanizado, para que, conforme Iacono (2019), não aconteçam situações em que os alunos com deficiência fiquem em desvantagem em relação às oportunidades de aprendizagens.

Iacono (2019), tratando sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual, relaciona como a Psicologia Histórico-Cultural e as fundamentações de Vigotski (1997) e Leontiev (1978) auxiliam na compreensão da relevância da qualidade no ensino para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A autora problematiza a educação que recorrentemente se oferta para essas pessoas, e destaca:

Estudos sobre a deficiência intelectual, a educação historicamente ofertada para alunos com essa deficiência e a situação daqueles que hoje se encontram com muitos anos de escolaridade, geralmente efetuada em ambientes segregados, como escolas e classes

---

<sup>24</sup> No original: “La educación de los niños con diferentes defectos debe basarse en el hecho de que simultáneamente con el defecto están dadas también las tendencias psicológicas de una dirección opuesta [...] Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, presentar solo las tareas y en un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista” (VIGOTSKI, 1997, p. 32-33).

especiais – mas sem terem recebido certificação/terminalidade acadêmica e sem poderem vislumbrar qualquer possibilidade para tal –, levam à constatação de que as políticas de inclusão escolar para alunos com essa deficiência ainda estão muito distantes de permitir que eles avancem não só em sua escolaridade, como em sua vida de forma geral, ou seja, naquilo que a ideologia da sociedade capitalista denomina de cidadania [...] (IACONO, 2019, p. 185).

Sem a certificação, requisito estabelecido pelo sistema de funcionamento da sociedade, a pessoa com deficiência não consegue exercer os seus direitos, por exemplo, do acesso ao trabalho, pois, sem a titulação adequada, as ofertas de vagas se reduzem, ou simplesmente não existem. Desse modo, é preciso um redimensionamento nas políticas públicas de educação, visando a uma educação de qualidade que permita ao aluno, seja ele com ou sem deficiência, a possibilidade da humanização. Para isso, é preciso que a oferta dos conhecimentos seja acessível a todos.

Iacono (2019) expõe, ainda, sobre o problema de os alunos com deficiência intelectual serem ensinados para “a sua socialização”, ou seja, para que estejam no meio social e aprendam a conviver em sociedade conforme impõem os padrões de comportamentos ideologizados pelo sistema capitalista. Nesse sentido, os conhecimentos mais elaborados pela humanidade não são disponibilizados a estas pessoas, há uma fragmentação no ensino e a visão de incapacidade de aprender impera no pensamento coletivo identificando os resquícios de uma cultura ultrapassada. Portanto, “[...] matricular o aluno com deficiência intelectual na escola regular implica trabalhar para que ele se alfabetize, aproprie-se do conteúdo escolar trabalhado e não simplesmente esteja ‘de corpo presente’ na sala de aula” (IACONO, 2019, p. 190, grifos do autor).

Para aprender e se desenvolver, não apenas os alunos com deficiência intelectual, mas os com deficiência física, visual, auditiva e outros necessitam que os conhecimentos estejam acessíveis a eles.

Aprender, em uma concepção histórico-cultural, é adquirir, é apropriar-se, é tomar para si a herança cultural que foi historicamente produzida pelo homem, e a principal característica do processo dessa apropriação ou aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...] (IACONO, 2019, p. 192).

A apropriação acontece por meio da humanização, daí se entende a função social da escola e a importância das adaptações no ensino para aqueles que necessitam. Dessa forma, é necessário avaliar as condições históricas e sociais dos alunos para em seguida planejar o ensino, cujo objetivo focalize os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos clássicos produzidos pela humanidade.

Verifica-se então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos (MARTINS, 2013, p. 131-132, grifo do autor).

Assim, é preciso ter clareza sobre a importância do professor no processo de ensino do aluno com e sem deficiência, pois, se a humanização acontece por meio das relações sociais, é necessário que a intervenção e transmissão dos conhecimentos sejam realizadas pelo professor na escola, já que este é um local que o aluno frequenta por um período significativo da sua vida e porque é a instituição social produzida pela humanidade para isso.

### **2.3 O trabalho educativo e uma educação humanizadora para todos**

A Pedagogia Histórico-Crítica almeja uma educação que supere o pressuposto de igualdade defendido pelo neoliberalismo. Ela sustenta uma concepção de educação revolucionária, aquela em que os alunos têm condições de compreender, não apenas conhecimentos básicos, mas aqueles mais desenvolvidos e que proporcionem o conhecimento e análise da realidade histórica, econômica, política e social em que vivem. Somente assim a educação chegará ao patamar da emancipação humana.

Na luta por uma educação emancipadora, Mészáros (2008, p. 59) analisa que “os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a [...] práticas educacionais mais abrangentes”. Desse modo, pensar a prática educativa com base na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-

Crítica, mesmo que em um sistema capitalista de educação, é uma das formas de resistência à fragmentação do ensino proposto atualmente.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica como

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso **a pedagogia revolucionária**, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, **considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular** (SAVIANI, 2013, p. 230, grifos nossos).

Nesse sentido, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, para que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos na escola, é necessário um planejamento educativo que supere o conhecimento do senso comum que o aluno possui, proporcionando o alcance dos conhecimentos científicos. Sobre esse processo, Saviani (2011) explica:

[...] No meu texto “Para além da curvatura da vara”, trabalhei o problema pedagógico à luz dessa diferença entre **o ponto de partida e o ponto de chegada**. Mostrei que o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada. A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? **Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola**. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. **O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses** (SAVIANI, 2011, p. 69-70, grifos nossos).

Nessa perspectiva, se as escolas se limitarem a ensinar os alunos com deficiência com base em limitações, por exemplo, ensinando apenas adequações sociais, esse conhecimento pode ser ensinado em casa, e assim a escola perde a sua função social, que é a de oportunizar o conhecimento científico mais elaborado.



Dessa forma, Saviani (2013) propôs, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, os passos para o planejamento educativo com o objetivo de proporcionar os conhecimentos mais elaborados para os alunos, como se destaca a seguir: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final.

Para elaborar um trabalho educativo de qualidade, Saviani propôs que o ponto de partida deve ser a **prática social inicial**, esta que “[...] é comum a professor e alunos” (SAVIANI, 2013, p. 233), no entanto, o nível de conhecimento do professor o diferencia do nível em que se encontra o aluno nesse primeiro passo. O segundo passo consiste na **problematização**, na qual é realizada “[...] a identificação dos principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2013, p. 233), nela são avaliados os conhecimentos que os alunos possuem, quais são as suas necessidades de ensino e aprendizagem e quais serão os encaminhamentos pedagógicos a serem realizados pelo professor.

Em seguida, a **instrumentalização** é o processo em que o professor realiza a mediação dos conhecimentos, sendo a exposição dos conteúdos propostos. Segundo Saviani (2013), na problematização,

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2013, p. 233).

Assim, após a instrumentalização – importante passo para a construção e acesso ao conhecimento – vem a **catarse**, que propicia ao aluno um conhecimento sobre a realidade da prática social inicial. Na catarse, o aluno apropria-se dos “[...] instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2013, p. 234). E, na **prática social final**, último passo e ponto de chegada, o aluno se apropria do conhecimento da prática social inicial que o professor detinha, ao mesmo tempo em que pode desenvolver um conhecimento além daquilo que o professor ensinou. Neste último passo, “[...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma” (SAVIANI, 2013, p. 234).

Com a compreensão dos passos apontados por Saviani (2013), é necessário pensar a prática educativa como um elemento indispensável e intencional no processo da educação escolar. Todo esse processo exige, além de amparo legal e financeiro do Estado, também, esforço e conhecimento do professor para proporcionar ao aluno uma cultura sistemática dos conhecimentos científicos aos quais ele não tem acesso no ambiente familiar. Para a pessoa com deficiência, a diferença que se impõe é a necessidade de meios pedagógicos adaptados e, algumas vezes, apoio profissional especializado ou atendimento educacional especializado (AEE), para o acesso ao ensino e à aprendizagem. O essencial não é apenas inserir o aluno na sala de aula comum, mas oportunizar o ensino e a possibilidade da aprendizagem.

A criança que não receber a oportunidade de apropriação dos conhecimentos científicos, talvez não consiga desenvolver todas as funções psíquicas necessárias à sua humanização. É por meio das relações sociais, pela transmissão dos conhecimentos, que o ser humano se apropriará dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, e para que isso aconteça é imprescindível uma educação que prime por oferecer aos alunos os conhecimentos formadores mais elaborados.

Sobre esse processo de mediação e apropriação dos conhecimentos, fundamentando-se em Leontiev (1978), Iacono (2019) afirma:

Dessa forma, é impossível imaginar que, sem receber uma estimulação adequada, uma educação de qualidade, sem estabelecer relações sociais no processo de aprendizagem, uma criança possa desenvolver as conexões neuronais necessárias à formação de suas estruturas psicológicas superiores, como a emoção, a imaginação, o pensamento, a consciência, a memória, a linguagem etc. A aquisição de tais capacidades não surge espontaneamente: o desenvolvimento da fala e do pensamento lógico, por exemplo, só serão possíveis para as crianças que estabelecerem relações sociais com uma comunidade de falantes, que possuam em sua cultura o domínio do pensamento lógico (IACONO, 2019, p. 193-194).

Portanto, a escola é espaço socialmente determinado, onde as crianças estão inseridas e se apropriam de significativos elementos sociais, culturais e dos conhecimentos científicos. É fundamental estar claro que, quanto mais as crianças com deficiência forem inseridas no meio social, mais oportunidades elas terão para aprender e desenvolver as funções psíquicas superiores. Qualquer ser humano necessita estar em contato com a cultura e estabelecer relações sociais para receber

os ensinamentos e apropriar-se do conhecimento científico produzido pela humanidade, sistematizado no currículo escolar.

Nessa perspectiva, Saviani (2018) acrescenta que “[...] em cada etapa histórica é papel da educação tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Sem isso o indivíduo da espécie humana não chega a ser homem” (SAVIANI, 2018, p. 239).

Com isso, entende-se a importância do processo educativo e, para que o aluno passe do senso comum ao conhecimento filosófico, o professor precisa definir intencionalmente os objetivos a serem alcançados durante o ensino. “A tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada” (SAVIANI, 2018, p. 240). Para isso, é necessário um planejamento com rigor e cientificidade que vise ao ensino dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade. Ou seja, é preciso um projeto de educação emancipadora que confronte o projeto de educação neoliberal posto na sociedade atual.

Assim, se o ensino do aluno com deficiência for pautado na compensação ressaltada por Vigotski (1997), na oportunidade de motivação indicada por Leontiev (1978) e nas etapas pedagógicas demonstradas por Saviani (2013), o professor criará inúmeros direcionamentos para o ensino e possibilitará a aprendizagem do aluno. É preciso superar a visão biológica da deficiência, no sentido de não ver o aluno como um problema, como se fosse impossível de ser ensinado em decorrência de seu defeito orgânico (VIGOTSKI, 1997). Faz-se necessário focar em diversos meios pedagógicos possíveis para oportunizar o processo de ensino e aprendizagem, mas essa consciência teórica só acontece por meio da formação de professores, de sua compreensão do processo de supercompensação, por meio de uma formação política e de uma educação que siga em direção à superação do projeto neoliberal interiorizado pela sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

Após esta exposição, ressalta-se a defesa de uma educação humanizadora para todos os alunos, em uma escola para todos, na qual os conhecimentos mais elaborados pela humanidade sejam disponibilizados conforme a necessidade de cada um.

A partir dessas bases teóricas, analisa-se no próximo capítulo o contexto histórico, social e político da oferta da escolarização para as pessoas com deficiência física no município de Cascavel. Para isso, realiza-se uma explanação histórica e análise da escolarização de alunos com deficiência física no ensino comum do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino, desde 1986 até 2020. Todo esse processo de educação especial ofertado pelo município de Cascavel esteve regulamentado pelas políticas públicas nacionais e estaduais, como se descreve no decorrer do próximo capítulo.

### CAPÍTULO III

#### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ E A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL NOS ANOS DE 1986 ATÉ 2020**

A partir da retomada histórica realizada no primeiro capítulo sobre a Educação Especial e as políticas públicas implementadas no decorrer dos anos no Brasil, é possível compreender a história da Educação Especial em âmbito municipal, visto que as legislações nacionais incidem sobre as ações políticas estaduais e municipais. Dessa forma, a análise que se realiza neste capítulo demonstra que, no Estado do Paraná e no município de Cascavel, o encaminhamento de ações para a educação das pessoas com deficiência seguiu quase o mesmo caminho da educação especial em nível nacional.

Com base no segundo capítulo, realizou-se a análise dos fenômenos históricos a partir da coleta de dados, articulando as informações levantadas com o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. É importante mencionar que o sujeito investigado nesta pesquisa é o aluno de escola pública, esta que é organizada pelo Estado, que é influenciado pelo sistema capitalista e atende em seu maior público a alunos pertencentes à classe trabalhadora. Subentende-se, assim, que a maioria das famílias dos alunos não possui condições financeiras para arcar com gastos em atendimentos privados. Dessa forma, no sistema em que se vive atualmente, além da divisão de classes e divisão dos bens produzidos pela humanidade, há uma divisão inclusive na oferta da educação, que acontece em esferas públicas e privadas. Com isso, importa retratar a relevância da educação destes alunos, pois sua possibilidade de escolarização está no ensino ofertado no sistema público de ensino.

A educação deve promover oportunidades de acesso ao ensino e à aprendizagem a todos os alunos, sendo dever do Estado realizar os investimentos financeiros necessários. Principalmente, a formação de professores precisa ser ampliada e financiada pelo Estado, para que o professor compreenda os aspectos fundamentais de ensino, apropriação e aprendizagem para desenvolver o trabalho pedagógico visando ao amplo desenvolvimento do aluno com e sem deficiência.

Dessa forma, “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2011, p. 66).

### 3.1 A organização da Educação Especial no Paraná

No Estado do Paraná, a educação especial começou a ser difundida por volta do ano de 1954, um pouco mais tarde se comparada a nível nacional. Assim, de forma não muito diferente da realidade nacional, os atendimentos do Estado estavam ligados a clínicas médicas, classes especiais em escolas, hospitais, institutos etc. (SILVA, 2017).

Nesse período,

A necessidade de investimentos em educação da pessoa com deficiência não se diferenciava de outras demandas estaduais. Até por volta dos anos 60, a necessidade de formação educacional da população paranaense estava voltada para questões agrárias, que exigiam muito mais uma formação elementar do que de média complexidade [...] (SILVA, 2017, p. 179).

Portanto, a educação pública que era ofertada à população possibilitava para poucos alunos um ensino voltado para o trabalho no campo. Com isso, acreditava-se que um ensino básico era suficiente para satisfazer as demandas produtivas da época. As famílias com número expressivo de crianças, aproveitavam o trabalho infantil para os cuidados e plantações nas lavouras pois, sem máquinas para realizar os serviços, era grande a demanda do trabalho manual.

Como a educação pública ainda estava em processo de implantação, a não obrigatoriedade do ensino fazia com que muitas pessoas não se alfabetizassem e algumas nem frequentassem escolas, “o atendimento às pessoas com deficiência, segundo Canziani (1985), se constituía de forma escassa e unicamente pela iniciativa privada (instituições filantrópicas)” (MATOS, 2019, p. 163), fato semelhante à educação especial nacional.

Dessa forma, ressalta-se:

O atendimento no âmbito das instituições públicas de ensino somente acontece **em 1958** com a criação no Centro Educacional Guaíra em Curitiba, sob a direção da professora e psicóloga Pórcia dos

Guimarães Alves. Este Centro **ofereceu a primeira classe especial em escola da rede pública de ensino do Paraná** e, também, a primeira no Brasil (MATOS, 2019, p. 163, grifos nossos).

Essas primeiras iniciativas de atendimento para as pessoas com deficiência aconteceram em cidades maiores e mais desenvolvidas<sup>25</sup>; nas menores, essas medidas provavelmente demoraram mais tempo para chegar. A classe especial possibilitava que alunos com deficiência fossem integrados ao ensino comum, e o atendimento era exclusivo para alunos com determinada deficiência. No entanto, direcionava-se a poucos alunos com deficiência, pois a educação básica para todos os alunos estava em construção. Dessa forma, com base em Trintin (2006), Matos (2019, p. 163) assinala que, “[...] no ano de 1961, 45% das crianças em idade escolar não tinha acesso à instrução básica”. Esses dados demonstram que a educação pública não acontecia para todos os alunos.

A educação especial no Paraná começou a ser pensada após a LDBEN de 1961 (BRASIL, 1961), sendo marcada pela

[...] evidência da formalização jurídica [...] associada à pressão por políticas educacionais relativas ao ensino elementar e as necessidades das famílias, uma atitude política dada a urgência de modernizar os sistemas de ensino adequando-os às exigências do desenvolvimento econômico e dos convênios estabelecidos com a USAID. Logo, **o Paraná precisava responder ao processo de desenvolvimento nacional em curso** (MATOS, 2019, p. 140, grifos nossos).

A necessidade imposta era a de estruturar os sistemas de ensino para atender a todos os alunos de alguma maneira; a formalização jurídica era essencial para a regulamentação da educação para as pessoas com deficiência. Novamente, tais ações são tomadas por influência nacional e internacional com o objetivo do desenvolvimento do país, ou seja, com a proposta de elevar o nível econômico de uma parcela da população e formar expressiva quantidade de trabalhadores.

Nesse contexto, “A Política de Educação Especial no Paraná se configura a partir de 1963 quando por meio do Decreto nº 10.527 a Secretaria de Estado da

---

<sup>25</sup> Atualmente Curitiba, capital do Paraná, é a cidade com mais habitantes do estado. Segundo o último censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010, o total soma a quantidade de 1.751.907 pessoas; a estimativa apontada para o ano de 2020 chega a 1.948.626 habitantes (IBGE, s. d.).

Educação - SEED criou os Serviços de Educação de Excepcionais” (MATOS, 2019, p. 161). Todo o processo de implantação da educação especial no Paraná aconteceu em meio a formações e cursos para os professores, os quais tiveram a responsabilidade e o compromisso de atender aos alunos, com poucos conhecimentos sobre as deficiências e sem materiais pedagógicos específicos.

Segundo Matos (2019), a partir de 1980, iniciaram-se os processos de educação dos alunos com deficiência no estado do Paraná, mas as propostas de ensino dirigiam-se à formação para o mercado do trabalho.

Nessa perspectiva, conforme Matos (2019), no documento “A educação Especial no Estado do Paraná”, de 1983:

[...] a incorporação das pessoas com deficiências pelo sistema educacional demonstrou a preocupação em atender aspectos que permitissem, por meio da educação, a valorização das pessoas com deficiência possibilitando “equilíbrio emocional”, condição tomada como fundamental para **“ajustarem-se ao ambiente sócio-familiar”**. Também, de acordo com as características individuais integrar-se a sociedade [...] (MATOS, 2019, p. 166, grifos nossos).

Portanto, era uma educação voltada para o que as políticas públicas chamavam de integração do aluno na sociedade, em outras palavras, um ensino voltado para a adequação social. Nessa época, o atendimento educacional foi organizado com base na LDBEN de 1961, em seguida, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, mais tarde, com a nova LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996). “Percebe-se que o período foi marcado pela avaliação das ações implementadas, revisão das práticas de integração e transição para perspectiva da inclusão” (MATOS, 2019, p. 143).

