



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES / CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ELCY APARECIDA SILVA ROSA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSA NO CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL: ALGUMAS REFLEXÕES**

**CASCAVEL – PR  
2023**



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES / CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO / PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ELCY APARECIDA SILVA ROSA**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL EXPRESSA NO CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL: ALGUMAS REFLEXÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: 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 Mestra em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck

**CASCAVEL – PR  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

Silva Rosa, Elcy Aparecida Silva Rosa

A educação especial expressa no currículo da rede pública municipal de ensino de Cascavel: algumas reflexões / Elcy Aparecida Silva Rosa Silva Rosa; orientadora Lucia Terezinha Zanato Tureck Tureck. -- Cascavel, 2023.

128 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Especial. 2. Análise histórica. 3. Currículo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. 4. Educação Inclusiva. I. Tureck, Lucia Terezinha Zanato Tureck, orient. II. Título.



unioeste  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**ELCY APARECIDA SILVA ROSA**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EXPRESSA NO CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA  
MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL: ALGUMAS REFLEXÕES**

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

---

Eliane Brunetto Pertile  
Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Cascavel, 7 de novembro de 2023

## DEDICATÓRIA

Dedico esse prazeroso trabalho a minha Mãe (*in memoriam*), que em meio a sua dedicação diária, não mediu esforços para criar suas seis filhas sozinha, sendo eu bebê de colo quando meu pai veio a falecer inesperadamente. Ela acreditava que por meio da educação, poderíamos nos transformar humanamente e conquistar os nossos sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo que acreditou em mim e teve sempre paciência.

Aos meus filhos, que puderam suportar minha ausência e compreenderam que com meus estudos estaria buscando uma melhor formação profissional.

À minha amiga Thays Trindade Maier, que foi a incentivadora para que eu pudesse entrar no Programa de Pós-Graduação e sempre se dispôs a me ajudar quando precisava.

À minha amiga Ana, que com seus conhecimentos tecnológicos sempre me auxiliou em meus trabalhos e na minha pesquisa.

À minha querida orientadora Lucia Zanato Tureck, que com todo seu amor e carinho me recebia em seu lar dando orientações, nas quais proporcionava novos conhecimentos enriquecedores, ajudando a me transformar mesmo reconhecendo minhas limitações.

Aos Professores e Colegas do PPGE – Mestrado em Educação, turma 2021/2022, por todas as contribuições e discussões.

À Banca Examinadora, constituída pela professora Dra. Eliane Brunetto Pertile e pela professora Dra. Jane Peruzo Iacono, pelas contribuições e apontamentos para a qualidade deste trabalho.

“Enfim, estamos num momento civilizatório importante, em que de um lado ficamos perplexos com a crise em relação ao trabalho, subvalorizado em vista de uma economia fincada no enriquecimento à base do monetarismo; em que o desrespeito aos direitos humanos inspira as mais cruéis agressões; porém, de outro lado, há grandes avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizado por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos, etc. Será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros”

(Jannuzzi, 2012, p. 169).

ROSA, Elcy Aparecida da Silva. **A educação especial expressa no currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel (PR): algumas reflexões.** 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2023.

## RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre a Educação Especial no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR) – Ensino Fundamental – anos iniciais, sendo elaborado em 2008 e reelaborado em 2020, com incorporação da Base Nacional Curricular Comum. O objetivo da pesquisa consiste em compreender como a Educação Especial é apresentada e pode se concretizar nos referidos Currículos, pois ela integra a práxis educativa, na perspectiva da Educação Inclusiva. Para alcançá-lo, a pesquisa analisa historicamente as concepções de deficiência e os processos de aprendizagem, do desenvolvimento humano e a educação, aspectos fundamentais da política pública de educação inclusiva e reflexões realizadas a partir da análise da educação especial presente no Currículo de 2008 e de sua revisão em 2020, e como são propostas as intervenções educativas para as áreas de deficiência. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa está embasada no materialismo histórico-dialético; enquanto que os fundamentos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural, e a educação na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo que a educação faz parte da sociedade e é por ela determinada, estando em constante movimento, sendo necessário superar o senso comum. A metodologia de pesquisa consta de revisão da literatura com abordagem qualitativa e viés descritivo, com base em referenciais teóricos e documentais. A compreensão dos alunos que se constituem público da Educação Especial, em suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e desenvolvimento humano, amplia a atuação dos professores em sua prática pedagógica na busca por efetivar a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Análise histórica; Currículo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Educação Inclusiva.



ROSA, Elcy Aparecida da Silva. **Special education expressed in the curriculum for the municipal public education network of Cascavel (PR): some reflections.** 2023. 128 f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, History of Education Research Line, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2023.

## ABSTRACT

This dissertation presents a study on Special Education in the Curriculum for the Municipal Public Education Network of Cascavel (PR) - Elementary Education - early years, being first prepared in 2008 and re-elaborated in 2020, with the incorporation of the Common National Curricular Base. The objective of the research is to understand how Special Education is presented and can be implemented in the aforementioned Curricula, as it is part of the educational praxis, from the perspective of Inclusive Education. To achieve this, the research historically analyzes the conceptions of disability and the learning processes, human development and education, fundamental aspects of public policy on inclusive education and reflections carried out based on the analysis of special education present in the 2008 Curriculum and of its review in 2020, and how educational interventions are proposed for areas of disability. The theoretical-methodological basis of the research is based on historical-dialectic materialism; the foundations of learning and development processes in Historical-Cultural Theory, and education in Historical-Critical Pedagogy, understanding that education is part of society and is determined by it, being in constant movement, making it necessary to overcome common sense. The research methodology consists of a literature review with a qualitative approach and descriptive bias, based on theoretical and documentary references. The understanding of public students in Special Education, in their possibilities for learning school content and human development, expands the role of teachers in their pedagogical practice in the quest to implement inclusive education.

**Keywords:** Special Education; Historical analysis; Elementary School Curriculum - Early Years; Inclusive education.

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
<b>ACAS</b>	Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>CAP</b>	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida
<b>CAS</b>	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
<b>CEACRI</b>	Centro de Atendimento Especializado à Criança
<b>CMEI</b>	Centros Municipais de Educação Infantil
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DER</b>	Escola de Trânsito
<b>IBC</b>	Instituto Benjamim Constant
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>SEED</b>	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
<b>SUED</b>	Superintendência da Educação
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para Infância
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UPIAS</b>	Union Physical Impairment Against Segregation Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS A RESPEITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>18</b>
1.1. CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA .....	18
1.2. APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO.....	36
<b>2. ASPECTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>45</b>
<b>3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL (PR) – ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS.....</b>	<b>59</b>
3.1 APRESENTAÇÃO INICIAL .....	59
3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.....	63
3.3 AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E OS PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO QUE NORTEIAM OS CURRÍCULOS DE 2008 E 2020.....	74
3.4 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS 2008 .....	99
3.5 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS 2020 .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

A oportunidade de cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE-UNIOESTE – campus de Cascavel), na linha de pesquisa em História da Educação possibilitou-me um estudo a respeito da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Cascavel, onde atuo como professora das séries dos anos iniciais. A contribuição do Mestrado é significativa para a compreensão do que ocorre nas escolas municipais com a implantação da Educação Inclusiva, a trajetória histórica da Educação Especial no município de Cascavel (PR) e como está apresentada no Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Ao buscar no tempo, encontram-se na década de 1990 movimentos sociais pela inclusão social de pessoas com deficiência, através dos quais a questão passa a ter importância nos debates das políticas sociais; várias políticas públicas foram projetadas e implementadas e, dentre elas, a de inclusão educacional. Assim, as escolas têm passado por mudanças para prestar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e, principalmente, para a garantia de uma escolarização que assegure acesso aos conhecimentos.

Incluir pessoas com deficiências na escola comum requer uma reforma no sistema educacional, pois tradicionalmente a escola tem exercido uma função homogeneizadora, própria das exigências sociais de uma sociedade capitalista, como aponta Silveira Bueno (1993). Nessa perspectiva, são importantes as reflexões sobre o currículo, formas alternativas e complementares de práticas pedagógicas para o ensino dos conteúdos curriculares e da avaliação da aprendizagem dos alunos, incluindo as questões relacionadas com adaptações e acessibilidade, em seus mais diversos âmbitos.

Adquirir conhecimento sobre a Educação Inclusiva é fundamental para os professores que atuam na escola comum, pois permitirá a mediação necessária na organização de seu trabalho pedagógico para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Também é necessário que haja professores com formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ensinando a utilizar as tecnologias assistivas e ferramentas adequadas às necessidades de cada área de deficiência nas Salas de Recursos

Multifuncionais (SRM), por exemplo, a Libras, o sistema braile, informática acessível, dentre outras.

Saviani (2008) chama a atenção para o papel da escola como instituição a serviço da socialização do saber sistematizado, do conhecimento científico, afirmando que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular” (Saviani, 2008, p. 14). Portanto, a educação escolar tem sua função de socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos produzidos pelo homem ao longo da história.

Segundo Ropoli (2010, p. 9), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. É importante que a escola crie possibilidades, buscando novos conceitos e práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão.

A partir desse contexto, a escolha pela temática desta pesquisa, se justifica a partir da atuação como professora em escola municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e convivendo com alunos público da Educação Especial: crianças com deficiência única ou deficiência múltipla (associação de uma ou mais deficiência na mesma pessoa). A inexperiência para lidar com esse alunado provocou a necessidade de estudos sobre a Educação Especial.