A partir dos dados levantados por Matos (2019), de acordo com os relatos das ex-professoras entrevistadas pela autora, a educação especial ofertada até por volta do ano de 2001, no Paraná, destinou-se à reabilitação, ao atendimento com ênfase no aspecto biológico do aluno e não ao ensino dos conhecimentos escolares. Isso ocorreu, não pelo desejo de algumas das professoras, mas pelo desconhecimento de uma teoria que auxiliasse nas intervenções educacionais e na transmissão dos conhecimentos científicos para as pessoas com deficiência.

Em meados de 1990, com os ideais de igualdade, e, em decorrência da “[...] influência de vários acordos internacionais, dentre eles, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ao lado de outras



necessidades e interesses específicos do país [...]” (MATOS, 2019, p. 175), iniciaram propostas de educação pública para todos. Com isso, as políticas nacionais são modificadas, indicando as mudanças na educação especial dos estados e municípios.

As propostas de educação inclusiva começam a ser organizadas no Paraná em 1995 com o I Seminário Paranaense de Educação Especial (IACONO, 2004). Por meio dessas e outras iniciativas, criaram-se as primeiras possibilidades de estudos para a educação das pessoas com deficiência nas salas do ensino comum. No entanto, neste período, a inclusão escolar ainda se respaldava pelas bases conceituais sobre pessoa com deficiência das políticas públicas, “[...] nos princípios de normalização, individualização e integração, entendendo a normalização como objetivo maior, a integração como processo e a individualização como meio para atingir os dois primeiros” (IACONO, 2004, p. 105).

Ressalta-se que “[...] o governo do Paraná, em agosto do ano 2000, através da SEED/ DEE lança o documento preliminar denominado “Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná”” (PARANÁ, 2000, p. 5 *apud* IACONO, 2004, p. 108), o qual deveria fortalecer e reestruturar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Entretanto, “[...] o que se viu, de forma contraditória, foi a redução do porte das escolas, com a consequente perda de recursos humanos e materiais [...]” (IACONO, 2004, p. 114).

A partir de 2008, ainda que legalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008b) ressalte a inclusão escolar, no Paraná houve uma forte resistência quanto ao atendimento aos alunos com deficiência no ensino comum, o que aconteceu pela pressão e não aceitação das escolas especiais em deixar de atender aos alunos, por serem elencadas na PNEEPEI (BRASIL, 2008b) como atendimento complementar ou suplementar (MATOS, 2019).

Dessa maneira, Matos (2019) descreve que, no Paraná, a “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, do ano de 2009, em decorrência da pressão das escolas especiais, e em divergência da PNEEPEI (BRASIL, 2008b),

[...] dedica um capítulo inteiro para tratar das escolas especiais da rede conveniada, **justificando** que naquele momento o Paraná contava com 394 Escolas de Educação Especial. Dessas, 384 eram entidades filantrópicas e possuíam Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a Secretaria Estadual de Educação/Departamento de

Educação Especial e Inclusão Educacional (SEED/DEEIN), 10 outras com Convênio Técnico, uma vez que **são escolas especiais que integram a rede municipal** [...] (MATOS, 2019, p. 186, grifos nossos).

Desse modo, em 2011, com apoio principalmente da APAE, “[...] o Paraná inicia um processo de regulamentação das escolas especiais para Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial” (MATOS, 2019, p. 187). Isso tudo com a finalidade de apropriação de recursos estatais e continuação no atendimento das escolas especiais.

De acordo com a pesquisa realizada por Matos (2019), até o ano de 2016, no estado do Paraná,

[...] o caráter e o sentido da política de educação especial esteve muito mais para organizar e ampliar a atenção educacional às pessoas com deficiência (organização e funcionamento das escolas, termos de cooperação técnica, adoção de currículos flexíveis, adaptados, etc.), que por compromisso estatal em oferecer uma educação que possibilite a constituição dos indivíduos por meio de um processo educativo compensatório e, portanto, direcionado, planejado, por meio do qual o indivíduo é impulsionado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo elaborado historicamente pelo homem (MATOS, 2019, p. 200).

Ou seja, a escolarização para os alunos com deficiência no estado do Paraná seguiu o processo de acesso à educação, sem garantias do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Política Estadual de Educação Especial em vigor defende uma concepção denominada “inclusão responsável”, e assim expressa:

É partindo desse princípio que se entende que, embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja, atualmente, realizado nas escolas de educação especial (PARANÁ, 2009, s. p.).

Agora, com a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida - PNEEEIALV (BRASIL, 2020), é grande a probabilidade de o Paraná refazer a sua política e concordar com a política nacional, pela inclusão voltar a ser legalizada como uma opção de educação nas classes e escolas especiais.

Nessa perspectiva, até o momento, no estado do Paraná não existe uma legislação que defenda a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum.

Antes de abordar sobre o tema da escolarização dos alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel, ressaltam-se algumas conceituações médicas sobre deficiência física.

### **3.2 A deficiência física**

O foco desta pesquisa está na escolarização do aluno com deficiência física e, para a sua definição, apresentam-se algumas conceituações da área da medicina, no entanto, não se objetiva o aprofundamento teórico e descritivo puramente médico. Compreende-se a importância dos estudos da medicina para o tratamento, para a fisioterapia, para o conhecimento sobre a deficiência, e não para ser a única base da educação dos alunos. Reitera-se que os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade sejam articulados intencionalmente, para a busca de uma educação de qualidade.

Na educação, é necessário aliar os conhecimentos da medicina, da psicologia, da pedagogia, ou seja, conhecer o desenvolvimento humano e as características sociais e históricas em que o aluno se encontra. Assim, abordam-se aqui de forma simplificada os principais tipos de deficiência física com ênfase nos aspectos educacionais dos alunos.

No senso comum, as pessoas com deficiência física muitas vezes são confundidas, por meio de um pensamento que as homogeneíza, caracterizando nessa área apenas pessoas que utilizam cadeiras de rodas para se locomoverem. Entretanto, a deficiência física é uma área ampla que, em seu conhecimento científico, principalmente médico e psicológico, explica diferentes variações, acometimentos e especificidades.

Além das pessoas que necessitam da cadeira de rodas para se locomover, existem também aquelas que utilizam as muletas, as órteses e próteses, entre outros recursos. Por isso, a deficiência física engloba várias especificidades, algumas mais complexas, com o acometimento de vários membros do corpo, e outras menos, como a perda da função de uma mão ou de um pé.

A deficiência física pode ser congênita ou adquirida, sendo a primeira ocasionada na gestação ou logo após o nascimento, e a segunda ocorre ao longo da vida. Ela pode ser decorrente de algumas doenças e malformações, neonatais e adquiridas, como a mielomeningocele, a artrogripose múltipla congênita, a hidrocefalia, as lesões cerebrais, a diabetes, entre outras<sup>26</sup>.

Atualmente, algumas denominações científicas podem ser encontradas para a deficiência física, em bibliografias e legislações brasileiras, e cada uma está relacionada às especificidades e variações de formas e funções de órgãos e membros. Segundo o documento “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL, 2006a), a deficiência física pode ser caracterizada por dificuldades que afetam o sistema motor do corpo humano, “[...] refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso [...]” (BRASIL, 2006a, p. 11), podendo a lesão ocorrer em um ou mais sistemas. Por isso, a definição de deficiência física não pode ser aplicada de modo homogêneo a todas as pessoas, porque o campo de variedades e comprometimentos se modifica de uma pessoa para outra: “A deficiência física pode apresentar comprometimentos diversos das funções motoras do organismo físico que variam em número e grau, de indivíduo para indivíduo dependendo das causas e da abrangência” (BRASIL, 2006a, p. 13) e, em alguns casos, podendo haver deficiência múltipla. É por esse motivo que os profissionais da saúde devem trabalhar de forma articulada com a área da Educação Especial, pois, por exemplo, o terapeuta ocupacional projeta e orienta a construção de uma carteira escolar ou uma cadeira especial para cada um dos alunos com deficiência física da rede municipal, já que eles podem ter o mesmo tipo de deficiência física, mas as características de uma e de outra criança, certamente serão diferentes.

Alguns sinais, comportamentos e dificuldades no desenvolvimento da criança são importantes para a verificação e encaminhamento para uma avaliação médica, como:

Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor do bebê (não firmar a cabeça, não sentar, não falar no tempo esperado).  
Perda ou alterações dos movimentos, da força muscular ou da sensibilidade em membros superiores ou inferiores.  
Erros inatos do metabolismo.  
Doenças infecto-contagiosas e crônico-degenerativas.

---

<sup>26</sup> Algumas destas causas da deficiência física serão explicadas com maiores detalhes no decorrer deste capítulo.

Gestação de alto risco (BRASIL, 2006a, p. 11).

Destaca-se que cada criança tem seu ritmo e tempo, portanto, sua vivência deve ser investigada e, também, deve ser levado em consideração que o meio social em que ela se encontra influencia significativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, salienta-se o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano, dos estágios e atividades a serem apropriadas pelas crianças em idade escolar, elementos que podem ser compreendidos por meio de teorias que explicam o desenvolvimento humano, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A partir do conhecimento, é possível compreender em quais situações o aluno necessita de um encaminhamento para avaliação especificamente médica e/ou psicológica. Com o encaminhamento, deficiências poderão ser descobertas e o diagnóstico médico e/ou psicológico poderá auxiliar e oportunizar processos de reabilitação e mudanças nos encaminhamentos metodológicos educacionais, sendo intencionalmente planejados para o alcance dos objetivos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, conforme a necessidade do aluno.

Dessa maneira, ao receber um aluno com deficiência física, é importante conhecer a sua especificidade, as características da sua deficiência, sua história e suas vivências, para compreender como mediar o seu ensino. Portanto, selecionaram-se, agora, mais algumas caracterizações médicas da deficiência física.

Entre as denominações médicas da deficiência física estão: monoplegia (monoparesia): quando há comprometimento de um membro do corpo; hemiplegia (hemiparesia): quando há comprometimento de um lado do corpo; diplegia (diparesia): quando há comprometimento dos membros superiores; triplegia (triparesia): quando há comprometimento de três membros do corpo; paraplegia (paraparesia): quando há comprometimento dos membros inferiores do corpo; tetraplegia (tetraparesia): quando há comprometimento dos quatro membros do corpo e amputação ou falta de algum membro do corpo (ISRAEL; BERTOLDI, 2010). Conforme o sítio “deficienteonline.com.br”, a diferença entre as denominações que terminam em plegia das que terminam em paresia está ligada ao fato de que as plegias são perdas totais dos movimentos e as paresias são perdas parciais.

Com base no aluno com deficiência física, no decorrer deste capítulo, faz-se uma análise sobre o percurso da Educação Especial pública ofertada em Cascavel-PR, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), entre os anos de 1986 até 2020. Assim, acrescenta-se que o município possui um sistema de ensino público regulamentado, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, bem como legislações que dispõem sobre a educação especial e garantem o acesso ao ensino comum.

Com base nessas informações, reflete-se agora sobre a escolarização para alunos com deficiência no município de Cascavel.

### **3.3 A escolarização de alunos com deficiência física no sistema comum de ensino público de Cascavel (1986-2019)**

O atendimento para alunos com deficiência em Cascavel seguiu quase o mesmo caminho que no Paraná e no Brasil; até 1990, a educação especial acontecia em escolas e classes especiais. Desse modo, em Cascavel, segundo dados históricos analisados por Rossetto e Zanetti (2014),

No ano de 1972, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo a única opção durante anos para famílias que possuíam filhos com algum tipo de deficiência. A próxima entidade, fundada em 1976, foi a Associação Cascavelense dos Amigos de Surdos (ACAS), mantenedora da Escola “Tia Amélia”, hoje escola especializada de Ensino Fundamental (ROSSETTO; ZANETTI, 2014, p. 19).

Assim, as pessoas com deficiência ainda participavam pouco na sociedade, pois, frequentando a APAE, tinham um acesso maior ao convívio com outras pessoas com deficiência, a interação com a sociedade em geral ficava a serviço dos pais, quando eram levados a lugares públicos. Rossetto e Zanetti (2014, p. 19) definem ainda que, em Cascavel, “[...] até meados da década de 1980, a presença do Estado no município foi praticamente nula”.

Na busca por dados históricos nas legislações municipais, consta no ano de 1986 a criação da primeira classe especial, destinada ao atendimento de alunos com deficiência no ensino comum, nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, como disposto no Decreto Municipal nº 1.971/1986: “Fica criada Classe Especial na Escola

Municipal Atílio Destro, a partir do dia 14 de abril do corrente exercício, para atendimento psicopedagógico de **deficientes mentais educáveis**” (CASCAVEL, 1986, s. p., grifos nossos).

Além da primeira classe especial da Escola Municipal Atílio Destro, nos anos seguintes mais três foram abertas em outras escolas, e cada uma delas tratava especificamente sobre o atendimento a uma ou duas áreas de deficiências. Deste modo, em 1987, por meio do Decreto Municipal nº 2.049/1987, estabelece-se “A criação de classe especial na Escola Municipal Ieda Baggio Mayer, a partir de 23 de fevereiro de 1987, para atendimento psicopedagógico de **Deficientes Mentais Leves**” (CASCAVEL, 1987, s. p., grifos nossos); em 1988, pelo Decreto Municipal nº 2.155/1988, “A criação de classe especial na Escola Municipal Ita Sampaio, a partir de 20 de março/88, para atendimento de dupla deficiência: **deficientes físicos e deficientes mentais**” (CASCAVEL, 1988a, s. p., grifos nossos), e com o Decreto Municipal nº 2.133/1988, “A criação de classe especial na Escola Municipal Luiz Vianey Pereira, a partir de 1º de fevereiro/83, para **atendimento de alunos de difícil aprendizagem**, após triagem pelo setor de Educação Especial da SEMED” (CASCAVEL, 1988b, s. p., grifos nossos).

As classes especiais eram atendimentos para os alunos que passavam por uma avaliação e definição do tipo de deficiência. Aqueles que conseguiam ingressar na classe especial, mesmo frequentando a escola comum, eram separados dos demais alunos. Assim, como relatou na entrevista a profissional A da SEMED:

Na Secretaria Municipal de Educação em 1980, foi designado uma equipe para assessorar as escolas que realizavam avaliação dos alunos, juntamente com a equipe escolar, encaminhando para atendimentos em escolas especiais ou classes especiais nas escolas regulares (informação verbal, 2020).

No decorrer deste capítulo, serão analisados outros detalhes sobre a classe especial destinada a atender aos alunos com deficiência física da Escola Municipal Ita Sampaio, por meio das entrevistas realizadas com ex-professores e ex-alunos da escola.

Com a proposta de acesso às classes especiais, nessa época em Cascavel alguns alunos da APAE eram encaminhados para o ensino comum. No entanto, fica a dúvida em relação ao ensino, se realmente a mudança da escola especial para a

comum, da maneira como ela acontecia, favorecia a aprendizagem do aluno. Dessa forma, a partir da entrevista com três ex-alunos com deficiência física, aborda-se como ocorriam os processos de escolarização no ensino comum.

Entre os ex-alunos entrevistados, dois deles tiveram paralisia cerebral, a qual ocasionou a deficiência física e a tetraparesia, cada um com características individuais. O terceiro é surdo<sup>27</sup> e possui uma deficiência física na mão, que interfere na coordenação motora fina.

A paralisia cerebral “[...] é uma deficiência motora ocasionada por uma lesão no cérebro” (BRASIL, 2006a, p. 17). Ou seja, o cérebro é o responsável por enviar sinais ao corpo para que as ações motoras sejam realizadas e, quando uma lesão afeta parte deste órgão, alguns sinais sofrem, afetando o movimento motor. É importante ressaltar que a “Paralisia cerebral **não é doença**, mas uma condição especial, que frequentemente ocorre em crianças antes, durante ou logo após o parto, e quase sempre é o resultado da falta de oxigenação no cérebro” (BRASIL, 2006a, p. 18, grifo do autor).

A paralisia cerebral pode ser:

**Espástica:** quando apresenta rigidez ao movimento; tende a desenvolver deformidades ósseas porque o músculo espástico não tem crescimento normal. No total, cerca de 75% de pessoas com PC apresentam padrão espástico.

**Hipotônica:** quando o tônus – grau de tensão ou resistência ao movimento ou manutenção de postura – em um músculo está anormalmente reduzido, geralmente envolvendo redução da força muscular e o aspecto flácido na pessoa com PC.

**Discinésica:** movimentos involuntários e descontrolados em geral por lesões neurológicas específicas em estruturas de gânglios da base.

**Atáxica:** falta de coordenação motora e equilíbrio.

**Mista:** combinação de manifestações anteriores (ISRAEL; BERTOLDI, 2010, p. 78-79).

Além dessas caracterizações específicas identificadas pela medicina, as quais demonstram que cada criança pode apresentar especificidades variadas na paralisia cerebral, “[...] Uma criança poderá ter a movimentação pouco afetada e apresentar sérias dificuldades intelectuais, como pode também acontecer o contrário” (BRASIL,

---

<sup>27</sup> A surdez é uma especificidade da área da deficiência auditiva; as pessoas que possuem essa deficiência perdem a audição em determinados graus, conforme as características de cada caso. Quando a surdez é mais grave, a linguagem oral não é desenvolvida pela criança, sendo necessária a utilização de outras formas para a comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).



2006a, p. 18). Cada criança é única, assim como as suas características físicas e intelectuais.

Assim, é relevante destacar como ocorreu a escolarização, considerando a especificidade de cada um dos ex-alunos.

Conforme seu relato, o ex-aluno L ingressou na classe especial da Escola Municipal Ita Sampaio no ano de 1988, onde frequentou do 2º até o 5º ano. Sobre essa fase, ele expôs o seguinte: “Na verdade, eu frequentei um tempo educação especial, daí depois eu tive que fazer um teste, pra [sic] passar pro [sic] ensino regular, daí quando eu passei para o ensino regular eu já fui pra [sic] quinta série que é o sexto ano agora” (informação verbal, 2019, entrevista ex-aluno L). Portanto, pelo menos até 1991, ele frequentou apenas classe especial. Em sua fala, nota-se que, mesmo frequentando a escola comum, a classe especial era como uma escola especial; para ele, a educação comum aconteceu somente quando ele começou a frequentar outra sala com alunos sem deficiência, a partir do sexto ano, em uma escola estadual.

O ex-aluno A, que foi estudante na Escola Municipal Ita Sampaio, relatou que, antes de ir para a classe especial, frequentou a APAE, e sobre a entrada na classe especial comentou: “Eu comecei lá, na sala especial, em 1996, quando eu mudei pra lá, [...] eu fiquei até eu aprender leitura, aprender a escrever, e a somar, a matemática” (informação verbal, 2019, ex-aluno A). Ele destacou que permaneceu naquela sala, frequentada apenas por alunos com deficiência, até que a diretora da escola realizou sua mudança para outra sala junto com alunos sem deficiência. Com a mudança, ele começou a frequentar a sala de ensino comum e a classe especial, conforme expôs: “[...] **daí de manhã eu tinha aula** e daí de tarde eu tinha o reforço, na mesma sala especial, eu tinha o reforço, **daí ali eu fui me desenvolvendo**, aí eu fui passando de série [...]” (informação verbal, 2019, ex-aluno A). Em seu relato, aponta que, durante cinco anos, frequentou somente a classe especial, e teve algumas dificuldades na apropriação dos conhecimentos porque nesse período havia muita rotatividade de professores na sala. Para ele, alguns deles contribuíram para a sua aprendizagem, enquanto outros não. E, depois que começou a frequentar a sala comum e a classe especial como apoio pedagógico, seu aprendizado melhorou.