A escola em que leciono é a Escola Municipal Luiz Vianey Pereira, localizada na região sul da cidade, a qual, atualmente, possui 28 alunos com deficiências, como autismo, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla ou transtornos funcionais do desenvolvimento, como TDAH. Assim, a escola passou a ser referência em educação inclusiva devido à grande demanda de pais que a procuram para incluir seus filhos. Neste contexto, a busca por aprofundar conhecimentos na área foi imperiosa.

Para que o pesquisador explique um fenômeno é preciso um método científico. O método está presente em várias atividades humanas, mas adquire uma relevância especial na área científica. O método científico é fundamentado pela verificação rigorosa e precisa de fatos e fenômenos por meio do uso de instrumentos e técnicas. Ele possui um objeto de investigação, ou seja, busca respostas para um problema de pesquisa, desde que esse problema seja formulado de maneira que seja possível a sua verificação empírica, tendo como base um conhecimento prévio.

Frigotto (2000), através de uma estratégia de pesquisa em grupo, evidenciou cinco momentos fundamentais para a pesquisa: a problemática (partir de um conhecimento já existente); o levantamento crítico do material teórico (análise do conhecimento anterior para o novo conhecimento); método de organização para análise e exposição (discussão dos conceitos e categorias para análise do material); análise dos dados (análise da parte e totalidade) e a síntese da investigação (exposição orgânica e coerente das múltiplas explicação da problemática). Esses passos são importantes e essenciais para a pesquisa, bem como outras literaturas que oferecem diferentes etapas para uma pesquisa (Frigotto, 2000, p. 87).

O que se contrapõe ao método científico na pesquisa é que a totalidade, a contradição e a mediação são usadas abstratamente por alguns pesquisadores, muitos ignoram todo o conhecimento histórico e as leis que determinam os fenômenos sociais. É importante que o investigador busque questões na raiz do problema e que sua investigação apareça na totalidade mais ampla em sua pesquisa. Um outro fato é que o pesquisador propõe um método e durante toda a pesquisa o método não aparece, ele não deixa claro e nem evidente, deixando de cumprir o que foi prometido.

Com a pesquisa a partir de uma perspectiva dialética é preciso um comprometimento com os fatos e fontes. Frigotto (2000), descreve que a dialética “é um atributo da realidade e não do pensamento, parte do empírico para o concreto pensado, o conhecimento se dá na e pela práxis, um movimento de superação e transformação” (Frigotto, 2000, p. 73). Essa práxis parte da teoria para a ação, pois é na prática que o homem demonstra a verdade, a realidade e o poder de seu pensamento. As fontes representam o passado, o presente e o futuro, no passado porque foram produzidas em um momento histórico resultado do atual presente e o futuro porque podem ser desenvolvidos outros trabalhos para a compreensão das transformações históricas.

Os documentos são fontes importantes para a realização de uma pesquisa. Segundo Silva (2011), o documento ou registro é “produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico” (Silva, 2011, p. 158). Os documentos podem ser quaisquer materiais que contenham informações, sendo fundamental o levantamento do material, sua análise e contextualização no estudo a ser empreendido.

Um dos documentos presentes na educação é o currículo, que serve para orientar os diversos níveis de ensino e ações docentes. Para Silva, “os documentos escolares se constituem como fontes quando são interpretados numa dimensão de totalidade, quando expressam a materialidade da instituição escolar investigada, ou seja, a sua razão de existência histórica e social” (Silva, 2011, p. 127).

Com base no Currículo são construídos e atualizados os projetos pedagógicos das escolas ou de um sistema de ensino, como é o caso de Cascavel (PR), que tem um caráter que envolve fundamentos filosóficos, políticos, sociais e culturais, relaciona princípios de teoria e prática pedagógicas, planejamento e ação.

No Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, encontra-se a defesa do ensino para todos, com a possibilidade de transformação dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados e de que a concepção de educação seja voltada à emancipação humana. Para tanto, sua base metodológica é o materialismo histórico-dialético, a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento fundamentam-se na Teoria Histórico-Cultural, e a educação na Pedagogia Histórico-Crítica (Cascavel, 2008).

Segundo Malanchen (2016, p. 34), “um currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão de um todo”. Através dos conteúdos selecionados, os indivíduos chegarão à compreensão coerente e articulada da realidade.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi compreender como a Educação Especial se manifesta e se concretiza no Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pois faz parte da práxis educativa.

Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas análises sobre as duas versões do Currículo: do ano 2008 e a revisão de 2020, na parte da fundamentação teórica e a referente à educação especial. O Currículo de 2020 “resulta da revisão, ampliação e atualização do Currículo municipal vigente a partir de 2008”, contando com a participação de profissionais diretamente envolvidos nos atendimentos aos alunos na modalidade de Educação Especial (Cascavel, 2020, p. 5).

Os objetivos específicos consistiram em: a) analisar as leis, decretos, resoluções e normativas referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, como documentos federais, estaduais e municipais, com ênfase no sistema

de ensino de Cascavel; b) identificar o embasamento da concepção da deficiência e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes no Currículo; c) explicitar como estão propostas as intervenções pedagógicas para as áreas de deficiência no referido Currículo.

A metodologia de pesquisa é bibliográfica, pois consta de revisão da literatura com abordagem qualitativa e viés descritivo e histórico, com base em referenciais teóricos que embasam as teorias presentes nas duas versões do Currículo. Ainda há pesquisa documental na legislação e no próprio Currículo objeto de estudo, no que se refere à educação especial e inclusiva.

Dentre os autores pesquisados, destacam-se Silveira Bueno (1993), Saviani (2008), Jannuzzi (2012), Silva (2011), Vigotski (2022); dissertações constantes da BDTD da Unioeste contribuíram, assim como de outras universidades e artigos científicos relacionados à temática.

A fundamentação teórico-metodológica da análise está embasada no método do materialismo histórico-dialético, a fundamentação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural, e a educação na Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo que a educação faz parte da sociedade e é por ela determinada, estando em constante movimento, sendo necessário superar o senso comum.

A organização da dissertação consiste na apresentação de três capítulos, além da introdução e conclusão.

O capítulo 1 analisa as concepções de deficiência no percurso histórico e apresenta a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a educação. O capítulo 2 trata dos aspectos fundamentais da política pública de educação inclusiva. O capítulo 3 apresenta a reflexão feita a partir da análise da educação especial presente no Currículo de 2008 e de sua revisão em 2020, e como são propostas as intervenções pedagógicas para as áreas de deficiência.



## **1. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS A RESPEITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O desenvolvimento deste capítulo propõe uma reflexão, trazendo aspectos do processo histórico sobre as concepções acerca da deficiência e da aprendizagem e do desenvolvimento humano, haja vista que os sujeitos com deficiência passaram por processos de segregação e práticas sociais excludentes, decorrentes da ordem cultural, social, econômica e política.

### **1.1. Concepções de Deficiência**

A deficiência tem sido discutida ao longo da história por muitos teóricos, pesquisadores e estudiosos, buscando analisar as condições das pessoas que possuem um “defeito orgânico”, como referiu Vigotski (2022, p. 141). Diferentes práticas e concepções ocorreram durante a trajetória histórica e social da humanidade, sendo definidas as concepções como mística, biológica e sociopsicológica.

Durante a trajetória histórica, as pessoas com deficiência passaram por um processo de eliminação, exclusão, preconceitos e exploração. Eram consideradas inúteis e incapazes, sendo um fardo para a família e para a sociedade, o que levava a serem abandonadas, ou consideradas objetos de caridade e filantropia. Diante do exposto, seguem questões fundamentais do contexto histórico-social sobre a deficiência.

A respeito dessa história, muitos autores escreveram sobre as formas como as pessoas com deficiência eram consideradas e tratadas nos períodos históricos da humanidade. Dentre eles destacamos Vigotski (2022), Silveira Bueno (1993), Carvalho, Rocha e Silva (2013), Silva (2017), Pereira e Saraiva (2017), Moises e Stockmann (2020).

Ao discorrermos sobre a vida humana na era primitiva, convém ressaltar que não havia registros escritos sobre as pessoas com deficiência. Havia um nível produtivo muito baixo, fazendo com que se tornassem nômades e sobrevivessem dos recursos da natureza, sendo a alimentação os frutos, a caça e a pesca, e o abrigo, as cavernas. Havia um “deslocamento constante dos grupos” e aquelas que não conseguiam acompanhar acabavam sendo abandonadas, “dentre essas se encontravam os enfermos e as pessoas com deficiência” (Carvalho; Rocha; Silva, 2013, p. 19).

No Egito, as doenças físicas ou mentais eram vistas pelos médicos como possessão de demônios; esses médicos acabavam se especializando e se qualificando para as possíveis curas das doenças, fossem elas de males graves, deficiências mentais ou físicas.

Para os gregos, o corpo belo era uma demonstração de saúde e força; quando houvesse uma deficiência, como uma surdez, cegueira, paralisia, ou mutilações por agressões ou lutas, as pessoas eram marginalizadas, eliminadas ou abandonadas à própria sorte para morrer. Cabe destacar que como o corpo perfeito era o ideal para os povos gregos, em Esparta, quando crianças nasciam com deficiência eram

“lançadas no abismo, abandonadas em cavernas e florestas”, pois eram consideradas não aptas para os ideais estéticos e guerreiros da sociedade (Pereira; Saraiva, 2017, p. 172).

Os autores ressaltam que, no Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como criaturas de Deus, portanto não poderiam ser mortas, devendo ser cuidadas; pregavam-se manifestações de piedade e caridade para com elas e as empobrecidas. As famílias e a igreja passaram a protegê-las, todavia houve confinamentos em asilos, hospícios, locais segregados da sociedade, que garantiam alimento e abrigo, porém, esse confinamento acabava isolando e escondendo esses indivíduos.