Por meio do relato deste aluno, é possível identificar a importância de uma escolarização para alunos com deficiência física junto com os demais alunos e em colaboração com o atendimento educacional especializado, pois o próprio aluno

identificou esse período como o mais relevante para o seu ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

O ex-aluno M relatou que também frequentou a APAE até os seis anos de idade, para posteriormente começar a estudar na classe especial da Escola Municipal Ita Sampaio. Assim expôs: “fiquei quatro anos lá, terminei o ensino fundamental lá” (informação verbal, 2019). E comentou que, depois de frequentar a classe especial por determinado período, foi transferido para a classe comum<sup>28</sup>.

O acesso dos três ex-alunos ao ensino comum ocorreu em meio a um processo de mudanças na educação especial em nível nacional. O primeiro ex-aluno ingressou na escola no ano de 1988, quando se proclamava no Brasil a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), que assegurava o direito da educação para as pessoas com deficiência. O segundo relatou que ingressou em 1996 na escola comum; neste ano, a educação especial foi contemplada com um capítulo específico na LDBEN (BRASIL, 1996). Portanto, mesmo que nas legislações a educação especial no Brasil tenha se desenvolvido, na realidade do acesso às classes especiais da rede municipal de ensino de Cascavel, como se observa por meio dos relatos dos ex-alunos, não apareceram mudanças significativas na forma de educação ofertada para as pessoas com deficiência. Essa observação será destacada a seguir, na comparação entre o que expressa o “Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (CASCAVEL, 2008), doravante Currículo de Cascavel, e os relatos das ex-professoras.

Conforme a história do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência física descrita no Currículo de Cascavel, sobre a classe especial da Escola Municipal Ita Sampaio, é expresso que “[...] Na década de 1990 esta classe foi cessada e, em substituição, foi criado o Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico – CAE-DF [...]” (CASCAVEL, 2008, p. 102). E continua com a informação de que, “A partir da efetivação do CAE-DF, os alunos com deficiência física da Rede recebem apoio ou atendimento complementar em contraturno, com professor habilitado, conforme legislação vigente” (CASCAVEL, 2008, p. 102). O CAE-DF seria, então, semelhante à sala de recursos multifuncional da atualidade.

---

<sup>28</sup> O ex-aluno M contribuiu significativamente e aceitou participar da pesquisa, no entanto, ele ficou aparentemente nervoso durante a entrevista, e, em decorrência disso, algumas informações sobre a sua escolarização não foram relatadas; diante dessa situação, a pesquisadora foi objetiva nas perguntas.

A ex-professora A comentou que começou a trabalhar na Escola Municipal Ita Sampaio, no CAE-DF, em 1991, quando ele ainda não era legalizado, pois, com a regulamentação, deveria realizar um atendimento complementar ao ensino comum. E, conforme destacou, os alunos “[...] ficavam direto no CAE-DF como se fosse a turma deles mesmo [...]” (informação verbal, 2020), como uma classe especial. Segundo ela, existia a preocupação da permanência do aluno na classe especial o máximo de tempo, para que esse aluno saísse com o máximo de aprendizado. A ex-professora A não soube dizer se o CAE-DF foi ou não regularizado, pois ela saiu da escola por volta do ano de 1996. Entretanto, relatou que até 2006, período em que esteve trabalhando no município de Cascavel, seu conhecimento era o de que a situação das classes especiais era a mesma.

Em busca de dados para esclarecer esta situação, na entrevista com uma das profissionais da SEMED, do setor de Educação Especial, levantou-se a seguinte informação:

Em 1992 por meio da Resolução nº 929, é autorizado o funcionamento de um Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico (CAE-DF). **Em 2010 pela Resolução nº 4.599, cessou o atendimento da Classe Especial neste mesmo estabelecimento. No ano 2000 foi autorizado o funcionamento da Sala de Recursos, sendo iniciado atendimento em 2004.** Foi implantado e regulamentado em 2011 pelo Decreto nº 7.611 na Escola Municipal Ita Sampaio a Sala de Recursos Multifuncional Tipo I (informação verbal, 2020, profissional SEMED B).

Desta forma, a profissional da SEMED relatou sobre a autorização do CAE-DF, mas como fica em evidência, constituía uma classe especial até a criação das salas de recursos multifuncionais na Escola Municipal Ita Sampaio, em 2011. O que se modificou foi o atendimento, antes direcionado para alunos com deficiência física e intelectual<sup>29</sup>, depois para o público específico da deficiência física.

A ex-professora C relatou que o CAE-DF foi regulamentado, e que existiam documentos na escola sobre a sua autorização de funcionamento, sendo centro de atendimento no período matutino e classe especial no período vespertino. Segundo ela, a partir de 2001 iniciou-se, gradativamente, na escola, o processo de inclusão dos alunos da classe especial para a classe comum. Em seu relato, existe um

---

<sup>29</sup> Descrito como “mental” no Decreto Municipal.

conhecimento maior da realidade da educação das crianças com deficiência na Escola Municipal Ita Sampaio, pois ela se tornou coordenadora pedagógica e diretora da escola entre os anos de 2003 e 2005.

Nos anos de 2001 e 2002, a ex-professora C foi regente de turmas do ensino comum e, em suas classes, havia um aluno com transtorno do espectro autista e dois com paralisia cerebral. Ela relatou que um de seus alunos com paralisia cerebral tinha dificuldade na comunicação oral, mas sem conhecimentos e sem tecnologias assistivas para a comunicação alternativa, inicialmente, ela não soube lidar com a situação. Ela destacou que recebeu ajuda de uma professora para o atendimento aos alunos com deficiência, fato que não ocorria em outras escolas municipais.

Com base nos relatos e informações levantadas, compreende-se que a classe especial permaneceu em funcionamento em seu formato original até se tornar sala de recursos multifuncional. O que se modificou com a definição de CAE-DF foi que o público atendido de deficiência física e intelectual passou para alunos com deficiência física, havendo um período de transição. Alguns alunos permaneciam no CAE-DF, enquanto outros começavam a ser integrados nas salas de aula do ensino comum e alguns frequentavam a classe especial. A ex-professora C relatou lembrar, da época em que trabalhou na Escola Municipal Ita Sampaio, de 2001 até 2005, que a classe especial existia porque alguns alunos permaneciam naquela turma.

Por volta de 1991, as classes especiais recebiam alunos de várias regiões da cidade, justamente pelo fato de o atendimento às pessoas com deficiência ser realizado em poucas escolas comuns. Conforme relataram as ex-professoras, essas salas eram adaptadas, tinham um mobiliário mais adequado.

Sobre as adaptações realizadas na classe especial, o ex-aluno L relatou: “[...] foi feito uma mesa na medida pra mim [...]” (informação verbal, 2019). Portanto, aqui não se trata de móveis industrializados, mas de objetos artesanais, muitas vezes advindos de marcenarias. Nesta época, o máximo de adaptações que os alunos recebiam era uma mesa, uma cadeira, banheiro adaptado e materiais pedagógicos confeccionados pelas professoras.

Segundo a ex-professora A, na classe especial havia duas pessoas que trabalhavam juntas e desenvolviam todas as atividades escolares e cuidados dos alunos. Ela relatou que quando começou a trabalhar nessa classe já havia um banheiro com entrada por dentro da sala para a utilização dos alunos, porém, apenas

isto; segundo ela: “[...] acessibilidade na escola, não tinha [...]” (informação verbal, 2020), não havia rampas, portas largas e outras adequações. E, em concordância sobre a falta de acessibilidade na escola, conforme relatado pela ex-professora, o ex-aluno M destacou que “não tinha, não tinha rampas, nada disso naquela época” (informação verbal, 2019).

Destaca-se que a primeira legislação brasileira sobre acessibilidade consta da Lei nº 10.098, do ano de 2000 (BRASIL, 2000), a qual “Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”, e assegura ainda que todas as barreiras existentes nos espaços públicos devem ser eliminadas.

No entanto, a ex-professora C afirmou que em 2002, em sua turma do ensino comum, seus alunos com paralisia cerebral não recebiam nem cadeiras de rodas do poder público, e um dos seus alunos tinha uma cadeira feita pelos pais, adaptada com rodas de um carrinho de rolimã. Com relação à acessibilidade da escola, ela apontou que havia muito a ser melhorado, pois não havia rampas em todos os espaços, e alguns caminhos para a mobilidade dos alunos não era o mais apropriado. Ela relatou que, no período em que trabalhou na Escola Municipal Ita Sampaio, foram realizadas várias reivindicações para a SEMED. Com isso, algumas mudanças foram conquistadas, e, conforme a ex-professora C expôs, essas ações: “Não tornaram a escola 100% acessível, mas melhorou muito” (informação verbal, 2020).

O ingresso na classe especial permitiu a entrada dos alunos com deficiência nos sistemas de ensino das escolas comuns, mas o Município não realizou os investimentos necessários para o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos com deficiência eram inseridos nas escolas, mas elas não estavam totalmente adaptadas para atender às necessidades de cada um. Não que hoje isso seja uma realidade contemplada, não se averiguou profundamente a acessibilidade nas escolas atuais, apenas levantaram-se algumas informações por meio dos relatos das professoras, as quais serão identificadas no decorrer deste capítulo.

Com a proposta de acesso ao ensino comum, a Secretaria Municipal de Educação precisou se organizar em relação à oferta de cursos de formação de professores para o atendimento educacional ao aluno com deficiência. A ex-professora A comentou ter participado de alguns cursos, os quais ocorreram em Curitiba, em Foz do Iguaçu e outros em Cascavel, isso por volta do ano de 1991/1992.

Ela comentou ainda que nessa época havia poucos estudos e materiais bibliográficos sobre a deficiência física, e a professora B acrescentou que isso ocorria por ter sido associada muitas vezes à deficiência intelectual.

Segundo a ex-professora B, neste período havia formações específicas, mas relacionadas à concepção biológica da deficiência. Desse modo, o ensino era realizado conforme eram consideradas as capacidades do aluno, e muitas vezes a deficiência foi compreendida como um empecilho para a aprendizagem de determinados conhecimentos. Na verdade, os alunos ficavam por vários anos na classe especial, não porque eles não tinham capacidade para aprender, mas porque as professoras não tinham o conhecimento para ensinar, como fica explícito na fala da ex-professora B:

[...] foi uma formação de sempre a mesma coisa, sabe aquela coisa biologizante que era assim pronto e acabado, quando veio a teoria,<sup>30</sup> o estudo elaborado, mais aprofundado [...] aí que alvoroçou tudo, aí nós nos perdemos, né? Aí que começamos ver que aquele cotidiano de todo dia não dava mais conta, né? [...] (informação verbal, 2020).

No relato da ex-professora, evidencia-se que o conhecimento escolar, como expôs Saviani (2013), era pautado na prática social inicial do aluno, mas este era o ensino de todos os dias. O aluno da classe especial não avançava nas etapas do conhecimento porque as professoras não sabiam como mediar este processo de ensino e aprendizagem.

A ex-professora B complementou, em relação à formação que elas tinham naquela época: “[...] o aluno com deficiência física tinha que aprender o máximo que ele pudesse pra vida dele e não o conhecimento científico” (informação verbal, 2020). Por esses motivos, pela falta de conhecimentos teóricos e investimentos financeiros públicos na educação especial, os alunos permaneciam por longos anos na classe especial.

Segundo a ex-professora C, a partir de 2002 iniciaram ofertas de cursos relacionados à educação inclusiva. Ela salientou que houve um curso ofertado pela SEMED por volta do ano de 2001/2002, que era um projeto do MEC, no qual ocorreu a disponibilização de materiais bibliográficos. O curso ofertado contemplava todas as

---

<sup>30</sup> Aqui ela se refere ao início dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Cascavel.

áreas das deficiências, entretanto, os professores puderam escolher somente uma delas. Assim, houve uma divisão nos conteúdos da formação, a possibilidade de ensino e aprendizagem se dirigia a uma especificidade e não para a totalidade das áreas de deficiência.

Como a formação dos professores estava condicionada, inicialmente, aos conhecimentos biológicos da deficiência, como expuseram as ex-professoras A e B, e com a falta de conhecimentos científicos adequados para a mediação do ensino elementar aos alunos, procurou-se averiguar como era realizado o planejamento das aulas e como as professoras trabalhavam com os materiais pedagógicos na classe especial.

A ex-professora A comentou que, por inexistir hora atividade naquela época, elas planejavam as aulas e construía os materiais em casa, ou em sala de aula, geralmente quando chovia e os alunos não iam para a aula. Assim, elas aproveitavam esses momentos para realizar atividades escolares que atualmente os professores fazem na hora atividade.

A ex-professora C expôs que no ano de 2000, quando trabalhou na classe especial, havia uma carga horária de duas horas de hora atividade. E, em suas turmas de ensino comum na Escola Municipal Ita Sampaio, havia um pouco mais de horas para o planejamento das aulas.

Em relação aos materiais, o ex-aluno M relatou ter caderno, livro e outros materiais convencionais, nada adaptado. O ex-aluno L disse que “[...] a educação especial estava no início [...] tinha pouco material de apoio” (informação verbal, 2019). E o ex-aluno A, com necessidades educacionais específicas pela deficiência auditiva, relatou que, nessa época, não havia intérprete de LIBRAS, e para o seu ensino a professora começou a utilizar o alfabeto manual, encontrado em um dos livros de língua portuguesa. E expressou: “a professora também utilizava o alfabeto, ela imprimia atividades em alfabeto pra [sic] mim, fazia atividades de cruzadinha, aí quando eu tinha dúvida ela soletrava pra [sic] mim [...] ela utilizava o alfabeto pra [sic] se comunicar comigo” (informação verbal, 2019). Esse mesmo aluno destacou que as professoras utilizavam materiais diversos como recursos pedagógicos: formas geométricas, imagens, objetos, entre outros.

A ex-professora C relatou ter atuado em uma classe especial no ano de 2000, com 11 alunos, enfrentou dificuldades e preconceitos por parte de alguns profissionais

da escola<sup>31</sup>, pois, segundo ela, alegavam que os alunos “[...] eram um problema pra escola [...]” (informação verbal, 2020). Como ela estava no início da carreira, com formação apenas de curso de formação de docentes a nível de ensino médio, ficou preocupada com essa situação, mas não aceitava esse posicionamento dos professores. Assim, expôs que foi um período difícil, mas em momento algum desistiu de ensinar os alunos. Ela lembra ter recebido um kit de material com orientações, vindo da esfera pública estadual, e cujo conteúdo estava direcionado a estimulações básicas. Porém, relatou que a maioria dos materiais era produzida pelos professores, pois o pouco que havia na sala não era suficiente para a mediação dos conhecimentos científicos.

A partir das entrevistas com as ex-professoras, obteve-se a informação de que alguns materiais utilizados eram enviados pela SEMED, mas grande parte deles era confeccionado por elas mesmas em sala de aula ou em casa. Uma das ex-professoras revelou o reconhecimento de um ponto positivo nessa situação. A ex-professora A destacou: “[...] o que eu acho interessante quando a gente fazia, a gente conhecia a dificuldade do aluno e a gente fazia em cima daquilo, e agora o que vem [...] é daquele jeito e pronto [...]” (informação verbal, 2020).

A ex-professora A relatou, ainda: “[...] uma coisa que sempre teve bastante na sala era material, pra [sic] gente poder elaborar [...]” (informação verbal, 2020). A confecção dos materiais demonstra a falta de investimentos financeiros públicos para a educação das pessoas com deficiência; quando havia a necessidade de adaptações, eram realizadas pelas professoras. Assim, ocorria a desresponsabilização do município frente às condições de ensino na escola comum. Ainda que se observe a dedicação e o amor pelo trabalho no relato das professoras, percebe-se uma sobrecarga de trabalho, e os materiais que confeccionavam talvez não fossem suficientes para o aprendizado dos alunos, visto que elas não conheciam teorias apropriadas para o ensino do aluno com deficiência.

Dessa forma, as ex-professoras A e B relataram que tinham uma preocupação com a escolarização dos alunos quando eles saíssem da classe especial, por medo de que eles não se adaptassem à escola comum e pela angústia de não saber se os conhecimentos recebidos na classe especial seriam suficientes para o desenvolvimento do aluno. Inclusive, uma delas relatou ter errado pelo excesso de

---

<sup>31</sup> Neste caso, não se trata da Escola Municipal Ita Sampaio.



cuidado e por não compreender qual era a melhor forma de ensino para o desenvolvimento do aluno, pela falta de conhecimento de uma teoria educacional sócio-histórica, e ela acabou segurando alguns deles por alguns anos na classe especial. Em sua fala, demonstrou compreender atualmente que deveria ter deixado, naquela época, que o aluno mudasse para o ensino comum.

A ex-professora B relatou que existia uma preocupação com o preparo do aluno da classe especial para a sua entrada no ensino comum:

[...] queríamos preparar esse aluno, fazer com que ele estivesse o mais preparado possível, né? [sic] Hoje, nós já vamos pro [sic] enfrentamento, a inclusão social, [...] o professor que não tem conhecimento da educação especial vai receber um aluno com deficiência [...] ele vai ter que buscar, né? [sic] Compreender pra atuar (informação verbal, 2020).

Na classe especial, havia a preocupação com a educação do aluno, mesmo que os professores não tivessem o conhecimento de uma base teórica adequada para o seu ensino. Hoje, as teorias estão disponíveis, mas os professores ainda encontram dificuldades para ensinar os alunos com deficiência, falta formação e as condições materiais necessárias nas escolas.

Além da falta de investimento na educação, existe a falta de investimento na saúde, nos atendimentos essenciais. Desse modo, sobre a fisioterapia, atendimento fundamental para o desenvolvimento dos alunos com deficiência física<sup>32</sup>, a ex-professora B expressou que era responsabilidade da família, que se encarregava de buscar o atendimento ao aluno. E a ex-professora A relatou não lembrar bem, mas tinha uma ideia de que este ocorria primeiramente na APAE e, depois, passou a ser realizado no Centro Especializado de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente (CEACRI). Dois dos ex-alunos entrevistados disseram que realizavam a fisioterapia no CEACRI.

Encontra-se nas legislações de Cascavel que o CEACRI foi regulamentado pelo Decreto nº 3344, em 1992 (CASCAVEL, 1992). Sobre ele, Piovezani (2013) salienta:

---

<sup>32</sup> O papel da fisioterapia na escolarização dos alunos com deficiência física será aprofundado no decorrer deste capítulo.

Para assistir às especificidades dos alunos, o Município de Cascavel utiliza-se do Centro de Atendimento Especializado à Criança (CEACRI), o qual possui uma equipe multiprofissional composta por professores e pedagogos especializados nas áreas mental, visual, auditiva e física, além de psicólogo, pediatra, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, oftalmologista, odontólogo, assistente social e enfermeira (PIOVEZANI, 2013, p. 45).

A ex-professora C relatou que por volta de 2004 o CEACRI foi separado da educação, ficando sob a responsabilidade da saúde, atendendo por meio do sistema de saúde pública municipal. Com essa mudança, alguns alunos começaram a realizar a fisioterapia na Unioeste e em clínicas particulares.

Conforme expressou a ex-professora C, o CEACRI foi importante para o assessoramento da educação dos alunos com deficiência, pois os atendimentos realizados eram primordiais para a vida e desenvolvimento do aluno. E, além dos atendimentos, promovia cursos de formações para os professores. Entretanto, aponta-se que em vez do investimento ser realizado nas escolas públicas, com a participação de diversos profissionais, o atendimento foi transferido para um único centro. Com essas medidas, o município se eximiu do gasto público com profissionais especializados nas escolas.