Conforme apresentam Pereira e Saraiva (2017), na Idade Média houve um crescente aumento urbano, o que levou ao aparecimento de doenças como:

[...] lepra, difteria, peste bubônica e influenza [...]. Os problemas mentais e malformações congênitas existentes eram vistos como maldições, bruxarias, maus espíritos ou mesmo castigos divinos. Quanto às crianças com deficiência, as que conseguiam sobreviver, eram separadas, desprezadas ou ridicularizadas (Pereira; Saraiva, 2017, p. 173).

Diante do exposto, Moises e Stockmann (2020) fazem referência aos escritos de Pessotti (1984), e afirmam a respeito de sujeito com deficiência no século V:

[...] era visto como portador de desígnios especiais de Deus ou como presa de entidades malignas às quais “obviamente” serviria através de atos bizarros como os das bruxas. Dada a credulidade da população rural e seu fanatismo clerical, não surpreende que entre as cem mil pessoas queimadas por bruxaria, só na Alemanha do século XVII, estivessem incluídos centenas de dementes e amentes ou deficientes mentais (Pessotti, 1984, p. 9, grifo do autor, *apud* Moises; Stockmann, 2020, p. 7).

Os autores ressaltam que nesse período, “a ciência começa a dar os primeiros passos para o desenvolvimento”, nesse sentido, alguns teóricos foram de grande importância como “Tomás de Aquino, que passa a dialogar com a teologia, e, com René Descartes, com o pensamento racional e metódico, contribuindo para o nascimento da ciência moderna” (Moises; Stockmann, 2020, p. 7). Também houve “grandes movimentos que se contrapuseram ao dogmatismo da igreja: o Renascimento (século XIV-XVI) e o Iluminismo (século XVIII)” (Silva, 2017, p. 50).

No Renascimento houve um avanço nos direitos reconhecidos como universais através da “medicina e pela filosofia humanista”. Houve avanço sociocultural como o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência e certa tentativa de eliminação das crendices quanto às pessoas com deficiência, assim começaram novos entendimentos para seu reconhecimento humano e atenção médica (Pereira; Saraiva, 2017, p. 173). Todavia, esse reconhecimento não era suficiente para que houvesse inclusão social, apenas a visão aproximava-se da ciência, afastando-se gradativamente do pensamento místico.

Nesse contexto histórico, eram inúmeras as terminologias referentes às pessoas com deficiência: idiota, débil mental, retardado, aleijado, dentre outros. Essas palavras refletiam atitudes que faziam com que o indivíduo fosse excluído da sociedade. Um outro termo utilizado foi excepcional, sobre o qual Silveira Bueno (1993) apresenta uma análise histórica e social:

Na verdade, sob o manto da excepcionalidade são incluídos indivíduos com características as mais variadas cujo ponto fundamental é o desvio da norma, não a norma abstrata, que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas a norma construída pelos homens nas suas relações sociais.

Na medida em que se parte do princípio de que a “sociedade moderna atingiu tal desenvolvimento que propicia a integração dos anormais”, já que ela se constitui independente das diferentes formas de organização, no paradigma da “sociedade democrática” (Silveira Bueno, 1993, p. 49, grifos do autor).

O autor faz uma crítica ao princípio que considera natural o processo de “integração dos anormais”, no entanto, por ser a sociedade democrática, passa a considerar o indivíduo com deficiência somente pelo seu defeito orgânico, o que o impede a sua participação efetiva na sociedade. Assim, Silveira Bueno (1993), salienta que todos os impedimentos de ordem social são gerados pelo fato de que não são dadas condições concretas de superação para o desenvolvimento desses indivíduos. Isto porque as exigências impostas para eles vão interferir em seus processos de humanização, que passam pela reabilitação em saúde e pela educação, depois pelo trabalho, ao afirmar que o acesso a esses bens e serviços são determinados pelas “condições concretas de vida que, na sociedade de classes e, principalmente, nas formações capitalistas periféricas, se restringem aos seus extratos superiores” (Silveira Bueno, 1993, p. 52). E continua o autor: “é dentro dessa ótica que deve ser considerada a excepcionalidade, não como um conceito abstrato,

mas como uma categoria historicamente construída [...]” (Silveira Bueno, 1993, p. 52, grifos do autor).

De acordo com Silva (2017), foram realizados estudos dos aspectos históricos da influência do médico na educação da pessoa com deficiência para compreender os problemas relacionados à saúde, pois procuravam superar as explicações místicas existentes. Os primeiros estudos ocorreram por volta do século XVI, com os médicos Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576), que realizaram estudos para explicar a demência, chegando à definição de que “a demência era causada por questões orgânicas” e seus estudos foram realizados na perspectiva naturalista da deficiência. Outro médico foi Fitz-Herbert que definiu a deficiência como “enfermidade ou produto de infortúnios naturais” (Silva, 2017, p. 43).

Até o século XVII, o atendimento à pessoa com deficiência era o isolamento e a segregação, “eram realizadas internações em hospitais e em asilos, principalmente quando havia doenças transmissíveis e desconhecidas”, como exposto acima. Com o passar do tempo outros médicos continuaram a realizar estudos numa perspectiva científica, dentre eles “Pinel (1745-1826), Belhome, Fodéré (1764-1835) e Esquirol (1772-1840)” (Silva, 2017, p. 46).

Nesse processo histórico, destaca-se a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que se dedicou à educação da pessoa com deficiência mental<sup>1</sup> (atualmente “Intelectual”). Ela teve como influência Edouard Séguin (1812-1880), um médico e educador francês que realizou trabalhos com crianças com deficiências cognitivas na França, “em Paris, organizou o trabalho de atendimento médico-pedagógico no Hospital de Bicêtre, sendo considerado o criador dos fundamentos dos métodos da Educação Especial e da escola integral para crianças atrasadas” também “afirmava que a constituição da inteligência e do raciocínio ocorria por meio da ‘correlação e combinação’ das sensações” (Tezzari, 2009, *apud* Silva, 2017, p. 48 – grifo do autor). Maria Montessori posteriormente passa a criar seu próprio material utilizando os três tempos definidos por Séguin: “fixação por repetição de conteúdo significativo, reconhecimento da resposta correta e o referenciar a algum objeto, fato, texto, música que não está presente na atividade” (Silva, 2017, p. 48).

A partir dessas considerações, Silva (2017), conclui que:

---

<sup>1</sup> Em 2004, após um encontro em Montreal, a Organização Mundial de Saúde denominou o atraso mental como deficiência intelectual.

Nesse sentido, pode-se considerar que os médicos foram revolucionários na produção científica, por superarem as compreensões baseadas na metafísica, por meio de teorias que se constituíram em compreensões baseadas no biológico. Porém, num segundo momento, tornaram-se conservadores, pois os “deficientes” passaram da hegemonia do dogmatismo e fatalismo da cultura teológica e mística para ficarem entranhados no determinismo expresso pela medicina. O “deficiente” deixou de ser estigmatizado pela concepção mística, para ser visto como inútil, incapaz e doente. Nessa lógica, defendia-se que na condição de doente e incapaz, o indivíduo deveria ser cuidado, uma vez que era concebido como um ser inválido para zelar de sua própria vida, por sua higiene pessoal, para tomar decisões e por ser inábil para ter, no seio da sociedade, o desenvolvimento cognitivo igual aos demais. Precisava também ser tratado, visto que a deficiência era concebida como uma doença, logo, poderia ser controlada ou curada (Silva, 2017, p. 49 – grifos do autor).

Quanto à prática da institucionalização para as pessoas com deficiências, Carvalho, Rocha e Silva (2013, p. 23) descrevem que ela “teve início no final do escravismo, foi aprofundada no feudalismo e se tornou predominante na quase totalidade do modo de produção capitalista”. Os indivíduos com deficiência que não tinham condições de prover seu sustento devido às suas limitações pessoais e condições familiares, acabavam sendo confinados em estabelecimentos institucionais: asilos, hospitais e hospícios, como citado anteriormente. Esses locais, tinham espaços degradantes e precários, com superlotação e falta de higiene, esses indivíduos acabavam sofrendo esse confinamento até sua morte.

À vista disso, Pereira e Saraiva (2017) afirmam:

Ao longo da história da humanidade, constata-se diversas mudanças nos tratamentos dispensados às pessoas com deficiência, partindo das ações de caridade à institucionalização das medidas assistencialistas ao reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos de direitos. A conquista dos direitos desse segmento da sociedade, entretanto, tem sido motivo de luta constante (Pereira; Saraiva, 2017, p. 183).

Com relação aos surdos, o médico Laurent Joubert (1529-1582), em seus estudos, afirmou que estes poderiam desenvolver a fala no processo de educação. Cabe destacar que Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), que “foi um médico-chefe do ‘Instituto de Surdo-Mudo’, desenvolveu o método da leitura labial e o ensino da linguagem oral” (Silva, 2017, p. 47), é considerado o pioneiro na educação dos surdos.

O Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris foi fundado por Valentin Haüy, em 1760, em Paris, França. Segundo Silva (2017, p. 71), o instituto era voltado para a “educação intelectual, moral e profissional”. A música era utilizada para arrecadar fundos para a instituição e as oficinas seriam uma forma de entretenimento e para adquirirem habilidades para a profissão. No entanto, a instituição sofreu abandono, devido às “condições precárias de funcionamento”, porém ela foi um modelo para outros países.

As primeiras instituições, no Brasil, para o atendimento das pessoas com deficiência foram criadas no século XIX pelo Imperador Dom Pedro II, denominadas de Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) que teve sua nomenclatura alterada, em 1891, para Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Silveira Bueno (1993), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), teve influência do cego José Alvarez de Azevedo, que estudara no Instituto de Paris, e conhecendo o Dr. Xavier Sigaud, que tinha uma filha cega, influenciou-o a interessar-se pelo seu trabalho. Desse modo, Sigaud “conseguiu convencer o Imperador a criar, pelo decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854” (Silveira Bueno, 1993, p. 85), o Instituto.