Além da falta de atendimento de saúde nas escolas, Piovezani (2013) destaca que, conforme análise do Plano Municipal de Educação de Cascavel referente ao ano de 2004, a educação especial assegura para a rede municipal de ensino o apoio pedagógico necessário para a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum. Dessa forma,

[...] De acordo com o documento, Cascavel conta com 62 escolas na rede municipal de ensino, sendo que em 39 delas são ofertadas 34 turmas de Classe Especial, 33 Salas de Recursos e um Centro Especializado em Deficiência Física (CAEDF). Nessas turmas são atendidos aproximadamente 951 alunos do Ensino Fundamental, o que representa um percentual próximo a 4,8%. É mencionado que em todos os níveis de ensino, há alunos com deficiência, os quais são atendidos em programas especializados, quando necessitam desse atendimento. Percebe-se, **nessa legislação, que é garantida a disponibilização de materiais de apoio adaptados, intérpretes, equipamentos e outros recursos pedagógicos de acordo com a especificidade de cada deficiência apresentada pelo aluno** (PIOVEZANI, 2013, p. 44, grifos nossos).

No entanto, na entrevista com o ex-aluno A, que estudou no município por volta daquele ano, não foram identificados apoios pedagógicos como os referenciados no Plano Municipal de Educação. O documento afirma assegurar os direitos, mas a realidade dos acontecimentos é desvendada a partir da pesquisa, de levantamento de dados históricos e relatos. Como destaca a pesquisa realizada por Piovezani (2013):

Além da formação continuada e de recursos pedagógicos adequados, o PME assegura padrões mínimos de infraestrutura adequados para o Ensino Fundamental Público. Entre esses padrões cita-se, a princípio, a adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esses aspectos, **segundo entrevistas e visitas realizadas às escolas da Rede Municipal, não se comprovam [...]** (PIOVEZANI, 2013, p. 48).

Dessa maneira, observa-se que as propostas do PME, criadas em um contexto político em que não existia a regulamentação nacional sobre a inclusão escolar, não eram concretizadas. E, mesmo após a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), como assevera Piovezani (2013), as condições para a concretização da escolarização das pessoas com deficiência não haviam sido efetivadas no município até o ano de 2012.

A ex-professora B comentou que, em sua carreira de professora, trabalhou no período de 2006 até 2010 na SEMED e que nessa época, em decorrência das mudanças, da classe especial para sala de recursos multifuncional e com a criação do Currículo de Cascavel (CASCAVEL, 2008), as formações ofertadas para os professores estiveram ligadas à inclusão escolar e não às áreas das deficiências em específico. Segundo a ex-professora B, essas formações tinham como objetivo “[...] não deixar os professores que atuavam lá nas salas da escola sozinhos e abandonados [...]” (informação verbal, 2020).

As mudanças relatadas pela ex-professora B são decorrentes da apropriação de novas teorias para a educação das pessoas com deficiência, pois, de 2006 em diante, iniciam-se em Cascavel os estudos das teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração do primeiro currículo da rede municipal de ensino, o qual foi publicado em 2008.

A ex-professora C expressou que em 2006 foi convidada a trabalhar na SEMED, no Departamento de Educação Especial, e sua experiência de trabalho pedagógico com alunos com deficiência auxiliou na elaboração do currículo municipal. Ela relatou que nesse período, entre 2006 e 2011, a equipe trabalhou muito, e o

trabalho foi reconhecido, pois eles receberam convite para auxiliar nos estudos da política de educação nacional em Brasília.

Em Cascavel, conforme expôs a ex-professora C, a equipe realizou várias reivindicações, investiu em formação de professores com o apoio do Programa De Educação Especial (PEE) e também do Centro de Reabilitação Física (CRF), ambos da Unioeste, adquiriu vários materiais pedagógicos adaptados<sup>33</sup>, conseguiu profissionais variados<sup>34</sup> para auxiliar no trabalho da Secretaria, reavaliou todos os alunos com deficiência, pois “[...] tinha alunos da classe especial que estavam lá há 16 anos, sem uma reavaliação [...]” (informação verbal, 2020). Ela destacou que a permanência dos alunos por tanto tempo na classe especial acontecia porque os professores recebiam uma gratificação.

A ex-professora C relatou ainda que a equipe identificou, por meio da avaliação, que os alunos poderiam sair das classes especiais e ingressar nas turmas de ensino comum. Em nível nacional, em 2008, instituía-se a PNEEPEI, assim, houve a necessidade de mudanças das classes especiais para uma nova organização da educação especial por meio da criação das salas de recursos multifuncionais.

Garcia (2013) aponta que, com a implantação das salas de recursos multifuncionais, principalmente a formação de profissionais para o trabalho na modalidade educação especial, que deveria ser ampliada, foi desvalorizada e seus conhecimentos foram minimizados.

Segundo Garcia (2013), em contexto nacional, o Plano Nacional de Educação do ano 2000 foi determinante nas políticas públicas e reformas educacionais, mas essas propostas foram resultantes de ações internacionais e as mudanças na Educação Especial estavam relacionadas às ideologias do sistema capitalista.

[...] a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, [...] estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina desde os anos de 1990. Tem sido possível acompanhar seu desenvolvimento e **aperfeiçoamento na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista**. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade (GARCIA, 2013, p. 116-117, grifos nossos).

---

<sup>33</sup> Por exemplo, a compra de dez multiplanos para todas as salas de recursos.

<sup>34</sup> Tais como: enfermeiro, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e psicólogo, profissionais que anteriormente não atuavam no assessoramento da SEMED.

Desse modo, de 1990 em diante, com a perspectiva da educação inclusiva fixada pelos acordos internacionais, o Estado precisou criar condições de acesso e permanência para os alunos com deficiência ingressarem no ensino comum, visto que as propostas educacionais defendiam a “igualdade” social. Na realidade, a verdadeira função dessas reformas foi o planejamento de ações para o desenvolvimento econômico, com o objetivo da acumulação de capital para os detentores de poder da sociedade.

Garcia (2013) aborda que, com o PNE do ano de 2000, alguns programas começam a ser planejados para a formação de professores para a educação inclusiva. E, resultante desta proposta, a sala de recursos multifuncional foi criada para o atendimento às crianças com deficiência. Em relação a isso, a autora define:

O modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. Michels (2011) considera que perante as necessidades de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente (GARCIA, 2013, p. 115).

A problemática da questão está no fato de que o professor do AEE trabalha na sala de recursos multifuncional não com uma, mas com todas as áreas de deficiências e sua formação não alcança um patamar de conhecimentos elevados sobre cada uma das áreas. Garcia (2013), problematizando sobre a situação da escassa formação desses profissionais, destaca que os cursos oferecidos pelo governo apresentam “[...] ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p. 114), e ainda a maior parte das horas da formação é realizada na modalidade educação a distância.

Com a formação fragmentada, o objetivo do Estado é “[...] formar/certificar na modalidade a distância um grande número de professores, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, mas que são reconvertidos, no sentido de mudança do campo de atuação mediante tais cursos” (GARCIA, 2013, p. 115). Esta situação demonstra que os professores nem sempre possuem os conhecimentos adequados para o trabalho com estes alunos com deficiência.

Com uma busca no sítio da SEMED, encontraram-se algumas documentações a partir do ano de 2010, e, entre elas, destaca-se a Portaria nº 03/2010 (CASCAVEL, 2010), a qual trata sobre a oferta do AEE na rede municipal de ensino. Nela, justifica-se a sua criação em decorrência das legislações nacionais que asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, porém, acredita-se que a influenciadora da Portaria foi a PNEEPEI (BRASIL, 2008b), pois, nas legislações anteriores, os direitos de acesso ao ensino comum não garantiam que todos pudessem ingressar e permanecer com condições educacionais adaptadas e com atendimentos educacionais especializados.

Sobre a formação de professores para o ensino dos alunos com deficiência, Piovezani (2013) destaca em sua pesquisa que alguns professores regentes de turma relataram em 2012 que sentiam falta de uma formação para todos os professores, e não somente para professores da sala de recursos e professores de apoio. Portanto, “[...] a garantia de um ensino de qualidade está pautada apenas em dispositivos legais, sejam eles de âmbito nacional ou municipal. É necessário que essas políticas se efetivem na prática no âmbito das escolas” (PIOVEZANI, 2013, p. 48).

Piovezani (2013) ainda destaca:

O que se percebe, porém, na fala dos professores entrevistados é uma insatisfação e um sentimento de impotência frente ao seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência. Os professores são unânimes em afirmar que as políticas de formação continuada precisam ser repensadas para que se tornem eficazes e capazes de promover um processo de escolarização que desenvolva todas as potencialidades do aluno com deficiência inserido no ensino regular (PIOVEZANI, 2013, p. 49).

Nesse sentido, a inclusão escolar almejada pelo sistema público de ensino do município de Cascavel ainda não estava totalmente preparada para o atendimento educacional aos alunos com deficiência. E, em sua pesquisa, a autora aborda que a formação dos professores entrevistados, que atuavam nas salas de recursos multifuncionais e no atendimento educacional especializado em sala de aula do ensino comum, não era suficiente para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência, pois “[...] poucos professores receberam, em sua formação inicial, conteúdos a respeito da Educação Especial ou Educação Inclusiva, e esse fato, segundo eles, dificulta a implementação da inclusão em suas práticas escolares” (PIOVEZANI, 2013, p. 63).

Desse modo, os próprios professores têm a consciência da sua falta de formação para o ensino dos alunos com deficiência. Piovezani (2013) expôs:

[...] a legislação municipal ampara e garante condições de formação para os profissionais da educação que atendem alunos com deficiência, porém, a realidade efetiva que se observa na prática das escolas é outra. Os oito professores entrevistados relatam que o município investe pouco na formação continuada dos docentes [...] (PIOVEZANI, 2013, p. 53).

Assim, como se observa na pesquisa realizada por Piovezani (2013), até o ano de 2012 os professores relatavam dificuldades no atendimento educacional aos alunos com deficiência, relacionando essa dificuldade à falta de formação continuada. A realidade da formação dos professores foi um dos elementos pesquisados neste trabalho, portanto, aborda-se sobre a situação atual no decorrer deste capítulo.

No ano de 2015, foi implantado o novo Plano Municipal de Educação de Cascavel (PME-CVEL), pela Lei nº 6.496, com vigência até 2025, o qual destaca a proposta de “universalização da educação escolar” (CASCAVEL, 2015, p. 1) e relata sobre a implantação de salas de recursos multifuncionais nos CMEIs até o ano de 2017, meta que até o momento não foi concretizada.

A meta IV do PME-CVEL trata da educação especial e assegura:

**Art. 4º.** Universalizar, para os alunos da Rede Municipal de Ensino com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, escolas e serviços especializados públicos e privados (CASCAVEL, 2015, p. 6, grifo do documento).

Desse modo, analisam-se as seguintes situações: universalizar significa ofertar uma educação para todos, até aí tudo certo; quanto ao AEE, ainda não ocorre na educação infantil, mas sua oferta está proposta em toda a educação básica; a garantia de acesso a uma educação inclusiva é outro ponto crucial, pois a inclusão neoliberal pode ser remetida a várias formas de educação. Ao refletir que o AEE acontece somente no ensino fundamental (1º ao 5º ano), a inclusão na educação infantil não está em acordo com as metas do PME-CVEL (CASCAVEL, 2015).

A partir destes dados, analisa-se que o município de Cascavel está recebendo alunos com deficiência no seu sistema público de ensino, porém, como está ocorrendo a escolarização destes alunos, principalmente dos com deficiência física, elemento fundamental desta pesquisa, apresenta-se a seguir.

### 3.4 A escolarização de alunos com deficiência física no sistema comum de ensino público de Cascavel (2019-2020)

Na busca de informações, encontrou-se no sítio da SEMED estatísticas de matrículas dos alunos a partir do ano de 2016, e, deste ano até 2020, verifica-se um crescente aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas municipais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em Cascavel, como pode ser observado na tabela a seguir:

**Tabela 7** – Estatística da SEMED em relação às matrículas de alunos com deficiência e deficiência física no ensino fundamental (1º ao 5º ano) em Cascavel entre os anos de 2016 e 2020

ANO	MÊS	DEFICIÊNCIA FÍSICA	DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
2016	Sem referência	39	375
2017	Nov. e dez.	43	530
2018	Nov. e dez.	39	508
2019	Ago. e set.	42	642
2020	Out.	74 (escola e CMEI)	618

Fonte: Adaptado de Cascavel (s. d.)

A estatística escolar disponibilizada no sítio da SEMED não segue um padrão na elaboração dos dados, e alguns dos relatórios são mais complexos. Assim, alguns anos possuem dados estatísticos de todos os meses, outros não, e, portanto, foram utilizados aqueles em que a informação estava mais evidente.

Em 2019, foram entrevistadas professoras de alunos com deficiência física do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública de ensino de Cascavel, com o objetivo de levantar dados sobre a escolarização dos alunos com deficiência física, da acessibilidade da escola, dos processos de ensino e aprendizagem, dos materiais



pedagógicos utilizados, dos cursos de formação continuada, entre outros aspectos importantes na educação destes alunos.

Desde o ano de 2008, com um currículo próprio, o sistema de ensino do município contempla as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentando-se no método do Materialismo Histórico-Dialético. Portanto, no ano de 2019, as bases curriculares seguidas pelos professores ainda estavam pautadas neste Currículo de Cascavel<sup>35</sup>, e partir delas se realiza a análise neste trabalho.

Das cinco entrevistas realizadas, duas são de professoras regentes de turma e três são professoras de apoio pedagógico dos alunos em sala de aula do ensino comum. Os alunos frequentam três escolas, cada um em uma região diferente do município, sendo todas em área urbana. As entrevistas são referentes à escolarização de quatro alunos com deficiência física. Mas, antes de analisar as entrevistas das professoras, apresentam-se as caracterizações das deficiências dos alunos e a importância da fisioterapia na sua escolarização.

### **3.5 A deficiência física e o papel da fisioterapia na escolarização dos alunos da rede municipal de ensino de Cascavel**

As caracterizações da deficiência física aqui elegida estão relacionadas às causas apresentadas pelos alunos participantes e mencionados nesta pesquisa.

Conforme descrito no laudo médico dos alunos, um deles possui deficiência múltipla, sendo deficiência física, deficiência intelectual e deficiência auditiva, com ocorrência de hidrocefalia. Os outros foram diagnosticados, um com paralisia cerebral<sup>36</sup> e diparesia espástica, um com artrogripose múltipla congênita e um com laudo de deficiência mental (intelectual) leve, porém, segundo relato da professora, a deficiência física foi causada pela mielomeningocele.

A hidrocefalia é uma doença que pode causar deficiência física. Na definição médica exposta no documento “Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência física” (BRASIL, 2006a), consta:

---

<sup>35</sup> A informação que se levantou é de que o município, por meio da SEMED, está trabalhando na revisão do Currículo, prevista após 10 anos de sua elaboração, para se adaptar à nova Base Nacional Comum Curricular.

<sup>36</sup> Caracterizada no subitem anterior.

A hidrocefalia é causada por um problema na circulação do líquido entre o cérebro e a medula, acumulando-se na cabeça e empurrando o cérebro contra o crânio. Assim, além da paralisia nas pernas, bexiga e intestino, a criança poderá ter atraso no desenvolvimento global, problemas de visão, de fala, de rebaixamento cognitivo etc. (BRASIL, 2006a, p. 81).

Ou seja, além da possibilidade de a doença causar deficiência física, ela pode estar associada a outras deficiências, como ocorreu com a primeira aluna mencionada anteriormente. Em geral, quando a hidrocefalia é identificada por profissionais especializados da medicina, a cirurgia é realizada para desobstruir o canal de acúmulo de líquido presente no cérebro da criança.

Além da hidrocefalia, existem outras malformações que podem causar deficiência física, provenientes de inúmeras causas, entre elas, algumas doenças como a fissura lábio palatal, a mielomeningocele, e acidentes.

A mielomeningocele afeta o sistema motor dos membros inferiores do corpo, por se tratar de uma lesão na coluna vertebral. “A mielomeningocele é também um problema neurológico porque há um defeito na formação óssea da coluna vertebral onde algumas vértebras não se fecham e expõem a medula [...]” (BRASIL, 2006a, p. 81). A deficiência física, neste caso, é causada pela doença que ocorre no embrião ainda no início da gravidez.

Em relação à saúde e às consequências que a doença causa, destaca-se:

O bebê com mielomeningocele nasce com uma bolsa nas costas que pode, ou não se romper ao nascimento, e apresenta uma paralisia que atinge as pernas, a bexiga e o intestino. Com isso, o bebê apresenta problemas neurológicos, urológicos, ortopédicos, entre outros (BRASIL, 2006a, p. 81).

A mielomeningocele pode ocasionar complicações que podem ser de grau leve, moderado, ou severo, ocorrendo, em alguns casos, mielomeningocele e hidrocefalia. A mielomeningocele se caracteriza por causar deficiência física, que varia de uma criança para outra e, dependendo do grau, algumas crianças “[...] necessitam de cirurgias ortopédicas e uso de aparelhos para poderem andar”, enquanto outras “[...] poderão conseguir andar com ajuda de aparelhos apropriados (muletas, órteses, andador...)” (BRASIL, 2006a, p. 82).

Uma deficiência física pouco conhecida e estudada cientificamente é a fissura lábio palatal, que nem sempre é considerada como uma deficiência e assegurada pelas legislações, pois acredita-se que a intervenção cirúrgica, para algumas pessoas, seja a solução para a superação da dificuldade. Porém, sua infância e adolescência são marcadas por diversas consultas médicas, cirurgias corretivas e atendimentos na área da saúde. “A Fissura Lábio Palatal (FLP) é uma malformação congênita que afeta a região facial, local em que a fenda comunica as regiões oral e nasal, provocando escape de ar pelo nariz e voz nasalizada” (SILVA; ORLANDO, 2018, p. 150). Antes e mesmo após as cirurgias necessárias, uma série de acompanhamentos com psicólogo, odontólogo, esteticista, pediatra, fonoaudiólogo, precisa ser realizada.

Uma criança que nasceu com a fissura ou somente com a fenda palatina necessita de maiores cuidados, desde a amamentação, o que demanda de um responsável legal, com disponibilidade para a sua atenção. Ainda que ela receba atendimentos médicos gratuitos, o adulto que a acompanha pode não conseguir trabalhar ou ser dispensado por excesso de saídas e faltas no trabalho, situação que poderia ser amenizada com um programa de auxílio financeiro estatal.

Segundo Silva e Orlando (2018), na fissura lábio palatal:

As evidências das sequelas geradas pela malformação orofacial, ao longo processo cirúrgico e a reabilitação pela qual a pessoa com FLP passa da infância à vida adulta afetam diretamente as relações sociais, o desenvolvimento da criança e jovem e, conseqüentemente, provocam grande impacto em seu processo de escolarização, caracterizando necessidades educacionais que demandam atenção da equipe escolar (SILVA; ORLANDO, 2018, p. 150).

Assim, o entendimento dessa deficiência física, das características específicas do aluno, de sua necessidade educacional, é essencial no processo de mediação do conhecimento científico. É preciso atenção, pois “[...] em função de suas características físicas e comportamentais, é comum a criança ou jovem com FLP apresentar comportamentos retraídos e/ou isolado, tendendo a ser um aluno que não interage [...]” (SILVA; ORLANDO, 2018, p. 151).

Outra causa da deficiência física é a artrogripose múltipla congênita, uma malformação, como a mielomeningocele, e a fissura lábio palatal. Algumas características da artrogripose se assemelham à mielomeningocele, são causadas durante a gestação e os graus de deficiência podem ser variados. A artrogripose pode

ocasionar a “[...] malformação das articulações do corpo, [...] variando de criança para criança. Essas articulações podem ser ombros, cotovelos, punhos, mãos, quadris, joelhos, tornozelos, pés, e ainda coluna” (BRASIL, 2006a, p. 87).