Já o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), teve como influenciador o professor Eduard Huet, que também estudou no Instituto de Paris e que apresentou ao Imperador D. Pedro II uma proposta para organizar uma instituição que fosse voltada à educação dos surdos no Brasil.

Esses institutos eram internatos e realizavam um ensino regular adaptado mediante “a educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e também trabalhos manuais”. Esses últimos eram voltados para o trabalho repetitivo, sem grande necessidade de capacidade intelectual, prejudicando o desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois passavam por um processo de alienação, exploração e submissão aos interesses da sociedade, “visto que lá permaneciam até à morte; sendo que alguns se tornavam professores do Instituto” (Silva, 2017, p. 72).

Segundo Wilhelm e Tureck (2016), os processos de ensino e de aprendizagem dessas instituições tornaram-se “uma espécie de asilo oficina, entretanto, constituíam-se na única possibilidade de acesso a alguma forma de instrução escolar aos cegos pertencentes à classe trabalhadora” (Wilhelm; Tureck, 2016, p. 2).

Encontra-se em Lemos (1981, p. 45, *apud* Silveira Bueno, 1993, p. 86) a narração de que o Instituto de Surdos-Mudos sofreu um processo de “degeneração”, com “[...] graves conflitos de ordem econômica, disciplinar e moral” e que só nove anos depois passa por um novo processo de Regulamento. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos também não se desenvolveu e, em 1890, Benjamim Constant leva ao presidente a proposta de um novo Regulamento. Vale ressaltar que tanto o Instituto de Cegos de Paris como esses institutos brasileiros sofreram um processo de degradação, visto que o primeiro tinha o intuito de ofertar as oficinas voltadas ao trabalho e os segundos, para “o asilo de inválidos” (Silveira Bueno, 1993, p. 85).

Silveira Bueno (1993) salienta que a criação dessas instituições possuía mais um caráter de “política de favor”, cumprindo assim sua “função de auxílio aos desvalidos” (Silveira Bueno, 1993, p. 86). Por outro lado, também davam assistência a abrigo e proteção, mas deixaram a maior parte dos surdos e cegos fora desse assistencialismo.

Segundo Jannuzzi (2012), o atendimento às pessoas com diversas deficiências inicia com uma irmandade para cuidar dos órfãos e crianças abandonados, a Santa Casa de Misericórdia, influenciada por entidades de Portugal, e passa então a ter atendimentos em algumas regiões do Brasil desde o século XVI. O seu atendimento inicial era a distribuição de “esmola aos pobres, dotes a órfãos e oferecia local para sepultamento mediante pagamento” (Januzzi, 2012, p. 7). Depois com a construção do hospital, passa então a receber o acolhimento de crianças abandonadas a partir dos 7 anos, todavia não se sabe exatamente como eram realizados os atendimentos dessas crianças.

Nessa conjuntura, a autora expõe o surgimento das rodas de expostos que eram fixadas no muro de um hospital ou instituição filantrópica, onde a criança era abandonada. Vários foram os motivos para o abandono dessas crianças, desde a miséria da família como fruto de gravidez indesejada, ou de adultério e mesmo a deficiência, sendo ali acolhidas e recebiam o atendimento necessário para sua sobrevivência.

Para Jannuzzi (2012, p. 8), na Santa Casa de Misericórdia as crianças eram alimentadas e passaram a receber alguma educação pela irmandade. Após os 7 anos os meninos eram encaminhados para os seminários e “até aprendiam uma profissão”, e as “meninas ficavam lá até casarem”. Já as crianças que possuíssem alguma deficiência acabavam permanecendo no local ou eram encaminhadas para asilos.



A autora afirma que a sociedade estava sendo aos poucos urbanizada, a população em sua maioria era iletrada, “as escolas eram escassas” e o acesso era apenas “às camadas sociais alta e média” e para “as crianças mais lesadas” restava o acolhimento para algumas instituições (Januzzi, 2012, p. 14).

Após a Proclamação da República, houve uma importante iniciativa para a expansão das instituições para as pessoas com deficiência, são elas citadas por Silveira Bueno (1993):

Assim é que nessa área, se instalou, em 1903, o Pavilhão Bourneville, cujo ato de criação data do segundo Império (Lemos, 1981, p. 50) e foram criados o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri, em 1923 (Pessotti, 1975, p. 5) e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927, (Lemos, 1981, p. 51), além dos trabalhos, na cidade de Recife, do Dr. Ulisses Pernambuco, em 1929 (Januzzi, 1985, p. 39). Com relação aos deficientes visuais, surgiram apenas três entidades, a União de Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo em 1929 e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, ambos em 1929, ano em que foi criada, na capital paulista, a segunda instituição especializada para deficientes auditivos, o Instituto Santa Therezinha (Brasil, Mec, Cenesp, 1975. p. 70, 81, 144, 153) (Silveira Bueno, 1993, p. 87).

Para o autor, as instituições assistenciais e escolas especiais foram se expandindo, na área da deficiência intelectual, essas instituições foram criadas devido à preocupação que havia em “relação à saúde (eugenia da raça) e à educação (fracasso escolar)” (Silveira Bueno, 1993, p. 87).

Sobre a preocupação com a deficiência intelectual Januzzi (2012), afirma que:

A deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossa degeneração e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas (Magalhães, 1913, principalmente cap. VI: “Fatores ideológicos da degeneração mental – especialmente a hereditariedade, a tuberculose e o alcoolismo”, pp. 59-76). Em 1918, Ulisses Pernambuco (1918, p. 5) insiste nesses mesmos fatores de degenerescência; tais causas predominam nas aglomerações urbanas, onde pobreza e falta de higiene se misturam (Januzzi, 2012, p. 31).

Nesse processo, também havia uma preocupação com os hábitos de higiene da população, pois esta estava crescendo com o movimento de pessoas que vinham da área rural para a área urbana, devido ao processo de industrialização e de urbanização. Não havia uma política de saneamento, com isso houve uma

“proliferação de doenças e de acidentes de trabalho”, assim, a “medicina passou a ser desenvolvida para promover o combate a doenças e a mortalidade” dos indivíduos (Silva, 2017, p. 53).

Com esse movimento da medicina, os médicos começaram a assumir cargos administrativos e passaram a adotar estratégias padronizadas que interferiram no comportamento da população, dando orientações no “aspecto relacionado à sexualidade, à alimentação, ao uso de bebida, ao vestuário, à organização dos edifícios e de mobiliário” (Silva, 2017, p. 53).

Nesse processo, devido ao fracasso escolar das pessoas com deficiência mental, Silveira Bueno (1993) afirma:

Em São Paulo, foi criada a Seção de Higiene Mental, do serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado, em 1938, com a atribuição de “... organizar a assistência médico-pedagógica aos retardados mentais e a habilitação e o aperfeiçoamento de técnicos especializados no seu ensino” (São Paulo, Se/CENP, 1966, p. 60) (Silveira Bueno, 1993, p. 91 – grifos do autor).

Silva (2017) aponta que com a organização da assistência de educação para as pessoas com deficiência os profissionais da medicina e da psicologia, passaram a “elaborar modelos de avaliação para definir o padrão de normalidade, visando à formação de salas de aula com turmas homogêneas” Silva (2017, p. 56). A psicóloga e pedagoga Helena Antipoff, criticou a utilização desses testes psicológicos, assim passou a organizar critérios para classificar e agrupar os alunos, passou então a defini-los como “retardados mentais, retardados sensório-motor e dotados de inteligência tardia” (Silveira Bueno, 1993, p. 92).

Para Silveira Bueno (1993), algumas entidades de cunho filantrópico foram criadas e passaram a oferecer atendimento às pessoas com deficiência física, auditiva e visual. Na área física, a entidade organizada foi “a Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD, em São Paulo, fundada em 1950 e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR, no Rio de Janeiro, em 1954” (Brasil, MEC/CENESP, 1975b, pp. 68 e 143, *apud* Silveira Bueno, 1993, p. 95). O autor continua descrevendo que:

Na área da deficiência auditiva surgiram novas entidades, como a Escola Epheta (Curitiba, 1950), o Instituto Domingos Sávio (Recife, 1952), a Escola Santa Cecília (Rio de Janeiro, 1975), o Instituto

Educacional São Paulo (São Paulo, 1958), o Instituto Nossa Senhora de Lourdes (Rio de Janeiro, 1959), o Instituto Dona Conceição (São Paulo, 1960), o Instituto Cearense de Educação de Surdos (Fortaleza, 1968), e a Escola Santa Maria (Salvador, 1970) (Brasil, MEC/CENESP, 1975b, pp. 19, 26, 33, 67, 68, 143, 152 e 164).

Na área de deficiência visual foram criadas a Escola Luiz Braille (Pelotas, 1952), o Instituto de Educação e Assistência aos cegos do Nordeste (Campina Grande/PB, 1963), a Escola de Cegos do Maranhão (São Luís, 1964) e a Associação dos Cegos do Piauí (Teresina, 1967) (Brasil, Mec/Cenesp, 1975b, pp. 15, 19, 22 e 187, *apud* Silveira Bueno, 1993, p. 95).

Nessa conjuntura, houve também, entre as décadas de 1960 a 1970, a criação de “centros de reabilitação e clínicas privadas” para o atendimento da criança com deficiência da classe social alta. Essas entidades, bem como outras instituições organizadas, passaram a ter “influência nas políticas da educação especial, bem como na “especialização dos profissionais” que prestavam serviço nesses locais (Silveira Bueno, 1993, p. 95).

Essas formas de atendimento filantrópico fortaleceram uma visão a respeito das pessoas com deficiência, centrada em seus defeitos corporais e de natureza mental, impondo a elas uma marca de inferioridade, de incapacidade e de fracasso, desconsiderando as reais causas da própria deficiência, presentes na falta de condições dignas de vida humana na imensa população que vive na precariedade material e mesmo na pobreza. Silveira Bueno (1993, p. 94) refere-se a essa visão como “determinação científica e neutra da deficiência”.

É nessa perspectiva que o modelo biológico da deficiência, centrado no defeito, se firmou na sociedade, vendo a deficiência como uma tragédia pessoal do indivíduo e da família, os quais deveriam arcar com os tratamentos necessários, diante da ausência de políticas públicas. Na educação, a consequência do modelo médico é a crença nas dificuldades das crianças com deficiência para aprender e avançar na escolaridade e no sentido da educação para a vida das pessoas com deficiência.

Vigotski (2022) denomina de etapa biológica ingênua esse período ou abordagem biomédica da deficiência, explicitando que

No plano teórico, a nova compreensão expressou-se na teoria da substituição dos sentidos. De acordo com essa ideia, o desaparecimento de uma das funções de percepção, a falta de um órgão, é compensado com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos (Vigotski, 2022, p. 164).

E complementa que “a psicologia experimental deu uma solução a esse debate: indicou o caminho para compreender, de forma correta, os fatos que constituíam a base dessa teoria” (Vigotski, 2022, p. 164), como exemplificou ao se referir à perda da visão:

A substituição, portanto, não deve ser entendida no sentido de que os outros órgãos assumem diretamente as funções fisiológicas da visão, mas no sentido de reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante e dirigida, por meio da associação, da memória e da atenção, à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo no lugar do órgão afetado (Vigotski, 2022, p. 165).

É esta a compreensão da etapa ou visão “contemporânea, científica ou sociopsicológica” (Vigotski, 2022, p. 162), que embasa a concepção de pessoa com deficiência pela Psicologia Histórico-Cultural, datada das primeiras décadas do século XX, revolucionando a vida e a educação das pessoas com deficiência. Todavia, a permanência das visões mística e biomédica, no âmbito da sociedade e da educação, dificultam, quando não impedem, a inclusão social e mesmo a aprendizagem.

Na segunda metade do século XX, na década de 1960, no Reino Unido através de movimentos de pessoas com deficiências fundamentadas nos saberes das Ciências Sociais, teve início a construção das condições para um novo modelo teórico de compreensão sobre a deficiência, que passou a receber o nome de Modelo Social. Essa nova concepção se manifestou e tinha como objetivo desconstruir a ideia aplicada pela área da saúde de que a deficiência era uma anormalidade, exigia que houvesse mudanças nas estruturas da sociedade, para que a pessoa com deficiência viesse a ter oportunidades frente às demais e promoção de justiça (Santos, 2016, p. 3008).

Um dos precursores desse movimento foi Paul Hunt, um sociólogo com deficiência física, que escreveu uma carta ao jornal inglês *The Guardian*, em 1972, onde propôs a criação de um movimento com ideias para o Parlamento sobre as pessoas que se encontravam em condições semelhantes à deficiência, com opressão e exclusão social. Através dessa carta, quatro anos depois, organizaram a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Union Physical Impairment Against Segregation - UPIAS).

Para Diniz (2007), a UPIAS tinha sua definição de lesão e deficiência “amparada em uma perspectiva política de exclusão social”, assim afirma:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social.

Para a Upias, a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória (Diniz, 2007, p. 17).

Segundo Mendes; Piccolo (2013), com a UPIAS, o modelo social da deficiência passa a ter mais relevância e seu manuscrito “Princípios fundamentais da deficiência” descreve sobre as pessoas com deficiência:

Já sabem muito bem o que é se sentir pobre, isolado, separado, discriminado, marginalizado e oprimido melhor do que qualquer especialista poderia julgar. Vivemos na carne essa experiência todos os santos dias de nossa existência. Nós, como União que somos, não estamos minimamente interessados em discussões sobre como é terrível ser desativado. O que interessa neste momento é projetarmos formas para alterar nossa condição de vida e assim superar as deficiências impostas sobre nossa desorganização anátomo-fisiológica por uma sociedade que está altamente organizada para nos excluir. Em nossa opinião é somente o prejuízo real que temos que aceitar, a citar, algumas limitações funcionais que exercem um inegável efeito em nossas vidas. Nada mais do que isso. Todos os problemas adicionais e totalmente desnecessários advindos pela forma como somos tratados, e acreditem estes são os elementos fundamentais de nossa exclusão e não os primeiros, precisam ser superados e não aceitos (Upias, 1976, p. 4 – 5, *apud* Mendes; Piccolo, 2013, p. 469).

Importante considerar que as pessoas que compunham a UPIAS eram professores universitários da área da Sociologia e possuíam deficiência física e estavam em lutas para que rompessem com os rótulos pejorativos impostos historicamente pela sociedade, e com o objetivo de que fossem criadas leis que assegurassem uma transformação social. Esse movimento serviu de motivação para que outros grupos se organizassem em outros países.

A concepção do modelo social, que considera as condições da sociedade como impeditivas da inserção das pessoas com deficiência, de forma ampla em todos os setores, criando barreiras de diversas naturezas, como atitudinais, na comunicação,

arquitetônicas, encontra consonância com a concepção de pessoa com deficiência proclamada pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que passou a fazer parte da Constituição Brasileira e presente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2009; 2015).

A LBI, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um marco em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, tendo como premissa “promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. A lei é resultado de longo debate nacional e cumpre com as decisões assinadas pelo Brasil na Convenção Internacional da ONU de 2007, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A lei é apresentada em dez capítulos onde expõe diversos pontos relacionados aos direitos, recursos e tecnologias referenciadas a esse público (Brasil, 2015).

A lei objetiva as condições para o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, no entanto Matos e Tureck (2022) afirmam:

Destacamos a relevância desse documento por expressar estudos e lutas de longa data, visto que contempla as possibilidades de desenvolvimento humano. No entanto, sem desmerecer o significado real e histórico da adoção do modelo social, sua implementação pode não se dar a contento, por requisitar uma compreensão mínima do desenvolvimento humano diferenciado por diversas deficiências específicas, transtornos do espectro autista, superdotação/altas habilidades e outras condições que configuram necessidades especiais (Matos; Tureck, 2022, p. 15).

Portanto, há muito ainda que avançar no entendimento das manifestações concretas das diversas situações de deficiência, pois não é algo estático, mas se manifesta no ser humano, implicando na compreensão de seu desenvolvimento.

No modelo médico há centralidade do corpo com lesão, ou seja, o defeito orgânico, que leva à deficiência. Para o modelo social, a deficiência decorre dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Mas, nos dois modelos concorda-se que a lesão ou o defeito, precisa de cuidados biomédicos e que é preciso incorporar políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, e que as considerem tanto no âmbito mais amplo, como nas suas individualidades.

Vigotski (2022), em seus estudos sobre os Fundamentos de Defectologia, no Tomo V das Obras Escolhidas, expõe uma teoria sócio-histórica e científica. Para o

autor, o caráter social da deficiência é que vai determinar de que maneira a criança vai se relacionando com os contextos históricos e culturais. A utilização das funções psíquicas da criança, a capacidade de utilizar as ferramentas e a qualidade das interações, determinarão o êxito ou fracasso no processo de seu desenvolvimento.

Defende que há dois níveis de deficiência: o primário de origem biológica e o secundário de origem social, pois a “deficiência passa a não ser somente de caráter biológico e, sim, social”, pois o indivíduo com deficiência pode vir a ter um desenvolvimento insuficiente devido a forma inadequada de sua educação (Vigotski, 2022, p. 40).

Em relação ao caráter biológico e social do defeito, Silva (2017) cita o exposto pela Direção Pedagógica do Instituto de Psicologia de Moscou, na apresentação da obra “Fundamentos de Defectologia”, a respeito da conceituação do defeito:

A análise de caráter biológico e social do defeito leva Vigotski a estabelecer um conceito extremamente importante para organizar e dirigir de maneira mais acertada o trabalho com esse tipo de aluno. Nos referimos ao conceito de primário e secundário, o qual postula que o defeito primário é o que resulta do caráter biológico, a perda da visão, da audição, a lesão da criança retardada mental etc.; e o secundário de uma educação adequada desde os primeiros momentos. Por isso em sua obra, Vigotski assinala que está claro que a cegueira e a surdez por si mesmo são fatos biológicos e em nenhuma medida são fatos sociais, por isso o educador tem que preocupar-se não tanto com esses fatos por si mesmo como com suas consequências sociais. No plano do desenvolvimento intelectual e da compensação dialética da relação entre o desenvolvimento e o ensino, as concepções de Vigotski, como já se tem assinalado, constituem uma concepção fundamental e que proporciona à pedagogia e à defectologia uma base teórica que lhes permitem orientar o processo de ensino e a educação em um sentido construtivo e progressista. (Silva, 2017, p. 37).

Para Vigotski (2022), a ação do defeito passa a ser “secundária indireta e reflexa”, pois a criança não sente o defeito e, sim, as dificuldades inerentes ao defeito. Assim o autor conclui que:

[...] A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participantes da vida e todas as funções sociais do ser se organizam. [...] Todo o hereditário e orgânico deve ser interpretado também sob o ponto de vista psicológico, para que se possa ter em

conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança (Vigotski 2022, p. 60, grifo do autor).