Em consequência da artrogripose, algumas crianças não conseguem “[...] realizar movimentos [...] como dobrar e girar o corpo ou parte do corpo, apresentando movimentações muito limitadas ou até com impossibilidade em realizá-las [...]” (BRASIL, 2006a, p. 87). Assim, ela necessitará de adaptações de mobiliário e materiais escolares específicos, do mesmo modo que a criança com paralisia cerebral e mielomeningocele. As adaptações precisam ser feitas para as crianças com artrogripose, em decorrência da malformação dos órgãos, pois essa condição física pode ocasionar “[...] uma distorção das articulações, bem como limitação dos movimentos secundários, fraqueza ou desequilíbrio muscular [...]” (CRUZ; SOUSA, s. d., p. 1). O procedimento cirúrgico na artrogripose é indicado, na maioria dos casos, após o tratamento de reabilitação física, para que se descarte a possibilidade de cirurgia em caso de melhora por meio da fisioterapia (CRUZ; SOUSA, s. d.).

O tratamento que o fisioterapeuta desenvolve é muito importante, pois sua função, segundo Shepherd (1998), é corrigir as deformidades por meio dos métodos físicos. Mas para que se tenham resultados significativos tal tratamento deve ser iniciado logo depois de diagnosticado a síndrome, isso significa que a fisioterapia precisa ser iniciada precocemente, já que nessa fase é possível que ocorra um aumento da amplitude de movimento (CRUZ; SOUSA, s. d., p. 2).

Com o diagnóstico médico precoce, colaborando para a reabilitação da saúde das pessoas com deficiência física, nas clínicas e centros de reabilitação, os profissionais terapeutas realizam a avaliação para definir qual é o tratamento mais adequado. Portanto, será um profissional fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional que avaliará as condições físicas do aluno e encaminhará adaptações a serem realizadas na escola.

Em entrevista realizada com uma fisioterapeuta do Centro de Reabilitação Física (CRF)<sup>37</sup> da Unioeste, obteve-se a informação de que os alunos de escolas e CMEIs de Cascavel chegam para o atendimento por meio de encaminhamento das Unidades Básicas de Saúde, as quais geralmente recebem o encaminhamento das

---

<sup>37</sup> Em Cascavel, o atendimento gratuito de fisioterapia com convênio do SUS ocorre no CRF da UNIOESTE, na APAE e na clínica do Centro Universitário Assis Gurgacz.

instituições de ensino. No CRF, antes de iniciar o atendimento, o aluno passa por uma avaliação realizada por vários profissionais, primeiro por ortopedista, depois por nutricionista, enfermeiro e fisioterapeuta. Em seguida, o aluno entra em uma fila de espera, visto que a demanda por atendimentos é grande e os profissionais do CRF são poucos, e, por isso, não conseguem atender a todos imediatamente.

Assim, analisa-se que as instituições em que ocorrem os atendimentos especializados, os quais deveriam ser ofertados diretamente nas escolas do ensino fundamental em que os alunos estudam, não possuem recursos humanos e financeiros suficientes para atender a todos prontamente. Isso acontece em decorrência da precarização dos recursos municipais e estaduais em saúde e educação.

Nesta pesquisa, defende-se que uma educação de qualidade só acontece por meio de uma ação conjunta de profissionais especializados na escola. A relação entre a saúde e a educação é fundamental no processo de escolarização de crianças com deficiência física. O trabalho multiprofissional, e neste caso também a fisioterapia, contribui significativamente nos processos de desenvolvimento e adaptações para os alunos.

Na escola, o fisioterapeuta “[...] pode contribuir na troca de conhecimentos [...] desde adequar o ambiente escolar, equipamentos, mobiliários, dispositivos de suporte, posicionamentos, dentre outros detalhes [...]” (NETO; ASSIS, 2009, p. 79). Com o auxílio da fisioterapia, as possibilidades de reabilitação se ampliam e, nesse processo, a criança com deficiência física é estimulada para a compensação da deficiência, como apontou Vigotski (1997).

Em relação à educação das crianças com deficiência física, Vigotski (1997) destaca:

As dificuldades relacionadas com a educação dos deficientes físicos, em grande parte são de caráter geral (a impossibilidade de caminhar na escola, de escrever, de trabalhar etc.). A possibilidade de perder o equilíbrio mental sob a influência das dificuldades e a posição sócio psicológica especial criada pela posição exclusiva de criança com deficiência física no meio, são um perigo interno. Por isso a tarefa da educação consiste em prevenir o surgimento de semelhante sentimento de inferioridade, de desolação etc. (VIGOTSKI, 1997, p. 164, tradução nossa)<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> No original: “Las dificultades relacionadas con la educación de los inválidos, en gran parte son de carácter general (la imposibilidad de caminar en la escuela, de escribir, de trabajar, etc.). La posibilidad

Portanto, com a exposição do autor, reflete-se que, com o investimento de recursos estatais, a qualidade na escolarização dos alunos com deficiência pode ser concretizada por meio do trabalho em conjunto de profissionais especializados, como professor, psicólogo, fisioterapeuta, enfermeiro, entre outros. Por meio da ação conjunta desses profissionais, diminuem-se as possibilidades de frustração, e, em consequência, estimula-se o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem escolar do aluno com deficiência física.

Neto e Assis (2009) abordam que na escola o fisioterapeuta auxilia a criança com deficiência física nas atividades de jogos e naquelas em que é necessário o movimento do corpo, seja andar, pular, correr, alongar, entre outros, pois há necessidade de atenção e orientações sobre a postura física e as posições que o corpo assume no desenvolvimento das atividades. O trabalho em conjunto com estes profissionais na escola, auxiliando o professor, permite que o aluno participe de todas as atividades escolares, com adaptações e auxílios necessários e adequados, com posicionamentos e recursos materiais indicados por profissionais com conhecimento na área.

Neste processo é de grande valia a união de saberes entre profissionais de diferentes formações, em especial salientamos a área da saúde e educação, para que, em ações conjuntas, possam compreender as necessidades do aluno e da equipe escolar em todas as suas totalidades. Neste processo, faz-se necessário relatar sobre a importância da interdisciplinaridade, visto que, de acordo com Giacon (2002), esta pode ser compreendida não somente como um método, mas sim como uma atitude diante do trabalho em equipe (NETO; ASSIS, 2009, p. 78-79).

Na pesquisa realizada por Neto e Assis (2009), os autores identificaram, por meio de uma pesquisa de campo, que a falta de um conjunto de profissionais “[...] da área da educação e da saúde pode refletir em dificuldades perante a equipe da escola em solucionar as diversidades de necessidades que o processo de inclusão escolar exige” (NETO; ASSIS, 2009, p. 82).

Dessa forma, o trabalho da fisioterapia na escola é necessário, pois:

---

de perder el equilibrio mental bajo la influencia de las dificultades y la posición sociopsicológica especial creada por la posición exclusiva del niño inválido en el médio, son un peligro interno. Por eso la tarea de la educación consiste en prevenir el surgimiento de semejante sentimiento de inferioridad, de desolación, etcétera” (VIGOTSKI, 1997, p. 164).

As contribuições do fisioterapeuta como membro de apoio ao processo de inclusão escolar podem ser benéficas. [...] pode orientar a equipe escolar a adequar e adaptar as brincadeiras que envolvam atividades motoras de acordo com as habilidades dos mesmos, atentando-se ao espaço físico da escola, a integridade e segurança física do aluno, a performance motora, a adequações de aparelhos e mobiliários, de modo que seja favorecida a participação integral juntamente com todos os alunos de sala de aula (NETO; ASSIS, 2009, p. 85-86).

Assim, verifica-se a importância do trabalho em conjunto entre saúde e educação diretamente nas instituições escolares. Contudo, infelizmente, esta realidade sonhada não é materializada. Como já mencionado, o CRF não possui estrutura humana adequada para realizar os atendimentos prontamente, portanto, nas instituições escolares esta é uma realidade mais distante ainda.

Desse modo, o processo de avaliação realizado pelo CRF serve para a identificação da urgência do caso, bem como é necessária para identificar qual é o tratamento mais adequado, isso porque neste centro existem variedades de atendimentos. Como relatou a fisioterapeuta, “[...] na fisioterapia aqui nós temos uma área muito abrangente, nós temos fisio respiratória, acupuntura, aquática, ortopédica, neurológica adulta, neurológica pediatra, enfim, pilates e aí vai. É uma gama muito grande [...]” (informação verbal, 2020).

Destaca-se que as especialidades presentes no CRF são fundamentais no atendimento à saúde da população, mas este trabalho é realizado em conjunto com os acadêmicos do curso de Fisioterapia da Unioeste. Os profissionais estagiários que colaboram, remunerados ou não, fazem o trabalho de profissionais formados<sup>39</sup>, significando que estes últimos são poucos, exercendo também a docência. Nesta circunstância, o Estado dispõe de menos recursos financeiros, precarizando atendimentos públicos que são de extrema relevância social.

Em relação a essa situação, a fisioterapeuta comentou que os alunos da fisioterapia não realizam o atendimento sozinhos, mas em sua companhia e orientação. Questionada sobre o período em que eram realizados os atendimentos, ela respondeu que em 2019 a fisioterapia pediátrica ocorria no período vespertino,

---

<sup>39</sup> De forma alguma se desmerece o trabalho dos profissionais estagiários; ao contrário, o estágio é fundamental para a formação do futuro profissional, e ao mesmo tempo o atendimento realizado é essencial para o paciente. A crítica neste trabalho se refere à desresponsabilização do Estado frente à contratação de mais profissionais formados para orientar os estagiários e para acabar com a fila de espera.

visto que, no período matutino, ela ministrava aulas para o curso de Fisioterapia. Em 2020, em decorrência da pandemia, vários atendimentos presenciais foram cancelados, ocorrendo apenas os urgentes; assim, o contato e orientação para algumas famílias foi realizado remotamente.

Os profissionais da fisioterapia do CRF, além de estimular os movimentos do corpo para a reabilitação, também adequam materiais como órteses e próteses<sup>40</sup>, bem como tecnologias assistivas para o auxílio do aluno<sup>41</sup>. A fisioterapeuta mencionou, na entrevista, que no Centro os alunos recebem gratuitamente meios auxiliares de locomoção, como cadeiras de rodas, muletas, andadores e órteses.

Assim como a fisioterapia, os meios auxiliares ou tecnologias assistivas são instrumentos fundamentais para as mediações das relações sociais no processo de escolarização do aluno com deficiência física. Conforme relatou a fisioterapeuta, para a educação das crianças com e sem deficiência:

[...] existe muita necessidade ainda das escolas, com pessoas que compreendam a necessidade de cada aluno [...] eu não coloco só na questão deficiência, mas como um todo, cada ser tem uma particularidade e, com o meio auxiliar de locomoção, a criança pode muito bem brincar, sendo ela uma amputada ou com uma prótese, ou sendo ela com uma muleta, ou mesmo um andador [...] (informação verbal, 2020).

Ou seja, o conhecimento sobre a história, sobre a realidade material que a criança vive e as características específicas da sua deficiência determinam quais podem ser os meios, os instrumentos mais adequados para que o professor realize a mediação dos conhecimentos escolares.

Em acordo com a fisioterapeuta, salienta-se ser preciso conhecer as características biológicas do aluno com deficiência física, mas de maneira alguma se deve educá-lo pautando-se somente nas características físicas de sua deficiência, mas naquilo que pode desenvolver psicologicamente. Com tais conhecimentos, é possível planejar outros meios pedagógicos para o seu ensino e aprendizagem. Como

---

<sup>40</sup> Conforme relatou a fisioterapeuta, a prótese substitui o membro, enquanto a órtese é um auxílio ao membro.

<sup>41</sup> Como um dos resultados do trabalho da equipe multiprofissional, pode ser destacada a utilização das tecnologias assistivas. As Tecnologias Assistivas são materiais que subsidiam o trabalho do professor, podendo ser confeccionados ou provenientes de objetos tecnológicos, como o computador. “Em relação à educação inclusiva, a tecnologia assistiva está inserida com o objetivo de conduzir à promoção da inclusão de todos os alunos na escola” (ROCHA; DELIBERATO, 2012, p. 72-73); esta é sua função, dar suporte e facilitar o ensino e a aprendizagem do aluno.



já afirmava Vigotski (1997): “O defeito orgânico por si mesmo (a cegueira, a surdez etc.) é um fato biológico. Mas o educador tem que trabalhar não somente com os fatos por si mesmos, como com suas consequências sociais” (VIGOTSKI, 1997, p. 161-162, tradução nossa)<sup>42</sup>.

Nessa perspectiva, a fisioterapeuta, demonstrando conhecimento e preocupação com o desenvolvimento das crianças, relatou: “[...] eu tenho crianças que não falam, mas tem um cognitivo maravilhoso, ou que não andam, [...] a potencialidade deles é muito maior em relação à deficiência [...] se deve trabalhar o potencial, não o que ele não tem” (informação verbal, 2020). Ela relatou também sobre a importância de a família realizar estimulações motoras em casa, pois, se este trabalho for realizado somente no CRF, ele se torna insuficiente para o desenvolvimento da criança.

As professoras da atualidade, questionadas sobre o papel da fisioterapia para a escolarização dos alunos com deficiência física, em sua maioria relataram que esta especialidade é primordial para o seu desenvolvimento. Como expôs a professora P:

Isso sem dúvida ajuda muito né? [sic] Como eu falei, é, ajuda bastante no processo da aluna né? [sic] Porque, desde o início do ano pra agora ela progrediu muito, não somente em sala, mas no físico, até mesmo na cadeira de rodas, é, tem uns pequenos pontinhos elevados do lado da roda da cadeira aonde agora ela começa a se movimentar um pouco sozinha, né? [sic] Então, querendo ou não isso vem da fisioterapia né? [sic] Pelo fato dela estar fazendo, isso ajuda força, coordenação, né? [sic] A coordenação muscular ali, então, sem sombra de dúvidas é ótima, e, é muito bom, nenhum aluno deve ficar sem (informação verbal, 2019).

Com essa fala, a professora demonstra reconhecer a importância da fisioterapia para o desenvolvimento da aluna. São pequenos detalhes que fazem a diferença na vida da criança. A fisioterapia realizada com os alunos nas clínicas e centros de reabilitação refletem diretamente no seu processo escolar.

Em relação à fisioterapia, a professora E relatou um problema. Ela compreende a necessidade e relevância do tratamento, mas apontou que “a aluna ela vai no mesmo período de aula, então assim, ela perde aula e isso acaba atrapalhando, o bom seria se ela pudesse ir no contraturno” (informação verbal, 2019). Isso acontece,

---

<sup>42</sup> No original: “El defecto orgánico por sí mismo (la ceguera, la sordera, etc.) es un hecho biológico. Pero el educador tiene que trabajar no solo con los hechos por sí mismos, como con sus consecuencias sociales” (VIGOTSKI, 1997, p. 161-162).

como mencionado anteriormente, pela falta de profissionais no CRF da Unioeste, pois, em decorrência das condições impostas pelo modo de produção capitalista que se vive atualmente, o Estado investe o mínimo possível em políticas de assistência social, em saúde e educação.

Com isso, analisa-se que a educação desta criança está sendo prejudicada pela falta de recursos estatais para o atendimento em período integral no CRF. Assim, essa realidade material retira o direito da criança de receber uma educação como a das outras, pela perda dos conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem. Essa situação demonstra uma das contradições existentes na realidade material em que vivem diversas crianças, pois o Estado supõe estar cumprindo o seu dever na oferta de educação e atendimentos na saúde, porém, com limitações e desvantagens, as quais caracterizam as desigualdades sociais.

Bueno (1993, p. 140) destaca que “características peculiares [da população com deficiência] podem e devem ser minimizadas, corrigidas ou superadas”, indicando que há serviços específicos para tal, pelos quais deve-se lutar a fim de possibilitar efetivamente o acesso pelas classes subalternas. Nesse sentido, o autor discorre:

Entretanto, se os processos reabilitacionais fazem parte dos serviços de saúde, isto não significa que os profissionais da educação especial não tenham que com eles se preocupar. Não se pode deixar de lado que boa parte das crianças excepcionais apresenta problemas evidentes, cujo diagnóstico e tratamento imediato, com certeza, terão grande influência (embora, não custe nunca enfatizar, **não única**) no seu rendimento escolar [...] É preciso portanto que se organizem formas de pressão para que esses serviços, fundamentais para o desenvolvimento pessoal dos excepcionais, não seja somente letra morta nas políticas de saúde mas que se concretizem de fato (BUENO, 1993, p. 140-141, grifo do autor).

Nesse sentido, o autor continua e expõe que a dicotomização entre as áreas de educação e saúde deve ser superada de “**saúde versus educação** ou, então, **saúde ou educação**”, com oferta de serviços para “**saúde mais educação**” (BUENO, 1993, p. 141).

A partir disso, faz-se agora uma exposição e análise conforme os relatos das professoras da atualidade.

### **3.6 A educação dos alunos com deficiência física conforme os relatos das professoras da atualidade**

Constatou-se anteriormente, por meio do relato da professora E, que a falta de investimento e recursos estatais para a educação é um dos elementos desfavoráveis à escolarização dos alunos com deficiência. Em razão disso, vários problemas incidem diretamente na forma de ensino e aprendizagem, como se aborda no decorrer deste subitem.

A partir dos relatos das professoras, pretendeu-se compreender como está ocorrendo a escolarização dos alunos com deficiência física no ensino fundamental (1º ao 5º ano) de Cascavel e quais foram as mudanças em relação à cessação da frequência desses alunos às classes especiais.

Além da fisioterapia, outros elementos foram questionados em relação à educação dos alunos com deficiência física, como a chegada do aluno, a acessibilidade da escola, o ensino e a aprendizagem, os cursos de formação, os materiais pedagógicos, a participação dos pais ou responsáveis, o envolvimento da SEMED, as tecnologias assistivas e a opinião individual de cada uma das entrevistadas sobre a escolarização dos alunos com deficiência.

A família precisa estar ciente sobre como está ocorrendo a educação da criança, pois algumas mediações devem ser construídas coletivamente pelos envolvidos para o processo de socialização, de apropriação dos conhecimentos e de humanização. A família precisa estar acompanhando o desempenho escolar da criança para poder auxiliar, se necessário. Sobre isso, a maioria das respostas das professoras foi a de que os pais participam e dialogam com a escola frequentemente, apenas uma professora relatou dificuldades de comunicação.

Destacam-se agora as mediações do ensino para a aprendizagem, as quais o aluno vivencia na escola. Em relação a isso, as professoras relataram que algumas adaptações são necessárias, mas que os conteúdos transmitidos são os mesmos que o dos demais alunos. Algumas ressaltaram a importância do professor de apoio para a mediação do ensino ao aluno.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos com deficiência física, as professoras destacaram: “[...] é uma menina muito inteligente [...]” (PROFESSORA E, 2019), “[...] ela tá [sic] progredindo muito [...] o intelecto dela é

preservado [...]” (PROFESSORA P, 2019). A professora S relatou que seu aluno tem dificuldades, se distrai e precisa de auxílio individual para a realização das atividades, no entanto “[...] ele tá [sic] assim se desenvolvendo aos poucos [...] bastante dificuldade né? [sic] Ele tem, então, é bem lento o desenvolvimento dele” (informação verbal, 2019). A professora J relatou dificuldade em relação ao comportamento da aluna, que ela é agressiva e algumas vezes não quer fazer as atividades e, em relação ao conhecimento científico, ela expôs: “Ela se apropria de alguma coisa [...]” (informação verbal, 2019). A professora A destacou:

A aluna ela [sic] tem além da deficiência física, deficiência intelectual, né? [sic] Então, assim, é, ela não consegue conservar, então ela aprendeu agora, amanhã você tem que retomar porque ela não tem a conservação [...] na educação física [...] a professora M. que acompanha a aluna, falou que ela consegue realizar quase todas as atividades num processo mais lento [...] (informação verbal, 2019).