O próprio desenvolvimento se dará de forma efetiva para cada pessoa com deficiência quando for realizada a mediação social que vem sendo construída através do conhecimento histórico e cultural, transmitido pelas gerações, que Leontiev (1978, p. 267) expõe como sendo um “processo de educação”.

Para Leontiev (1978), as aptidões adquiridas pelo homem se dão pela cultura transmitida através das gerações e não pela “hereditariedade biológica”. Diante dessa afirmação ele salienta que:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver na sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 267).

À vista disso, as ações ocorridas nos processos de desenvolvimento dos homens se dão pelo fato que elas foram criadas, organizadas, passaram por aperfeiçoamento e foram transmitidas às gerações seguintes, mediatizadas socialmente e não por hereditariedade. Quando essas aptidões individuais são adquiridas pelo homem através da mediação, passa então a acontecer um processo de educação.

Quando a educação acontece no âmbito institucional, o professor vem como mediador, criando condições e disponibilizando recursos de acessos aos conteúdos elaborados cientificamente para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram nos indivíduos.

Vigotski (2022) propôs estudos para educar crianças que apresentassem o defeito orgânico, compreendendo que elas poderiam ter a possibilidade de desenvolver suas potencialidades para conduzir sua própria vida.

Na perspectiva de Vigotski, o defeito não deve ser valorizado e sim as potencialidades da criança. O defeito biológico não é um impedimento para desenvolver suas potencialidades, mas, sim, o plano social onde encontra-se inserida: as interações com o meio, com as pessoas. O autor afirma que, com a insuficiência orgânica da criança, há dois processos que interferem em seu desenvolvimento e na sua personalidade: “de um lado o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do



desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento” (Vigotski, 2022, p. 54).

Portanto, expõe que a criança com deficiência possui a capacidade de superar o defeito através da compensação, sendo um impulsionamento para a aprendizagem, a criança percorrerá caminhos alternativos para alcançar seu desenvolvimento. À vista disso, Vigotski (2022) afirma:

[...] O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. [...] Desse modo, a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o fato fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia (Vigotski, 2022, p. 54).

Assim, a criança com deficiência utiliza outro percurso ou caminho para a sua aprendizagem. Portanto, para que o indivíduo se aproprie da cultura material e intelectual, é necessário a interação com o meio em que ele esteja inserido e a escola passa então a ser um ambiente adequado para esse processo. Cabe ao professor aprender e conhecer cada particularidade da criança, pois esta, apresenta uma história de vida, individualidade e desejos, é importante definir quais recursos e meios alternativos serão necessários para que ocorra a aprendizagem. Vigotski (2022) menciona:

A peculiaridade no desenvolvimento da criança com deficiência tem seus limites. Sobre a base de equilíbrio alterado pela deficiência nas funções de adaptação, reorganiza-se, sobre novas bases, todo sistema de adaptação, o qual tende a um novo equilíbrio. A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou reduz-se devido ao defeito (Vigotski, 2022, p. 58).

Os limites a que o autor se refere na peculiaridade da criança se relacionam com a capacidade que possuem para criar novas funções de compensação para o processo de seu desenvolvimento, isso só pode ser possível por meio de mediações com o meio. Portanto para o processo da compensação, Vigotski (2022) afirma:

[...] O problema da compensação no desenvolvimento da criança com defeito e o problema da condicionalidade social desse desenvolvimento compreendem todos os problemas da organização do coletivo de crianças, do movimento infantil, da educação sociopolítica, da formação da personalidade (Vigotski 2022, p. 83).

É também nessa conjuntura que o autor ressalta:

[...] Porém, qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento (Vigotski, 2022, p. 58).

Aponta ainda que o processo de compensação da criança com deficiência depende da gravidade do defeito e da função que outros órgãos vêm a compensar o defeito. Para o autor se não acontece a compensação, a criança é tida como “muito doente, ostensivamente anormal e gravemente deficiente”, porém se a compensação acontece, “pode levar à formação das funções compensatórias e à manifestação das capacidades” (Vigotski, 2022, p. 290).

Para Vigotski (2022) o caminho da compensação das crianças normais em relação às crianças com deficiência é alcançado de forma diferenciada, as funções não desaparecem e sim originam novos processos. Assim, o autor afirma:

[...] Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade (Vigotski 2022, p. 58).

À luz da visão de Vigotski e Luria (1996), “o desenvolvimento não é simples maturação, mas sim metamorfose cultural, reequipamento cultural” (Vigotski; Luria, 1996, p. 194). Portanto, a deficiência não deve ser um impedimento para o desenvolvimento e, sim, deve provocar o sentimento de menos valia na pessoa, para que ela adquira a força reativa que a leva à supercompensação, pelos meios ou as vias que a impedem de se apropriar dos conhecimentos. Para Vigotski e Luria, o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança só pode ser realizado mediante conteúdos e seus afins e os fundamentos filosóficos.

## **1. 2 Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação**

A aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos que têm sido foco de estudos de vários autores. Esses processos se relacionam à formação do psiquismo humano ao longo da vida da pessoa. Segundo Vigotski (2022), a aprendizagem acontece nas interações sociais com a apropriação do saber elaborado, enquanto o desenvolvimento vai acontecendo de forma espontânea em cada indivíduo.

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento envolvem os aspectos fisiológicos, psicológicos e socioculturais, são processos que passam por fases ou períodos importantes para o desenvolvimento de cada indivíduo, são dotados de características específicas como resultado das interações que ocorrem na ampla história de sua vida. As primeiras relações afetivas de uma criança quando nasce, começam com a pessoa que dela cuida, sua mãe, pai, os familiares e depois vão se expandindo para outros grupos.

Vigotski (2022) afirma que o processo de desenvolvimento da criança se dá por meio de níveis de desenvolvimento: o real, que seria o conhecimento que a criança já sabe e o potencial, que seria a capacidade de aprender com a ajuda do outro. É através da interação humana social e cultural, que o homem vai se constituindo enquanto sujeito para a construção de suas funções psicológicas individuais e humanas. A escola, pela sua natureza, é/deve ser, um ambiente favorecedor a aprendizagens para impulsionar o desenvolvimento da criança, pois ela se apropria dos saberes sistematizados no processo de desenvolvimento sociocultural, o que permitirá suas vivências na sociedade.

Durante a Antiguidade, a educação das crianças começou a ser realizada no espaço da casa, onde os valores e o conhecimento eram diretamente transmitidos de pais para filhos. Com a formação de sociedades mais complexas, aparecem os primeiros professores, profissionais que se especializavam em repassar os conhecimentos. Eles eram contratados por famílias que possuíam melhores condições econômicas ou organizavam suas aulas em espaços improvisados,

recebendo uma quantia de cada aluno integrante da turma. Sendo assim, percebemos que a educação era um privilégio garantido a uma parcela mínima da população.

Com o desenvolvimento do comércio surge a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A burguesia estimula uma escola com ensinamentos práticos, para a vida e para os interesses da classe emergente, assim a educação serviria para disciplinar esses milhares de trabalhadores.

Portanto, a burguesia viu na educação um poderoso instrumento de controle sobre os trabalhadores. Assim, a escola se constitui com funções ideológicas: inculcar na grande massa os valores e normas da classe dominante, mostrando a função de cada um conforme sua classe de origem.

Com a educação é possível a transmissão dos conhecimentos elaborados ao longo da história que, conforme Saviani (2008, p. 22), “são necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo”. Portanto, o autor conclui:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2008, p. 22).

Portanto, é através da mediação dos conhecimentos científicos e elaborados, que os indivíduos irão desenvolver suas funções psicológicas superiores, para isso é preciso que o docente obtenha formação adequada e assuma a responsabilidade do ato de educar.

Sobre o trabalho educativo, Saviani (2008, p. 13) afirma: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”, e continua expondo que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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 (Saviani, 2008, p. 13).

Portanto, o homem necessita dar prosseguimento à sua própria existência, pois é com a realização do trabalho que o homem vai se aprimorando e assimilando os processos históricos que vão permitir um desenvolvimento para sua constituição humana, assim sendo tem que haver finalidade e intencionalidade.

Saviani e Duarte (2012, p. 54) afirmam que “é necessário a descoberta das formas adequadas de atingir o objetivo de produção humana no indivíduo”, a escola teria esse papel importante no processo de desenvolvimento de cada sujeito, pois passaria a “criar condições, disponibilizaria recursos e organizaria uma dinâmica curricular que permitisse que fossem feitas adequações necessárias à cada indivíduo” (Saviani; Duarte, 2012, p. 54).

A criança ao ser inserida no ambiente escolar passa, então, a ter acesso à aprendizagem, pois o professor atua como mediador do conhecimento, disponibilizando os conteúdos científicos que possam desenvolver as aptidões cognitivas de leitura e escrita.

Os aspectos psicológicos dos indivíduos estão relacionados à condição afetiva emocional, que é influenciada pelo ambiente relacional em que estão inseridos e aos estímulos recebidos. Por isso, os primeiros anos de vida são de grande importância para o desenvolvimento desses aspectos psicológicos, pois terão influência durante todas as fases de sua vida.

Rossetto (2009), faz considerações sobre a constituição dos sujeitos:

[...] Vigotski acreditava que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, e que essa interação acontece em situações concretas de vida, na prática humana que atribui significado à produção material e à produção cultural. Desde o início da vida, as relações são construídas a partir das ações partilhadas e interdependentes. Vigotski destaca a importância do outro no processo de constituição do sujeito. Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual (Rossetto, 2009, p. 198).

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento mental da criança acontece por meio da apropriação da experiência histórica da humanidade. Assim o autor afirma:

A diferença entre o processo de adaptação, no sentido em que este termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do

meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (Leontiev 2004, p. 340).

O autor ainda aponta que o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança se dá a partir dos processos reais de sua vida:

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmite por hereditariedade.

Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões (Leontiev, 2004, p. 343).

A partir dessas considerações, podemos entender que para o desenvolvimento do psiquismo da criança são fundamentais as interações sociais que ela vivencia em seu cotidiano e a necessidade de uma educação escolar que tenha a intencionalidade de promover a apropriação dos conhecimentos científicos.

É importante destacar que Vigotski, nas décadas de 1920 e 1930, propôs uma nova Psicologia, denominada de Psicologia Histórico-Cultural, tendo por método de compreensão da realidade o materialismo histórico-dialético, empreendendo uma revisão da psicologia.

Schmidt e Rossetto (2019) fazem referência a Pino (2005), que afirmava sobre a metodologia proposta por Vigotski:

[...] Vigotski propunha que, mais do que tentar explicar os fatos psicológicos, o importante é criar uma metodologia que seja capaz de permitir estabelecer as “leis históricas” que os determinam. Sem estabelecer essas leis, muito pouco ou nada será possível conhecer a respeito da natureza desses fatos. Foi essa a grande razão que levou Vigotski a [...] construir uma psicologia que revele as leis dos processos psicológicos (Pino, 2005a, p. 99, grifo do autor, *apud* Schimidt; Rossetto, 2019, p. 69).

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural foi apresentada em um momento histórico em que a ciência estava sendo valorizada; se materializa em estudos voltados para os processos psicológicos e da natureza social do desenvolvimento humano. Trouxe contribuições no campo pedagógico e passa a ter seus resultados com a formação de um novo homem, pois quando este age sobre a natureza fazendo a sua transformação, ao mesmo tempo transforma a si mesmo.

Para Vigotski o homem é um ser social e sua evolução é resultado de um processo histórico, social e cultural. Vigotski “via no trabalho humano e no uso de instrumentos as vias pelas quais o homem transforma a natureza e a si próprio”, conforme expôs Rossetto (2009). E continua a autora demonstrando que Vigotski realizou trabalhos nas áreas “como arte, literatura, filosofia, psicologia, antropologia, defectologia e crítica literária, ficou conhecido como um dos mais originais cientistas e humanistas do século XX” (Rosseto, 2009, p. 28).

A partir dessas considerações, podemos entender que para o desenvolvimento do psiquismo da criança são fundamentais as interações sociais que ela vivencia em seu cotidiano e a necessidade de uma educação escolar que tenha a intencionalidade de promover a apropriação dos conhecimentos científicos.

Em seus estudos, Vigotski descreve as Funções Psicológicas Superiores (memória, imaginação, pensamento abstrato, dentre outras) – como as ações construídas nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com a natureza. É pela mediação que a criança vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores através das relações entre o uso de instrumentos no processo de internalização da cultura e do social.

Os signos são alguns dos instrumentos utilizados para a internalização do pensamento, constituem-se como:

[...] 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, grifo do autor).

O signo possibilita a imagem que se forma no pensamento abstratamente quando se dá o processo de ensino. No desenvolvimento da criança, ela passa por

dois momentos: o primeiro, quando adquire conhecimentos, valores e crenças, através da família ou de responsáveis e, no segundo momento, quando entra na escola. É nesse processo de aprendizagem que a criança passa a receber a mediação necessária de um adulto para que venha a avançar em seu processo de desenvolvimento.

Portanto, o processo de escolarização é a etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, como apresenta Vigotski (2022) as condições do processo educativo para favorecer o desenvolvimento:

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; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (Vigotski, 2022, p. 98).

Para a inclusão das crianças com deficiência é importante que o ambiente em que elas estejam inseridas, sejam acolhedores, é essencial que sejam propostas atividades de socialização, respeitando a todos, para que haja um bom relacionamento entre eles.

Nesse processo, para a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, requer uma modificação no sistema educacional. Faz-se necessária uma adequação no currículo, maneiras diferenciadas de ensinar e avaliar. Também é preciso que o professor esteja qualificado para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), fazendo a mediação dos conhecimentos adquiridos nas salas comuns e aqueles que serão mediados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Os professores da sala de aula comum trabalham os conhecimentos científicos elencados no currículo, sendo que na SRM os professores de AEE complementam, e mesmo suplementam, esses conhecimentos conforme a necessidade dos alunos, utilizando recursos específicos para ampliar as condições de aprendizagem. Esses recursos irão propiciar maneiras de eliminar barreiras que impeçam sua participação, autonomia e independência na sala de aula comum. Faz-se necessário que haja troca



de experiências e informações constantes sobre o desenvolvimento específico desses alunos entre os dois professores. Essa é a determinação constante na Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, na modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). É no Artigo 10º que são dadas atribuições ao professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; **VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares** (Brasil, 2009, p. 3, grifo nosso).

Isso porque é no período escolar que os conceitos científicos são fundamentais para o processo de formação das funções psicológicas superiores da criança. A criança quando chega à escola possui conceitos aprendidos na relação com o outro e na relação com o objeto.

Vigotski acreditava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória e a atenção, se dava quando a criança se “apropriava de diferentes instrumentos”, portanto a “criança mais velha” era mais desenvolvida do que a “mais nova”, por já ter se apropriado desses instrumentos anteriormente (Vigotski, 2022, p. 78).

Nessa perspectiva, Gasparin (2012, p. 2) aponta que “o indicador da aprendizagem escolar seria o domínio teórico do conteúdo para que o aluno atenda às necessidades sociais que deve responder”. Para o professor e o aluno, o conhecimento passa a ser teórico e prático, passando a ser um elemento fundamental

na compreensão e transformação da sociedade. Assim o autor ressalta que, como resultado, “os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais, que devem ser explicitadas e apreendidas dos processos de ensino e aprendizagem” (Gasparin, 2012, p. 2).

Para Gasparim (2012, p. 7), quando os educandos obtêm a teoria, passam a se “posicionar de maneira diferente à prática”, permitindo assim, uma ação transformadora de sua realidade. Para tanto, na escola essa prática pode vir a propiciar que cada aluno e todos os alunos aprendam, fornecendo oportunidade de vivenciar experiências diversas e significativas.

Para além do exposto, o Currículo de Cascavel tem sua base metodológica na Pedagogia Histórico-Crítica, porque era necessário pensar em uma teoria educacional que direcionasse as ações da escola e na luta pela socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, pois assim o trabalhador teria a possibilidade de conscientemente organizar e transformar sua realidade. É a Pedagogia reconhecida como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo.

A Pedagogia Histórico-Crítica teve seu princípio no final dos anos de 1970, proposta por Dermeval Saviani em uma perspectiva pedagógica que teve sua origem num contexto de busca por saídas teóricas. Naquele momento, procurava responder as necessidades de uma teoria pedagógica que fosse capaz de ir além das pedagogias burguesas, que fosse crítica, sem ser reprodutivista.

O método da Pedagogia Histórico-Crítica, se divide em cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social. Saviani (2008) assim se refere ao método:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p. 56).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o eixo articulador deve ser o trabalho, o que representa a humanização da realidade por meio da atividade humana. É necessário que o professor domine, primeiramente os conhecimentos cientificamente elaborados e acumulados pela humanidade, propostos como conteúdos curriculares nas disciplinas, para posteriormente partir do conhecimento empírico dos educandos para instrumentalizá-los.

O professor deve ser um estudioso e manter-se atualizado, conhecendo os conteúdos a ensinar. Cabe-lhe, ainda, compreender que os conhecimentos, na escola, serão transformados em saberes escolares, carregam em si todo o processo histórico de sua elaboração e que passarão a fazer sentido para o aluno à medida que acesse e compreenda esse processo. O professor deve planejar suas aulas sempre a partir de intencionalidades claras de ensino, considerando as especificidades de cada conhecimento que influenciarão a forma de ensiná-lo.

A inclusão escolar de crianças com deficiência, enquanto uma política pública e educação inclusiva, é abordada no próximo capítulo.

## **2. ASPECTOS POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A compreensão da Educação Especial em suas fases históricas nos permite analisar e identificar os fundamentos teóricos que estruturam os seus aspectos sociais e as políticas públicas. Para tanto, será dada ênfase às políticas educacionais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Diante do percurso histórico da educação, tem-se que o ensino comum não era de acesso a todos, principalmente para as pessoas com deficiência. A educação passou a ser ofertada num período capitalista da sociedade, pois, com a industrialização no Brasil, os centros urbanos passaram a ter um crescente aumento do êxodo rural fazendo com que houvesse uma necessidade de educação que favorecesse a habilitação para o trabalho. Dessa forma, o Estado passou a ter o dever de garantir uma educação pública e a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, em diferentes áreas de atuação, que impunham novas exigências educacionais, como a necessidade de ser alfabetizado para a ocupação de atividades nas indústrias.

Nesse contexto, as mobilizações sociais se organizaram acreditando na educação das pessoas com deficiência, essas ações permitiram que fossem criadas escolas e entidades filantrópicas para o atendimento dessas pessoas, assim sendo, as escolas passariam a ser mediadoras para o seu desenvolvimento e suas vivências na sociedade. Considerando o processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2012) ressalta que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Jannuzzi, 2012, p. 58).

Nessa conjuntura, a educação vai se modificando a passos lentos e as políticas vão sendo introduzidas e incorporadas, porém o acesso à educação pública ofertada para as pessoas com deficiência só foi realizado mais tardiamente. Conforme exposto por Silva (2017, p. 200), com a industrialização via-se na educação, “uma solução para minimizar a pobreza e prolongar seu desenvolvimento econômico por meio de formação profissional para a mão de obra qualificada”, os indivíduos deveriam estudar e se qualificar para que houvesse uma efetiva atuação na economia da sociedade.