Desse modo, com o depoimento das professoras, analisa-se que os alunos, com suas características individuais, apropriam-se dos conhecimentos. As condições precárias materiais, estruturais, físicas e humanas da escola incidem em uma educação que não contempla os conhecimentos mais elaborados para todos.

As professoras mencionaram que os alunos com deficiência física estão sendo atendidos e matriculados nas escolas municipais de Cascavel, e que a SEMED realiza a avaliação, envia materiais e verifica a necessidade de adaptações ao aluno. No entanto, duas professoras apontaram que as estruturas físicas das escolas ainda não estão totalmente adaptadas para receber os alunos, e há, também, a necessidade de mais profissionais para o atendimento educacional especializado.

Algumas professoras expuseram falta de acessibilidade física nas escolas, em relação a rampas, bebedouros, banheiros e trocadores. Assim, mesmo com legislações nacionais vigentes que abordam sobre a eliminação das barreiras que impedem o desenvolvimento e a participação social, este problema continua a ser enfrentado, inclusive em instituições públicas.

No Brasil, o Decreto nº 5.296, de 2004, trata especificamente sobre as questões de acessibilidade, arquitetônicas e urbanísticas; de comunicações e transportes, e expressa que o investimento de adequações estruturais deve ser realizado pelos poderes públicos. Ressalta em seu primeiro capítulo, artigo 3º, que “Serão aplicadas sanções administrativas, cíveis e penais cabíveis, previstas em lei, quando não forem

observadas as normas deste Decreto” (BRASIL, 2004). O Decreto prevê o atendimento prioritário nas instituições públicas e privadas para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, ressaltando as adaptações técnicas no interior desses locais conforme as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Além disso, o Decreto prevê que projetos arquitetônicos sejam realizados com planejamento de ações com vistas a atender às normas técnicas de acessibilidade, para que a livre circulação e participação sejam adequadas para todos (BRASIL, 2004).

A acessibilidade, segundo Laquale (2017), é direito primordial que permite às pessoas a garantia do acesso aos demais direitos sociais, ao trabalho, à educação, à livre circulação, entre outros. “A acessibilidade [...] é a possibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida usufruir dos espaços e das relações sociais com segurança e autonomia” (LAQUALE, 2017, p. 2). Sem a acessibilidade adequada, todos os direitos sociais são prejudicados. Assim, o autor afirma: “[...] o Brasil possui uma das melhores legislações voltadas à garantia da inclusão social das pessoas com algum tipo de deficiência. Entretanto, é nítida a falta de verdadeira aplicação destas normas [...]” (LAQUALE, 2017, p. 14).

Sobre a falta de acessibilidade, contraditoriamente à realidade material relatada por algumas professoras, o documento “A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física” aborda as barreiras, alegando que as arquitetônicas “São os maiores empecilhos para as pessoas [...] que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. [...] **Tais barreiras [...] são fruto do imenso descaso e da não obediência às leis vigentes**” (BRASIL, 2006b, p. 26, grifos nossos).

Dessa maneira, se as instituições públicas não seguem as obrigatoriedades das legislações, as instituições particulares também não seguirão. Apesar das legislações, as barreiras existem e o descumprimento das regras ainda acontece no Brasil e nas instituições de ensino de Cascavel. Desse modo, é possível identificar que a acessibilidade na estrutura física das escolas, de 1986 até 2019, ocorreu em alguns locais, mas ainda não foi contemplada integralmente.

A acessibilidade também se refere à possibilidade do ensino por meio de materiais pedagógicos que permitam a mediação humana para a aprendizagem do aluno com deficiência física.

Nesse sentido, as tecnologias assistivas são materiais acessíveis utilizados como recursos ao trabalho pedagógico de alunos com deficiência física. Segundo Silva e Silva (2014):

Para as pessoas com deficiência física/motora, são usados recursos de acessibilidade classificados em três grupos, a seguir identificados. **a) Adaptações físicas ou órteses:** São todos os aparelhos ou as adaptações fixadas e utilizadas no corpo do aluno e que lhe facilitam a interação com o computador; **b) Adaptações de hardware:** São todos os aparelhos ou as adaptações presentes nos componentes físicos do computador, nos periféricos, ou mesmo quando os próprios periféricos, em suas concepções e construção, são especiais e adaptados; **c) Softwares especiais de acessibilidade:** São os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência e a máquina (SILVA; SILVA, 2014, p. 82-83, grifos nossos).

Todas essas adaptações são realizadas por profissionais especializados para que o aluno com deficiência física possa utilizar o computador adequadamente.

Algumas professoras alegaram realizar ampliações nas atividades impressas, visando ao auxílio na escrita. Sobre as adaptações, destacaram a disponibilidade de mesas, carteiras, cadeira de rodas, colheres e jogos pedagógicos enviados pela SEMED.

Em relação a isso, a Terapeuta Ocupacional (TO) que atua no setor de Educação Especial da Secretaria de Educação abordou:

O município fornece as adaptações específicas para os alunos, cadeira de rodas sob medida, cadeira escolar adaptada sobre medida, andadores, mobiliários adaptados, sendo carteiras, planos inclinados, apoio plantar, acionadores, adaptadores de lápis, tesouras adaptadas, borrachas e apontadores adaptados, talheres adaptados, apoios cervicais, apoios laterais, órteses, antiderrapantes, entre outros (informação verbal, 2020).

Além desses materiais, ela mencionou que “Os Computadores adaptados são de extrema importância [...]” (informação verbal, 2020). Assim, como uma ferramenta importante da tecnologia assistiva, o computador e a informática são essenciais no suporte e mediação do ensino para os alunos com deficiência física. Alguns *softwares* são excelentes porque permitem que o aluno utilize o computador sem precisar realizar muitos movimentos. Muitos destes *softwares* podem ser encontrados

disponíveis na internet e auxiliam no suporte para a alfabetização e para o ensino dos alunos com deficiência física (SILVA; SILVA, 2014).

Atualmente, presente nas salas de aula e nas salas de recursos multifuncionais, o computador auxilia nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de tarefas, quando o professor sabe realizar os encaminhamentos adequados, conforme a necessidade do aluno. No entanto, a finalidade dos computadores e da informática na escola pública não é a de melhorar a qualidade da educação; trata-se de ações neoliberais. Estes programas educacionais foram criados com o objetivo de formar alunos que saibam utilizar os meios tecnológicos desenvolvendo aptidões para o trabalho com as máquinas, para fins de exploração no mercado do trabalho. O programa neoliberal implantado “[...] faz parte de uma proposta educacional apontada no projeto de desenvolvimento presente nos documentos do Banco Mundial e Bird, órgãos que financiam os investimentos de desenvolvimento para o Brasil e para outros países” (SILVA; SILVA, 2014, p. 76).

O computador é um excelente recurso para a comunicação alternativa. Como uma tecnologia assistiva, os recursos da comunicação alternativa<sup>43</sup> são utilizados pelos professores para a comunicação com as crianças que possuem, além da deficiência física, dificuldades na linguagem oral. Ressalta-se que “[...] a comunicação entre pessoas é marcada e complementada por vários elementos comunicativos que permitem compreender o outro e, também, ser compreendido” (BRASIL, 2006c, p. 3), pois as pessoas não se comunicam apenas por meio da linguagem oral, mas por meio de gestos, expressões e apontamentos.

A utilização da comunicação alternativa em sala de aula deve passar por um processo de avaliação das condições e necessidades do aluno, para que o recurso seja o mais adequado. O problema é que nem sempre os materiais são

---

<sup>43</sup> Na comunicação alternativa, podem ser utilizados outros recursos pedagógicos, como a pasta frasal, a prancha temática, símbolos gráficos, entre outros (BRASIL, 2006b). Ou seja, a comunicação será realizada por apontamento nas imagens, letras, números e símbolos presentes nos materiais disponibilizados pelo professor. Algumas escolas podem dispor de “[...] sistemas que utilizam tecnologia avançada, como os sistemas computadorizados e *softwares* específicos” (BRASIL, 2006c, p. 4). Alguns alunos com dificuldades de comunicação podem utilizar a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, gestos, expressões, ou seja, outras formas para se comunicar, que não necessitem de adaptações de materiais (BRASIL, 2006c). Mais detalhes sobre adaptações de comunicação alternativa podem ser encontrados no documento “Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa” (BRASIL, 2006c). Nesse material de ajudas técnicas, os autores explicam a finalidade e confecção de vários recursos pedagógicos, descrevem como eles podem ser utilizados e disponibilizam imagens das adaptações.

disponibilizados pelos setores públicos, e os professores se adéquam conforme a disponibilidade de material na escola para a confecção de adaptações e, às vezes, o recurso é proveniente do seu salário. Isso acontece, justamente porque a educação pública não possui infraestrutura institucional e material suficiente.

Como uma ferramenta da tecnologia assistiva, o município implantou em 2019 o projeto “Aprender digital”, para auxiliar os professores no trabalho pedagógico com alguns alunos com deficiência física, que necessitam do computador para a realização das atividades e para a sua comunicação. Conforme relatou a profissional B da SEMED, este projeto foi desenvolvido para os “[...] alunos que apresentam dificuldade na coordenação motora fina, sem controle motor para estabelecer a escrita, falta de comunicação verbal [...]” (informação verbal, 2020), entre outros.

Sobre o projeto, a TO salientou:

Assim que surgiu o projeto Aprender digital, que auxilia na funcionalidade manual do aluno que apresenta déficit motores de membro superior, temos os teclados adaptados, acionadores, mouse e demais adaptadores caso seja necessário. O importante é deixar claro que as adaptações serão oferecidas e introduzidas depois de uma avaliação específica com a TO e assim estabelecer plano de ação e metas e objetivos para a utilização da tecnologia assistiva (informação verbal, 2020).

Assim, em relação ao projeto “Aprender digital”, as professoras entrevistadas expuseram discursos diversificados; a professora S comentou não ter conhecimento sobre ele, o que supostamente pode ser em consequência do seu aluno não necessitar do apoio. A professora A destacou dois problemas:

Então, esses recursos geralmente são direcionados pra sala de informática e pra [sic] multifuncional que é a sala de recursos, então, na sala de aula a aluna não tem recurso digital nenhum, não tem, o outro aluno da N. que é totalmente surdo, ele tem o computador que a professora utiliza, nós não estamos utilizando porque nós não temos internet naquela área da escola, então digamos que o computador tá lá né [sic], obsoleto, a aluna ela não tem este recurso, não vem pra [sic] ela o computador específico, é utilizado então na multifuncional e na sala de informática (informação verbal, 2019).

Dessa forma, se a tecnologia assistiva não pode ser utilizada em sala de aula do ensino comum, o aluno perde o apoio no período escolar mais importante e favorável ao seu processo de ensino e aprendizagem. E, se este recurso não pode



ser utilizado por interferência de sinal de internet, a ferramenta torna-se muitas vezes inacessível e ineficaz.

Apesar do desconhecimento do projeto apontado por uma professora e o problema relatado por outra, três professoras relataram compreender a importância do projeto, bem como o auxílio do recurso para a mediação dos conhecimentos ao aluno, e uma delas destacou sobre a sua utilização para dois de seus alunos com deficiência física. Assim, sobre sua aluna, relatou: “Ah esse projeto é maravilhoso, esse projeto já faço também com ela [...] tem vários jogos diversificados, [...] você pode trabalhar memória da criança, raciocínio lógico, matemáticos [...]” (informação verbal, 2019). E, sobre o outro aluno, expressou: “[...] ele tem paralisia infantil, como ele não consegue digitar, a dificuldade dele é coordenação motora, e daí ele [o computador] é no *touch*, então, assim, você tem que ver como ele trabalha [...]” (informação verbal, 2019).

Portanto, o projeto está em processo de implantação nas escolas, apresenta resultados positivos para a educação dos alunos com deficiência física, e dispõe de algumas mudanças.

Além do computador e das tecnologias digitais, em sala de aula algumas adaptações podem ser confeccionadas pelo professor com a utilização de materiais recicláveis ou materiais disponíveis na escola.<sup>44</sup> Algumas adaptações de recursos pedagógicos podem ser realizadas apenas com indicação do terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta, as órteses, pulseiras diversas (inclusive as com peso), entre outros, pois, se utilizadas inadequadamente, podem causar danos prejudiciais ao aluno.

Desse modo, em relação às entrevistas realizadas com as professoras, elas relataram a utilização de materiais adquiridos da APAE e alguns confeccionados por elas mesmas. A professora P relatou que confeccionou, por conta própria, uma faixa de material escolar TNT, para fixar na mão da aluna para que ela conseguisse segurar os objetos e assim realizar as atividades. O material não era resistente e acabou rasgando, então ela pagou para que uma costureira fizesse a faixa em tecido elástico. Conforme relatou na entrevista, a orientação que ela recebeu da coordenação da escola foi a de que a aluna precisaria começar a escrever e realizar as atividades com as mãos, para a estimulação, porque no ano anterior ela utilizava somente os pés. Ela

---

<sup>44</sup> Tais como: engrossamento de lápis e demais materiais escolares, adequação de mesas e carteiras para facilitar o desenvolvimento das atividades, adequação postural, fixação de materiais escolares na carteira, materiais para comunicação com o aluno, entre outros.

expressou que até o momento da entrevista, no mês de outubro de 2019, nenhum profissional da SEMED havia estado na escola, naquele ano, para orientar as professoras, avaliar a aluna e realizar as adaptações necessárias. A partir deste caso, nota-se que alguns materiais não têm custo alto, mas com a falta de investimentos estatais alguns professores acabam utilizando do seu próprio salário para a sua compra.

Em relação a essa situação, sobre o acompanhamento e avaliação realizada pela SEMED, a TO relatou:

[...] vamos até a escola para a primeira avaliação, retornamos para acrescentar a adaptação necessária para o aluno e fazemos o acompanhamento deste aluno com o uso da adaptação, **não tem uma quantidade específica para o atendimento**, mas sim aquele aluno que necessita de maior atenção será lhe oferecido e aquele que só necessita de um suporte será reavaliado caso necessário, pedido pela escola (informação verbal, 2020).

Desse modo, não se sabe se a escola realizou o pedido para uma nova avaliação da aluna. Em relação ao envolvimento da SEMED no auxílio às professoras, a maioria delas relatou haver pouca orientação e acompanhamento do aluno. Estes acontecimentos denotam, além da falta de materiais, a falta de profissionais suficientes para uma avaliação, acompanhamento e adequação periódica ao aluno.

A educação dos alunos com deficiência no ensino comum segue ocorrendo em um contexto escolar precário de materiais pedagógicos, de profissionais qualificados e de adaptações essenciais para o seu processo de ensino e aprendizagem. Nestas situações, o professor toma para si a responsabilidade do Estado, em prover ações para uma educação que favoreça o ensino, desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Em relação à falta de recursos nas escolas, verificou-se, durante a leitura do documento do MEC “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física” (BRASIL, 2006a), que se atribui ao professor grande parte da responsabilidade na criação de materiais adaptados, sejam os de comunicação alternativa, como os de recursos de escrita e outros materiais de apoio. Com isso, há uma transferência de responsabilidade, do Estado para os profissionais, em recursos e materiais que deveriam ser estatais e municipais.

E não somente o professor, mas a comunidade escolar é identificada no documento como possível participante na confecção dos materiais. Com isso, o poder público se exime da responsabilidade de ofertar os materiais necessários para o trabalho escolar e a escola pública e gratuita, proclamada na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), não cumpre o seu papel na efetivação dos direitos de acesso e permanência na educação. Assim, ainda que estabelecido em seu artigo 3º inciso “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “IX - garantia de padrão de qualidade”, além dos direitos descritos no capítulo V sobre a educação especial, os investimentos públicos nesta área não são suficientes.

Segundo Garcia (2013), os documentos produzidos pelo MEC reduzem-se a manuais práticos e não apresentam as concepções teóricas necessárias para a compreensão do processo educativo das crianças com deficiência. Conforme a autora, “[...] de modo geral, os manuais [...] se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p. 113). Nesse sentido, com foco nas adaptações de atividades, o professor, sem uma formação adequada, não compreende como mediar o ensino seguindo, por exemplo, as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para Orso (2017, p. 153), “[...] a fragmentação do conhecimento e o tipo de formação do educador, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos docentes, estudantes e pesquisadores, mas sim da própria lógica de funcionamento do sistema vigente”. Na sociedade capitalista, do mesmo modo em que há uma divisão material dos bens, há, também, divisão na apropriação dos conhecimentos. O autor ressalta sobre a necessidade de os conhecimentos serem aprendidos em sua totalidade, pois conhecer somente determinada disciplina não possibilita o saber elaborado.

Desse modo, tratando-se da educação escolar, sem o conhecimento de uma teoria para a mediação do ensino, os recursos pedagógicos não são suficientes para uma educação humanizadora.

Orso (2017), ao relatar sobre os desafios da formação dos professores, destaca:

Se observarmos um pouco à nossa volta, portanto, veremos que quando falamos da formação de professores não temos muito a

comemorar. Os investimentos na educação são precários [...] os professores são mal formados, também recebendo baixos salários, tendo que realizar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. [...] Diante disso, em geral, resta uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante (ORSO, 2017, p. 142-143).

Se os professores não recebem a formação necessária e não possuem a totalidade dos conhecimentos, a educação dos alunos também será fragmentada. Nessa perspectiva, verificou-se, por meio das entrevistas, como estão ocorrendo atualmente os cursos de formação continuada para os professores das escolas do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de Cascavel.

Com relação ao curso ofertado no ano de 2019 para formação dos professores sobre o projeto “Aprender digital”, constatou-se por meio das entrevistas que somente as professoras de apoio e as de salas de recursos multifuncionais participaram. As professoras regentes de turma ficaram de fora desta formação, e isso também acontece em relação aos demais cursos relacionados à educação especial, como relatou a professora S: “Os cursos são oferecidos na educação especial para as Papi e o aluno não tem Papi, por enquanto. Então, os cursos que eu frequentei como professora regente dele foram os cursos normais [...]” (informação verbal, 2019).

Percebe-se que a fragmentação se inicia na formação dos professores, a qual deveria ser ofertada para todos e não somente para os que atuam no AEE, pois, na sua falta, quem precisa ter o conhecimento para o ensino do aluno é o professor regente. Desse modo, “[...] a formação do educador também é empobrecida, ficando praticamente restrita às áreas do conhecimento específico [...]” (ORSO, 2017, p. 161). Assim, de que maneira o professor vai mediar o ensino para o aluno, se ele não recebe formação necessária para isso? Ele vai se embasar naquilo que conhece e no conhecimento que busca por conta própria, e, nessa questão, encontra-se uma das formas de privatização da educação.

Conforme Orso (2017):

[...] a formação de professores tem se resumido, quando muito, à preparação técnica. Não é por acaso que, na formação de professores, muitos se mostram avessos a qualquer reflexão e discussão teórica acerca da relação entre educação e sociedade, acerca dos

fundamentos, dos pressupostos históricos, políticos, filosóficos e sociais que embasam a atividade educativa e querem que somente se ensine “como fazer”, que se exercitem habilidades e competências. Uma “escola sem partido”, condição para que a burguesia continue com seus privilégios, dando golpes e ainda sendo aplaudida (ORSO, 2017, p. 158-159, grifos do autor).

A baixa qualidade na formação dos professores incide diretamente na falta de compreensão da teoria e prática pedagógica em sala de aula. Algumas das professoras entrevistadas expuseram sobre a necessidade de haver mais cursos práticos. Dessa maneira, percebe-se que elas não possuem a consciência necessária sobre a relevância da formação teórica.

Com a falta de conhecimentos, o professor não consegue compreender a abrangência e a utilidade de alguns cursos. Quando se fala em política, filosofia, história, entre outros, ele não consegue entender a ligação que existe entre esses conhecimentos e a prática pedagógica. Os conhecimentos sobre política, por exemplo, estão intimamente relacionados ao ensino, pois é a partir dela que a educação é organizada.

De acordo com Orso (2017):

[...] o educador, não pode fazer seu trabalho de qualquer jeito, nem apenas amparar-se na própria experiência acumulada ao longo dos anos. Afinal, trata-se de formar homens, seres humanos e não máquinas, nem coisas. Deve, portanto, preocupar-se tanto com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, legais, políticos e culturais, quanto com as implicações sociais do trabalho que realiza (ORSO, 2017, p. 160).

Para isso, o professor precisa da consciência, do conhecimento e da compreensão da realidade em que vive, mas esta formação ampla não é disposta no sistema de funcionamento capitalista de sociedade.

Algumas professoras disseram que a SEMED oferta vários cursos de formação, nem todos voltados para a área da educação especial, mas a professora E salientou: “Os cursos relacionados à inclusão [...] são bem melhores que os outros cursos em nível de alfabetização [...] vem o pessoal da UNIOESTE, vem o pessoal bem preparado dentro da área da educação especial [...]” (informação verbal, 2019). Portanto, destaca-se o conhecimento na área da educação especial, mas a formação das teorias educacionais, como foi destacado no segundo capítulo deste trabalho,

também é essencial para a compreensão e o planejamento do ensino para todos os alunos. É necessário que o professor tenha uma formação contínua, para a busca da superação da lógica incorrigível do capital, presente também na educação (MÉSZÁROS, 2008).

A consciência é necessária, pois, conforme expõe Orso (2017),

Educação não é só ensinar conhecimentos em sala de aula. Assim, a construção de outro tipo de educação, vai depender da sociedade e, inclusive do professor, que faz parte dela, bem como, do investimento que se faz, do nível de consciência, da exigência que tem, da importância que se atribui a ela (ORSO, 2017, p. 161).

Ou seja, uma educação de qualidade poderá ser construída por meio do conhecimento científico e da luta de profissionais, em busca de outro modelo de sociedade. Neste modelo, em que reina a acumulação de capital e a exploração do trabalho, projeta-se, para a classe trabalhadora, o mínimo de acesso à saúde, para estar em boas condições para o trabalho, o mínimo de educação para aprender competências e conhecimentos básicos para o trabalho, o mínimo de políticas públicas para as pessoas com deficiência, para torná-las úteis aos ideais do sistema capitalista, e assim por diante.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, as respostas foram unânimes sobre condições falhas para a inclusão escolar, pois compreendem que, na escola comum, o aluno com deficiência ainda não possui o suporte necessário para a sua escolarização.

A respeito dessa situação que envolve a educação de alunos com deficiência, Bueno (1993) chama a atenção para a relação da educação especial e da democratização da escola brasileira, expressando:

[...] a educação especial, para se integrar, de fato, ao movimento de democratização da escola no Brasil, que incorpore a criação de condições efetivas de escolarização daqueles que possuem características próprias que interferem em seu processo de aprendizagem, não pode manter seu papel de suporte dos rejeitados da escola regular como uma instância isolada que se volta unicamente para as manifestações peculiares geradas por suas diferenças pessoais. Ao mesmo tempo, é preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma de se encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, **em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente**

**obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares,** quer sejam eles [...] com ou sem deficiência (BUENO, 1993, p. 141, grifos do autor).

Portanto, nesse sistema de sociedade, o mínimo de educação para as pessoas com deficiência é ofertado no Brasil, no Paraná e no município de Cascavel. Ainda que existam muitos profissionais que lutam diariamente, faltam condições básicas para um ensino de qualidade a todos os alunos.

## CONCLUSÃO

A partir da definição do objeto de pesquisa, buscaram-se dados por meio de estudos bibliográficos, documentos e entrevistas para o levantamento das informações sobre como ocorreu a escolarização de alunos com deficiência física no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino de Cascavel, entre os anos de 1986 e 2020. O objetivo principal deste trabalho foi analisar elementos da escolarização destes alunos.

Apesar de os estudos não terem sido ampliados utilizando os dados documentais presentes nas escolas, e que um aprofundamento sobre a realidade histórica da educação dos alunos com deficiência entre 1986 e 2020 não tenha sido contemplado integralmente, nesta pesquisa investigaram-se, no período de 2 anos, o máximo de informações e relatos possíveis, e o resultado pode ser base para a continuação deste tema de pesquisa. Almeja-se que ele ofereça conhecimento para toda a sociedade e instigue pesquisadores a realizar trabalhos científicos para a verificação e análise histórica da escolarização de alunos com deficiência, gerando discussões sobre a importância do tema.

Com a leitura dos resumos dos trabalhos produzidos pelos autores mencionados na Tabela 2, verificou-se que os resultados indicam que a escolarização dos alunos com deficiência (áreas diversas) no ensino comum do município de Cascavel-PR e de Toledo-PR não corresponde a uma educação de qualidade, pois o ensino, na maioria dos casos, está longe de ser suficientemente adequado para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Alguns trabalhos enfatizam a carência na formação dos professores para o trabalho com as salas de recursos multifuncionais e com as salas do ensino comum. Ainda apontam que o fator principal da defasagem do ensino e da formação dos professores acontece em decorrência de a educação ser ofertada pelo sistema capitalista, o qual dificulta práticas pedagógicas humanizadoras.

Na Tabela 3, com a leitura dos resumos, averiguou-se que os autores tratam sobre temas da educação especial, sobre o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais e a formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas. Em seus resultados, os autores apontam a falta de materiais adaptados para o ensino dos alunos com deficiência na escola comum;



defasagem na formação dos professores frente aos conhecimentos de utilização das tecnologias assistivas, inclusive em escolas especiais. Os autores não indicam, pelo menos no resumo, as causas dos resultados identificados.

Os elementos descritos nos trabalhos dos autores das Tabelas 2 e 3 e os aqui apresentados são importantes para a verificação dos fenômenos da realidade material e para demonstrar quais mudanças ainda são necessárias para o alcance de uma educação pública com condições de ensino e aprendizagem a todos os alunos.

A conceituação e diagnósticos da deficiência física pela área da saúde auxiliam no conhecimento e processo de reabilitação do aluno, mas é preciso compreender que cada um possui a sua especificidade e singularidade. A partir desta pesquisa, identificou-se que os alunos com deficiência física, apesar de necessitar de meios diferenciados para o seu ensino e aprendizagem, podem frequentar, aprender e se desenvolver no ensino comum.

Nos processos educacionais, não existem alunos iguais, não existe um padrão de normalidade, existem alunos que necessitam de ensinamentos. Percebe-se que cada dia mais, com o avanço tecnológico, muitos alunos não conseguem aprender por meio de metodologias tradicionais. Nesse sentido, uma educação lúdica, com jogos, metodologias diferenciadas, são necessárias a todos os alunos, para o ensino dos conhecimentos científicos. Mas ensinar, nessa direção, pressupõe como base um currículo a ser seguido.

Acontece que a educação pública que é ofertada para os filhos dos trabalhadores, neste sistema, é em grande medida influenciada, pois quem a organiza é o Estado, e este não é neutro e segue dominado, servindo aos ideais capitalistas, os quais ditam quais conhecimentos comporão os currículos escolares, não permitindo que os alunos recebam conhecimentos emancipatórios, aqueles mais elaborados pela humanidade (SAVIANI, 2011).

Com essa situação, os professores que compreendem e estudam continuamente a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica conseguem movimentar-se em defesa de uma educação que promova mais condições de ensino e aprendizagem ao aluno, porém, enfrentando desafios e contradições de um projeto adverso de educação, pois verificou-se que as políticas públicas se voltam para a formação do trabalho e sujeição ao sistema capitalista.

Segundo Matos (2019):

[...] as ações implementadas na sociedade capitalista, por sua vez, aproximam-se do contorno de políticas compensatórias, isto é, políticas sociais praticadas sucessivamente para suavizar as desigualdades sociais e as disparidades de renda em resposta aos desafios econômicos, inclusive do mercado mundial. Tais medidas, especialmente no âmbito da educação escolar, aparentemente igualitárias não dão ares de ultrapassar as normas que garantem o acesso ao direito educacional e o princípio de igualdade de oportunidade (MATOS, 2019, p. 62).

Assim, as políticas públicas educacionais são constituídas em meio a essa forma de interesse, por vezes proclamado como um interesse de todos, mas ao mesmo tempo em que serve a um interesse privado. Essa afirmação se confirma quando se analisam as políticas públicas de educação, seu discurso assegura vários direitos ao ensino e à aprendizagem, que geralmente na prática escolar não acontecem, por falta de investimentos financeiros e aplicação de recursos estatais.

No sistema atual de funcionamento da sociedade, a falta de recursos não se apresenta somente para a educação das pessoas com deficiência, mas, de modo geral, a educação pública é ofertada em meio a condições escassas de investimentos financeiros.

Com o capitalismo, a educação esteve historicamente sujeita a políticas públicas mínimas e o investimento necessário para o ensino e a aprendizagem de todos não foi e não é concretizado. Em decorrência disso, as instituições públicas de ensino e muitos de seus profissionais não estão totalmente preparados para receber e ensinar os alunos com deficiência.

A educação pública no Brasil perpassou por caminhos de lutas até chegar nas conquistas legais, mas os fatores que implicam na baixa qualidade da educação se transformam em desafios para professores e demais profissionais.

A Educação Especial também passou por muitas dificuldades com relação às legislações que garantissem o acesso e permanência de alunos com deficiência no sistema comum de ensino. Isso porque, historicamente, as concepções de pessoa com deficiência estabelecidas na sociedade influenciaram significativamente na sua forma de educação, havendo iniciativas de educação em instituições isoladas com o objetivo da recuperação da saúde (BUENO, 1993; JANNUZZI, 2006).

A garantia legal do ingresso no ensino comum aconteceu a partir do ano de 1961 e, em 1988, foi mais claramente expresso na Constituição Brasileira. Entretanto,

nessa época: “[...] a maioria das pessoas deficientes não recebia atendimento educacional algum” (CAIADO, 2003, p. 9). Ainda que hoje várias legislações garantam o ingresso do aluno com deficiência no ensino comum, a concretização, necessária ao processo de ensino e aprendizagem para uma educação de qualidade, não acontece como deveria ser, tornando-se precária pela falta de recursos estatais.

Percebe-se que as legislações sobre educação pública para as pessoas com deficiência foram formuladas no decorrer dos anos, não pela necessidade de educá-los, mas para suprir demandas de reivindicações de direitos, organizados por movimentos sociais. Historicamente, estas políticas públicas sugeriram legalmente o mínimo de investimentos neste setor educacional, que ficou secundarizado. Hoje, o acesso à educação no ensino comum está sob ameaça de retrocesso com a nova PNEEEIALV (BRASIL, 2020).

A educação para as pessoas com deficiência física, no ensino comum de Cascavel, desenvolve-se gradativamente, por meio de algumas concretizações, como aquisição de materiais adaptados, adequação de mobiliários e estrutura física das instituições de ensino, disponibilização de professor de apoio pedagógico, criação de projetos educacionais, entre outros<sup>45</sup>. Essas ações possibilitam o ensino e a aprendizagem do aluno, como verificado na pesquisa. No entanto, analisou-se que grande parte dessas conquistas são resultantes de reivindicações de grupos sociais, de professores, ou seja, de um movimento social em defesa da sua escolarização.

Com a análise dos relatos, averiguou-se que os profissionais envolvidos na escolarização dos alunos com deficiência física da rede municipal de ensino de Cascavel dispuseram e dispõem de responsabilidade e empenho em sua educação. Entretanto, as condições socioeconômicas às quais foram e são submetidos estes profissionais não possibilitaram/possibilitam a oferta de uma educação de qualidade conforme a necessidade e especificidade de cada um.

O interesse e empenho das ex-professoras, em seu trabalho na classe especial, demonstra que, mesmo com poucas condições, é possível ensinar e alcançar resultados de aprendizagem. Ainda que não se tenha conhecimento sobre os demais alunos que frequentaram estas classes, provavelmente alguns tenham desistido de continuar os estudos, entretanto, aqueles que conseguiram são exemplos de superação e representam resultado do trabalho desenvolvido.

---

<sup>45</sup> Ver anexo 07 com fotos de alguns materiais e mobiliários.

Outro fator importante verificado na escolarização dos alunos com deficiência física foi a relação entre saúde e educação. A saúde, por meio do processo de reabilitação, proporciona condições de desenvolvimento ao aluno. A fisioterapia contribui na estimulação dos movimentos corporais, na adaptação de materiais, de mobiliário, de órteses e próteses, favorecendo a autonomia, os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno na escola e na vida.

Os atendimentos realizados pelo CRF da Unioeste possibilitam oportunidades de convivência social, de melhora na saúde, de condições para a continuação da escolarização. No entanto, como nem tudo funciona bem na realidade material capitalista, identificou-se a falta de profissionais, incorrendo na divergência de horário de atendimento com horário de aula de uma aluna.

Em consonância com os objetivos da fisioterapia, o trabalho da terapia ocupacional, realizado pela SEMED, também exerce papel fundamental na avaliação dos alunos na escola e sobre as suas necessidades específicas de adaptações de móveis e materiais. Por meio desse suporte, o aluno recebe cadeira, mesa, adaptadas conforme a sua necessidade. Essas ações e concretizações facilitam a sua presença e permanência na escola e sua aprendizagem.

Ressalta-se a relevância do trabalho da terapeuta ocupacional, bem como da equipe multiprofissional que realiza a avaliação dos alunos na rede municipal de ensino de Cascavel, embora compreenda-se que a quantidade de profissionais da equipe da educação especial seja insuficiente para um atendimento mais frequente.

Quando saúde e educação caminham juntas com o intuito de alcançar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, então o aluno tem a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Esse processo ocorre por meio do trabalho e da comunicação multiprofissional, bem como da participação dos pais ou responsáveis. Portanto, somente quando saúde e educação pública se tornarem prioridade, haverá concretização sobre os direitos humanos.

Durante a busca e análise dos dados e relatos, verificou-se que, na escolarização dos alunos com deficiência física no sistema público municipal de ensino de Cascavel, houve dificuldades de acesso, permanência, ensino e aprendizagem. Ainda que as classes especiais estivessem nas escolas do ensino comum, elas ainda separavam os alunos. A formação dos professores, ofertada pelo

Estado, não possibilitava a compreensão da prática pedagógica voltada para o ensino dos conhecimentos científicos, da maneira mais apropriada para a aprendizagem dos alunos com deficiência física.

A classe especial foi o impulsionamento para o início da escolarização dos alunos com deficiência no município. Os três ex-alunos entrevistados continuaram seus estudos e chegaram ao ensino superior, dois estão graduados e atuando nas profissões de sua formação e um está com o curso de graduação em andamento em uma universidade pública. Essas conquistas ocorreram porque, na educação básica, professores acreditaram nas potencialidades desses alunos, ensinaram, mesmo com pouco conhecimento, proporcionaram condições de aprendizagem e desenvolvimento, instigaram o desejo de superar a deficiência e continuar os estudos.

Com a inclusão escolar dos alunos com deficiência física nas salas de aula do ensino comum, houve algumas mudanças que favoreceram o seu ensino e aprendizado. Em relação a isso, constatou-se, primeiramente, a elaboração do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, o qual explicita as teorias educacionais norteadoras para o trabalho pedagógico dos professores; depois, a constituição das salas de recursos multifuncionais, o professor de apoio pedagógico, a ampliação dos cursos de formação, a aquisição de materiais de tecnologia assistiva, de mobiliário e adaptações para a acessibilidade. Essas conquistas foram alcançadas em decorrência da luta de profissionais e movimento social organizado. Ainda que na prática esses recursos algumas vezes não se concretizem e, em alguns casos, eles não sejam contemplados com a qualidade necessária a todos os alunos, eles são importantes para a escolarização dos alunos com deficiência física.

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, os quais apresentam os elementos essenciais para uma educação pública de qualidade. Embora presente em algumas escolas, o aprofundamento teórico e a complexidade científica dessas teorias encontram dificuldades para serem compreendidas por alguns de seus profissionais, o que dificulta que uma educação formadora de conhecimentos científicos e emancipadora esteja presente nas instituições públicas de ensino brasileiras, levando-se em conta o projeto de educação neoliberal e as formações precárias dos professores.

Muitas vezes, o professor não possui a consciência para mediar o conhecimento ao aluno de forma que ele se politize e compreenda a realidade social e material que vivencia. A consciência não acontece da noite para o dia, mas, durante um processo de leitura, estudo e formação, ocorre da maneira que Saviani (2013) representou nas etapas do conhecimento: primeiramente, por meio da prática social inicial, depois, com a problematização, a instrumentalização, a catarse e, por fim, com o retorno à prática social, num novo patamar. Esse processo é fundamental, não somente para o aprendizado do aluno, mas também para a consciência do professor.

Nessas condições, enquanto alguns professores receberem conhecimentos que não oportunizem a sua reflexão, é impossível que uma educação emancipadora se realize. Como salientou Mészáros (2008), é preciso superar coletivamente a interiorização difundida pelo sistema capitalista. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47, grifo do autor).

Segundo Mészáros (2008, p. 45, grifo do autor), “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Enfatiza que a educação sozinha não pode romper com a lógica incorrigível do capital e somente uma ação coletiva entre educação e sociedade podem superar, por meio da consciência, este sistema. Apenas por meio de uma organização social a humanidade se libertará.

Na atualidade, a formação dos professores é um dos fatores que necessitam de atenção para a qualidade da escolarização em geral. Na educação especial, o problema do ensino e da formação dos professores se refere ao fato de as concepções sobre deficiência serem, muitas vezes, compreendidas e relacionadas a características históricas, pois, com as concepções de deficiência resultantes dos processos sociais ao longo dos séculos, primeiramente voltou-se para o olhar místico, em seguida para o biológico e depois para o social, acontecimento que não possibilita que o professor compreenda o processo de ensino dos conhecimentos científicos aos alunos com deficiência.

Nesse sentido, uma formação de qualidade possibilitará condições para conscientizar os professores sobre o seu papel na educação, e ao mesmo tempo fazê-

los refletir sobre as ações intencionais necessárias para atingir os objetivos no ensino dos conhecimentos clássicos mais elaborados (SAVIANI, 2011). O preparo e oferta de formações para professores é dever do Estado, bem como a disponibilização de recursos, condições materiais para a escola oportunizar práticas pedagógicas para a escolarização de todos. Entretanto, com esta pesquisa, averiguou-se que tais medidas dificilmente são concretizadas com integralidade.

Vigotski (1997), principal autor da Psicologia Histórico-Cultural, explica que todas as crianças podem e devem frequentar a escola comum. O autor salienta que o desenvolvimento psíquico e os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em todos os seres humanos, por meio da mediação durante as relações sociais. Conforme o autor, no processo de compensação, “[...] a educação se apoia, não somente nas forças naturais do desenvolvimento [...] A validez social é o ponto especial e final da educação, já que todos os processos [...] estão dirigidos na conquista da posição social”<sup>46</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 33, tradução nossa). Reconhece que todos possuem capacidade para aprender, quando as oportunidades de ensino são proporcionadas com um objetivo a ser alcançado, não importando quais sejam os meios pedagógicos utilizados.

Ressalta-se que a equipe escolar deve fazer o máximo de esforço possível para proporcionar condições de ensino e aprendizagem a todos, mesmo que não seja de interesse do poder dominante. Conforme destaca Saviani (2011, p. 14), “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”. Compreender como o aluno com e sem deficiência aprende e se desenvolve, assim como os princípios de uma pedagogia que contenha as mesmas bases epistemológicas, é imperioso para a sua escolarização. Independentemente de sexo, idade, condição social, deficiência ou não, evidencia-se que a educação pública deve ser proporcionada para todos indistintamente, mesmo que as legislações proclamadas e a concretização das ações estabelecidas não condigam com a realidade material da escolarização das pessoas com deficiência.

Assim, diferenciando os alunos com deficiência, a inclusão escolar expressa nas legislações remete a uma forma de educação que tem muitos significados, pois

---

<sup>46</sup> No original: “[...] la educación se apoia no sólo en las fuerzas naturales del desarrollo [...] La validez social es el punto especial y final de la educación, ya que todos los procesos [...] están dirigidos a la conquista de la posición social” (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

elas tratam, em sua maioria, de legalizar o ensino comum para todos, mas sem a oferta dos recursos necessários para um processo de ensino e aprendizagem condizente com a necessidade do aluno.

As políticas públicas da educação especial não indicam uma teoria pedagógica e psicológica a ser seguida e compreendida para o acompanhamento e ensino do aluno; em vez disso, elas trazem concepções biomédicas com indicações de respeito e aceitabilidade sobre as diferenças, indicando que a exclusão é um problema social, e não resultado do sistema capitalista. A ideologia da inclusão escolar indica a aceitabilidade dos alunos com deficiência na escola comum, sem as devidas condições para o seu ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a maioria dos professores entrevistados relataram ser favoráveis à inclusão escolar, porque compreendem que não podem excluir, e, ao mesmo tempo, expuseram sobre realidades desafiadoras enfrentadas no ensino destes alunos. Com isso, reflete-se que “É preciso convencer-se de que o Estado capitalista não vai construir políticas de inclusão educacional para além dos interesses do capital” (SANFELICE, 2006, p. 38). Portanto, não é esse o modelo de escola para todos ao qual Vigotski (1997) se referia.

Contudo, mesmo que exista uma precarização, reitera-se que os alunos com deficiência física devem continuar a sua escolarização no ensino comum, participando e interagindo com a sociedade. Infelizmente, esses alunos ainda não recebem todo o suporte necessário ao seu ensino; mas enfrentam a realidade material capitalista com a esperança de que um dia outros tenham mais oportunidade de apropriação dos conhecimentos científicos e condições de ensino e aprendizagem na escola pública.

Nessa luta, as organizações, movimentos sociais e pesquisadores da área, além de reivindicar frequentemente os direitos para a educação das pessoas com deficiência, ainda necessitam reafirmar cotidianamente a importância da escolarização e demonstrar que elas são capazes de aprender, com os materiais, as adaptações, profissionais especializados e encaminhamentos adequados, junto com os demais alunos na escola comum.

Dessa forma, considera-se que a educação pública, em especial a da rede municipal de ensino de Cascavel, possuindo uma trajetória com iniciativas importantes na direção da educação para as pessoas com deficiência, que apresentam resultados promissores, necessita de mais investimentos públicos; apenas com isto, com todas



as condições necessárias, a educação poderá ser desenvolvida com qualidade nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 6 jun. 2019.

ANTUNES, Clarice Filipin de Castro. **O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-ebase-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Diário Oficial da União. Brasília, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização - deficiência física.** Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** 2. ed. Brasília: 2006c.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008a.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CASCAVEL. **Decreto nº 1971, de 01 de junho de 1986.** Cria classe especial na escola municipal Atílio Destro. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/decreto/1986/198/1971/decreto-n-1971-1986-cria-classe-especial-na-escola-municipal-atilio-destro?q=classe%20especial>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASCAVEL. **Decreto nº 2049, de 21 de abril de 1987.** Cria classe especial na escola municipal Emília Galafassi. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/decreto/1987/205/2049/decreto-n-2049-1987-cria-classe-especial-na-escola-municipal-emilia-galafassi?q=classe+especial>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASCAVEL. **Decreto nº 2155, de 02 de maio de 1988a**. Cria classe especial na escola municipal Ita Sampaio. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/decreto/1988/216/2155/decreto-n-2155-1988-cria-classe-especial-na-escola-municipal-ita-sampaio?q=classe+especial>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASCAVEL. **Decreto nº 2133, de 12 de março de 1988b**. Cria classe especial na escola municipal Luiz Vianey Pereira, conforme especifica. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/c/cascavel/decreto/1988/214/2133/decreto-n-2133-1988-cria-classe-especial-na-escola-municipal-luiz-vianey-pereira-conforme-especifica?q=classe%20especial>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASCAVEL. **Decreto nº 3344, de 31 de janeiro de 1992**. Denomina o centro de atendimento especializado à criança - CEACRI - "Alfredo Vicenti", conforme especifica. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/1992/334/3344/decreto-n-3344-1992-denomina-o-centro-de-atendimento-especializado-a-crianca-ceacri-alfredo-vicenti-conforme-especifica>. Acesso em: 1 dez. 2020.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cascavel: Ed. Progressiva, 2008.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 03/2010**. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1522095423170&file=vfswhovz4rrtldo5oq07ktim9zbietj2lkehhuu&sistema=WPO&classe=UploadMidia>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASCAVEL. **Lei nº 6496, de 24 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação do município de Cascavel/Pr para a vigência 2015 - 2025. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-cascavel-pr>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. Divisão De Documentação Escolar e Estatísticas. **Estatísticas**. s. d. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/?pg=subportal&chave=26#!/tipo/pagina/valor/1646>. Acesso em: 23 nov. 2020.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CRUZ, Jarianny Garcia; SOUSA, Dayana Priscila Mejia de. **A importância da fisioterapia na estimulação precoce de crianças com artrogripose múltipla congênita**. s. d. Disponível em: [https://portalbiocursos.com.br/ohs/data/docs/58/05\\_-\\_A\\_import.\\_da\\_fisiot.\\_na\\_estimulaYYo\\_precoce\\_de\\_crianYas\\_com\\_artrogripose\\_mYltipla\\_congYnita.pdf](https://portalbiocursos.com.br/ohs/data/docs/58/05_-_A_import._da_fisiot._na_estimulaYYo_precoce_de_crianYas_com_artrogripose_mYltipla_congYnita.pdf). Acesso em 22 jul. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. *In*: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979. p. 27-45.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001). Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/DocsPD/Convencoes\\_ONU\\_PD.Php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/DocsPD/Convencoes_ONU_PD.Php#guatemala). Acesso em: 17 dez. 2019.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao\\_especial/legislacao/declaracao\\_de\\_jomtien\\_de\\_1990\\_tailandia.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_ONU\\_PD.php#declasalamanca](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declasalamanca). Acesso em: 17 dez. 2019.

DEFICIÊNCIA física. **Deficiente Online**. Disponível em: [https://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-fisica-tipos-e-definicoes\\_12.html](https://www.deficienteonline.com.br/deficiencia-fisica-tipos-e-definicoes_12.html). Acesso em: 16 jun. 2020.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. **Revista histedbr**, Campinas, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GINNNi3M.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINNNi3M.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 201-213.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07>. Acesso em: 27 jul. 2020.

IACONO, Jane Peruzo. **Deficiência mental e terminalidade específica**: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

IACONO, Jane Peruzo. Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural. *In*: Programa

Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel: Edunioeste, 2019. p. 185-196.

IBGE. **Curitiba**. s. d. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ISRAEL, Vera Lúcia; BERTOLDI, Andréa Lúcia Sérgio. **Deficiência Físico - Motora: interface entre educação especial e repertório funcional**. Curitiba: Ibepx, 2010.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

KLEINA, Claudio. **Formação continuada de professores para uso da informática e tecnologias assistivas para alunos com deficiência física**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

KLIEMANN, Marciana Pelin. **The informatics in the special education an autonomy question**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LAQUALE, Adonis Alexandre. **A pessoa com deficiência e o direito à acessibilidade**. Faculdade EDUVALE de Avaré, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.eduvaleavare.com.br/wp-content/uploads/2017/06/artigo8.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte Universitário, 1978.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/MetodologiadaPesquisa/luna%20sv%20planejamento%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 6 out. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011). Acesso em: 20 fev. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2001.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano**: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos17/moreira\\_baumel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos17/moreira_baumel.pdf). Acesso em: 6 ago. 2020.

NETO, Adriana C. Jorqueira; ASSIS, Silvana Maria Blascovi. Contribuições do fisioterapeuta na inclusão escolar de alunos com deficiência sob a perspectiva do brincar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 76-91, 2009. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno\\_vol\\_8/2009.2Artigo\\_5\\_CONTRIBULI\\_c\\_ES\\_DO\\_FISIOTERAPEUTA\\_NA\\_INCLUS\\_ESCOLAR\\_DE\\_ALUNOS\\_COM\\_DEFICI\\_CIA\\_SO\\_B\\_A\\_PERSPECTIVA\\_DO\\_BRINCAR.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Caderno_vol_8/2009.2Artigo_5_CONTRIBULI_c_ES_DO_FISIOTERAPEUTA_NA_INCLUS_ESCOLAR_DE_ALUNOS_COM_DEFICI_CIA_SO_B_A_PERSPECTIVA_DO_BRINCAR.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

ORSO, Paulino José. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 141-164. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-temas-em-educacao-1>. Acesso em: 25 out. 2020.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf). Acesso em: 25 nov. 2020.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A Sala de Recursos Multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PIOVEZANI, Márcia Ionara Eichstadt. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

PREVITALI, Fabiani Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e educação sob o corona vírus no brasil. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiani Santana; BRETTAS, Anderson (Orgs.). **Pandemia Covid-19: a distopia do século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 123-136.

RIBEIRO, Elizete Gonçalves. **A contribuição das atividades musicais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-73, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/55642/59102>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROSA, Enio Rodrigues da; ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso. Aspectos políticos e jurídicos da Educação Especial brasileira. *In*: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. 1. reimp. Cascavel: Edunioeste, 2013. p. 37-58.

ROSSETTO, Elisabeth; ZANETTI, Patrícia da Silva. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais. *In*: PEE (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2014. p. 18-34.



SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 29-40, 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/206>. Acesso em: 5 out. 2020.

SANTI, Ana Paula. **A formação dos professores na educação especial de Toledo-PR**. 2018. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da; SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. O uso da informática como um instrumento de apoio no processo educacional de pessoas com deficiência. *In*: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. 1. reimp. Cascavel: Edunioeste, 2014. p. 73-106.

SILVA, Glorismar Gomes; ORLANDO, Rosimeire Maria. Alguns aspectos da trajetória escolar de pessoas com fissura lábio palatal. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro – SP, v. 28, n. 57. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11184>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Luzia Alves da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato; ZANETTI, Patrícia da Silva. Vigotski e os fundamentos da defectologia. **JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA**, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/76619735-Vigotski-e-os-fundamentos-da-defectologia.html>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **Educação da pessoa com deficiência no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980: coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas**. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues. **Educação especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos de 1970 e 1980.** Curitiba: Appris, 2017.

SILVEIRA, Bruna Nathaly. **A política de educação inclusiva nas escolas municipais de Toledo – Paraná no período de 2008 a 2012: um estudo da implementação das salas de recursos multifuncionais.** 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Educação e revolução: reflexões sobre a educação especial. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; Sousa, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos da (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores.** Campinas: Copyright, 2018. p. 125-136.

TRIVINOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2899/1535>. Acesso em: 4 jun. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras completas.** Fundamentos da defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo V.

WILHELM, Vandiana Borba. Educação especial brasileira: da institucionalização à inclusão, apenas uma mudança conceitual? *In*: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos.** Cascavel: Edunioeste, 2019. p. 43-69.

**ANEXOS**

## Anexo 01

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: ex-professores da rede municipal de ensino de Cascavel.

Registro: áudio gravado.

Objetivo da entrevista: Levantar informações resgatando aspectos históricos sobre como ocorreu o processo de inclusão de crianças com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel.

#### **Identificação e formação do professor:**

- a) Nome do Professor:
- b) Curso de Graduação:
- c) Pós-Graduação:
- d) Tempo de atuação no município de Cascavel:

#### **Roteiro:**

- 1) Processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel; (1980)
- 2) Classe especial da escola Ita Sampaio. Atuação na escola; (1980)
- 3) Acessibilidade física;
- 4) Ensino do aluno com deficiência física;
- 5) Oferta de cursos de formação continuada de professores promovidos pela secretaria de educação;
- 6) Materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência física;
- 7) Adaptações para o aluno com deficiência física;
- 8) Apropriação dos conhecimentos do aluno com deficiência física; (1980)
- 9) Participação dos pais no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência física;
- 10) Envolvimento da secretaria de educação nos processos inclusivos de alunos com deficiência física;
- 11) Relação entre educação e saúde (fisioterapia) no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência física;
- 12) Sua opinião sobre a inclusão escolar.

**Anexo 02****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA**

Público alvo: ex-aluno da rede municipal de ensino de Cascavel.

Registro: áudio gravado.

Objetivo da entrevista: Resgatar aspectos históricos destacando a trajetória escolar sobre o processo de inclusão de um ex-aluno da rede municipal de ensino de Cascavel.

**Identificação:**

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Escolaridade:
- d) Curso de graduação:

**Roteiro:**

- 1) Fale sobre a sua deficiência;
- 2) Trajetória escolar na rede municipal de ensino de Cascavel; período histórico;
- 3) Sala especial da Escola Ita Sampaio; (1980)
- 4) Acessibilidade física da escola;
- 5) Materiais pedagógicos utilizados pelos professores;
- 6) Adaptações de móveis para o aluno;
- 7) Relação entre educação e saúde (fisioterapia) durante a sua trajetória escolar na rede municipal de ensino de Cascavel;
- 8) Continuidade dos seus estudos e profissionalização;
- 9) Sua opinião referente à inclusão escolar;
- 10) Progresso e regresso histórico dos processos de inclusão escolar no município de Cascavel.

### Anexo 03

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ATUALIDADE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: professores atuais da rede municipal de ensino de Cascavel.

Registro: áudio gravado.

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre aspectos históricos sobre o processo de inclusão de crianças com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel.

#### **Identificação e formação do professor:**

- a) Nome do Professor:
- b) Curso de Graduação:
- c) Pós-Graduação:
- d) Tempo de atuação no município de Cascavel:
- e) Professor do aluno:

#### **Roteiro:**

- 1) Processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel;
- 2) Acessibilidade física;
- 3) Ensino do aluno com deficiência física;
- 4) Oferta de cursos de formação continuada de professores promovidos pela secretaria de educação;
- 5) Materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência física;
- 6) Adaptações para o aluno com deficiência física;
- 7) Apropriação dos conhecimentos do aluno com deficiência física;
- 8) Participação dos pais no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência física;
- 9) Envolvimento da secretaria de educação nos processos inclusivos de alunos com deficiência física;
- 10) Tecnologias assistivas: projeto “aprender digital” criado pela secretaria de educação do município de Cascavel; Outros projetos que envolva alunos com deficiência física;
- 11) Influência da Relação entre educação e saúde (fisioterapia) no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência física;
- 12) Sua opinião sobre a inclusão escolar.

**Anexo 04****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA FISIOTERAPIA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA**

Público alvo: Profissionais da fisioterapia do CRF da UNIOESTE.

Registro: áudio gravado.

Objetivo da entrevista: Identificar como é realizada a fisioterapia para a criança com deficiência física e qual a influência para a inclusão escolar.

**Identificação e formação:**

- a) Nome:
- b) Graduação:
- c) Fisioterapeuta do (a):

**Roteiro:**

- 1) Processo de encaminhamento da criança com deficiência física para a fisioterapia;
- 2) Passos para a verificação do tratamento e acompanhamento necessário;
- 3) Influência e benefícios da fisioterapia no processo de inclusão escolar da criança com deficiência física;
- 4) Equipamentos e materiais utilizados durante a fisioterapia;
- 5) Relate um caso de atendimento de aluno com deficiência física: tempo (ano); frequência do atendimento; avaliação; dificuldades; resultados;
- 6) Sua opinião sobre a fisioterapia para crianças com deficiência física relacionada com a inclusão escolar.

## Anexo 05

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A TERAPEUTA OCUPACIONAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: terapeuta ocupacional da secretaria municipal de educação de Cascavel.

Registro: áudio gravado.

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre o trabalho da terapeuta ocupacional e o processo de inclusão de crianças com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel.

#### **Identificação e formação:**

- a) Nome:
- b) Curso de Graduação:
- c) Pós-Graduação:
- d) Tempo de atuação no município de Cascavel:

#### **Roteiro:**

- 1) Finalidade do seu trabalho na secretaria de educação;
- 2) A primeira avaliação do aluno com deficiência física;
- 3) Acompanhamento dos alunos com deficiência física; Frequência e avaliação direta com o aluno;
- 4) Materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência física;
- 5) Adaptações para o aluno com deficiência física;
- 6) Envolvimento da secretaria de educação do município de Cascavel nos processos inclusivos de alunos com deficiência física;
- 7) Relação entre educação e saúde (fisioterapia) no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência física;
- 8) Sua opinião sobre a influência da fisioterapia no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física;
- 9 Sua opinião sobre a inclusão escolar.



**Anexo 06****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA**

Público alvo: profissionais da secretaria de educação do município de Cascavel.

Registro: áudio gravado.

Objetivo da entrevista: Levantar informações sobre a participação da secretaria de educação no processo de inclusão de crianças com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel.

**Identificação e formação:**

- a) Nome:
- b) Função/Cargo na Secretaria de Educação:
- c) Curso de Graduação:
- d) Pós-Graduação:
- e) Tempo de atuação no município de Cascavel:

**Roteiro:**

- 1) Aspectos históricos referentes a inclusão no município de Cascavel; avanços; dificuldades;
- 2) Processo de inclusão escolar do aluno com deficiência física;
- 3) Envolvimento da secretaria de educação do município de Cascavel nos processos inclusivos de alunos com deficiência física;
- 4) Cursos de formação continuada para professores, na área da educação especial para professores regentes, sala de recursos e PAPs;
- 5) Tecnologias assistivas: projeto “aprender digital” e demais projetos criados pela secretaria de educação para alunos com deficiência física;
- 6) Finalidade do atendimento da terapeuta ocupacional para o aluno com deficiência física;
- 7) Sua opinião e avaliação sobre a inclusão escolar;

**Anexo 07****IMAGENS DE MOBILIÁRIOS E MATERIAIS ADAPTADOS**

Fonte: Própria, 2021.

Mesa adaptada com regulagem de altura e bordas em relevo para que os materiais não caiam no chão, e adequada ao encaixe da cadeira de rodas.



Fonte: Própria, 2021.

Plano inclinado com velcro, utilizado para fixar materiais e atividades.



Fonte: Própria, 2021.  
Tesoura adaptada para recorte.



Fonte: Própria, 2021.  
Cadeiras adaptadas, com regulagens, para a segurança, postura e comodidade do aluno.



Fonte: Própria, 2021.

Cadeiras de rodas, com e sem cinto, com e sem encosto de cabeça, com e sem encosto para membros superiores e inferiores do corpo, são adaptadas e trocadas conforme o crescimento e necessidade do aluno.



Fonte: Própria, 2021.

Plano inclinado imantado, para fixar materiais e atividades.



Fonte: Própria, 2021.

Cadeira com mesa adaptada, com regulagem para ser adequada à necessidade e melhor posicionamento do aluno.