É a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 10, que declara: “Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida”. Somente depois desse período que o direito à educação pública para as pessoas com deficiência foi garantido (Brasil, 1988).

Silveira Bueno (1993) também faz referência ao percurso histórico da educação especial no Brasil, afirmando que:

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação e proliferação de entidades privadas, ao lado do aumento da população atendida pela rede pública, que foi se configurando, cada vez mais, como uma ação em nível nacional, quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas

nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (Silveira Bueno, 1993, p. 94).

O autor destaca duas instituições organizadas para o atendimento às pessoas com deficiência: a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. A Federação das Sociedades Pestalozzi foi criada por Helena Antipof, em 1932, em Belo Horizonte, que via na educação um processo de reabilitação e inclusão social das pessoas com deficiência. A APAE foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, tendo como objetivo promover assistência médica-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, e se espalhou por toda extensão nacional. Segundo a Federação Nacional das APAES, o Brasil atualmente possui 2.021 APAEs e entidades afiliadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atender cerca de 784.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla, nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Emprego e Renda. Essas duas instituições foram um marco para que se organizassem políticas específicas para a Educação Especial.

Para Silveira Bueno (1993), também nesse período foram criadas entidades de atendimento às pessoas com deficiências físicas, auditivas e visuais, com caráter filantrópico, bem como algumas clínicas privadas de reabilitação “com alto nível de sofisticação técnica, dedicados ao atendimento de crianças deficientes dos estratos superiores”. Havia uma diferenciação de atendimento das entidades em relação às classes sociais, “enquanto os excepcionais das camadas populares continuaram sendo objetos da assistência e caridade públicas, passou-se a oferecer aos excepcionais das elites serviços que garantiam seus direitos em relação à saúde e educação” (Silveira Bueno, 1993, p. 95).

Destarte, na década de 1950 e 1960 com a mobilização social para a educação das pessoas com deficiência, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024/1961, na qual, a educação especial é apresentada paralela à educação comum. Wilhelm e Nogueira (2012), descrevem esta observação:

No bojo dessa redefinição de atendimento à pessoa com deficiência, em 20 de setembro de 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 4.024/1961), na qual os artigos 88 e 89 fazem rápida menção à educação dos chamados excepcionais. Nessa LDB, a educação especial era,

todavia, entendida como um subsistema, posto às margens do ensino regular, de que, atualmente, sendo analisada a luz da LDB de 1996, daquela constatamos o relativo avanço em termos legais (Wilhelm; Nogueira, 2012, p. 213).

Considerando a LDB de 1961, o Artigo 88, afirma que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, refere-se ao que Wilhelm e Nogueira (2012, p. 213) afirmaram referindo-se a uma “rápida menção à educação dos excepcionais”, mas nesse contexto podemos verificar que há pela primeira vez em um documento legal a presença de objetivos para as pessoas com deficiência na esfera nacional. Vale ressaltar que o termo “excepcional” era utilizado na época referindo-se às pessoas com deficiência.

O Artigo 89 diz ainda que: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. Com isso verificamos que não há uma definição de serviços que o setor privado deveria realizar e por outro lado vemos um grande incentivo de serviços das instituições filantrópicas e assistencialistas, acentuando assim o negacionismo do Estado em assumir sua responsabilidade para com a educação das pessoas com deficiência.

No Artigo 2º da LDBEN de 1961, sobre o Direito à Educação “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, podemos notar que a palavra “lar” vem antes da palavra escola, o que demonstra uma concepção de educação na qual o dever e responsabilidade devem vir primeiro pela família e depois pelo Estado. É na família que a criança começa a receber estímulos para seu desenvolvimento humano e depois o social. A escola e a família devem ser parceiras nas ações que vão favorecer o sucesso escolar e social da criança; é importante que ambas tenham os mesmos objetivos e sigam na mesma direção.

Na década de 1970 é aprovada a Lei nº 5.692/71, onde a educação especial é apresentada, referida no Capítulo I do ensino de 1º e 2º graus no Artigo 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

É possível verificar que a lei promulgada em 1971 - a LDB nº 5.692 - não especifica que tratamento especial deveria ser apresentado, comparada à lei de 1961 - a LDB nº 4.024 - esta prevê a integração do aluno na comunidade. Essa lei não promove a inclusão na escola regular, mas determina uma escola especial destinada às pessoas com deficiência. Diante desse exposto podemos entender que, nesse período, não houve muitos avanços significativos específicos para o atendimento a essas pessoas.

Contudo, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial, tendo como finalidade a expansão e melhoria do atendimento educacional às pessoas com deficiência, “[...] auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização dos esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário” (Brasil, Mec/Cenesp, 1974, p. 4, *apud* Silveira Bueno, 1993, p. 102).

No Artigo 2º, o decreto de criação do CENESP propõe as finalidades para orientar a Educação Especial:

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973).

Apesar dessa proposição, era mínimo o número de pessoas que frequentavam as instituições educacionais, pois as vagas ofertadas eram reduzidas em decorrência de condições de acessibilidade e da própria política educacional da época, conforme Silva (2017) descreve:

[...] 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 da autora).

Segundo Jannuzzi (2012), o CENESP passa a ter “definição de metas governamentais”, com políticas mais efetivas que deveriam organizar “as escolas, as instituições para ensino especializado do aluno, formação para o trabalho” (Jannuzzi, 2012, p. 117). Essa oferta de ensino seria a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, porém com caráter de atendimento diferenciado, ou seja, na classe especial.

De acordo com Silveira Bueno (1993), o CENESP estabeleceu duas diretrizes para suas ações: a integração e a racionalização: a primeira como a integração das pessoas com deficiência em relação a si e à sociedade, compreendendo “a saúde, a educação, o trabalho, a justiça e a assistência social”, e a segunda seria o “planejamento sistêmico com base em levantamento e diagnóstico e avaliações contínuas” (Silveira Bueno, 1993, p. 104). Essas diretrizes passaram a privilegiar ações administrativas para que o aluno tivesse o acesso à escola, permitindo encaminhamentos metodológicos adequados para o processo de aprendizagem.

Nessa conjuntura, Silveira Bueno (1993) faz referência a duas linhas de ações decorrentes dessas diretrizes: “expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e o apoio técnico para que ministrasse a educação especial”. A primeira “deveria se nortear por **diagnóstico** seguro e **avaliação** contínua para que propiciasse encaminhamentos” para instituições especializadas ou para as escolas comuns, ou seja, essa avaliação iria definir em qual instituição o aluno deveria ingressar. E a segunda, “recursos humanos adequadamente preparados para atendimento; levantamento, estudos, pesquisas e experimentação; programação conjunta na área de educação com as de saúde, trabalho, justiça e assistência social” (Silveira Bueno, 1993, p. 105, grifos do autor). Diante de todas essas ações promovidas, o importante era que fossem asseguradas condições adequadas de acesso à educação a esse público.

Para Silveira Bueno (1993), na década de 1970 a 1980, a educação especial, passou por uma série de contradições:

A institucionalização da educação especial pública no Brasil, através da criação de órgão normativo federal, se, por um lado, representou a assunção pelo Estado da excepcionalidade e da educação especial, espelhou, por outro lado, uma série de contradições que têm



permeado toda a história da educação especial em nosso País, que integram o processo mais amplo de integração/segregação do **aluno diferente**: a privatização e o assistencialismo em relação ao atendimento dos excepcionais, a disseminação da visão das dificuldades de integração tendo como base apenas as características peculiares dessa população e o distanciamento entre o discurso oficial e o planejamento nacional das condições concretas da escola pública no Brasil (Silveira Bueno, 1993, p. 117, grifo do autor).

De acordo com Silva (2017), na década de 1970 e 1980 “o atendimento educacional formal “do deficiente” foi realizado por meio de diversas modalidades como serviços especializados, classes especiais<sup>2</sup>, escolas especiais e institutos” (Silva, 2017, p. 41, grifo da autora).

A respeito dessa situação a autora descreve:

[...] 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 da autora).

Assim, pode-se dizer que a preocupação das instituições e das escolas especiais era voltada apenas para o caráter biológico das pessoas com deficiência, pois não se preocupavam com o ensino científico, embora a escola deveria transmitir o conhecimento historicamente fazendo com que os alunos viessem a desenvolver suas potencialidades, sem que tivesse restrições.

A Constituição Federal de 1988 anuncia o direito ao Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, na rede regular de ensino, no Artigo 208, inciso III, expressando que é dever do Estado: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O ensino foi ofertado, porém com caráter voltado sempre com a formação para o mercado de trabalho, estes deveriam ser educados para se tornarem úteis para o capital.

---

<sup>2</sup> As classes especiais eram exclusivas para alunos com deficiência intelectual, funcionando nas escolas comuns; os alunos eram submetidos à avaliação pedagógica para poderem ser inseridos posteriormente na sala regular. Muitos deles permaneciam por anos nessa classe.

Já na década de 1990, algumas conferências mundiais promoveram influências nas políticas públicas às pessoas com deficiência, faz-se referência à Declaração de Educação para Todos, de Jomtien (1990), que traz um plano de ação para “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” e a Declaração de Salamanca (1994), para que os governos: “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”. É nessa conjuntura que o enfoque dessas declarações era para universalizar a educação permitindo que tivesse qualidade e possibilitar medidas para a redução das desigualdades (Unicef, 1990, p. 2; Unesco, 1994, p. 2).

O contexto educacional que embasou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirmando que “toda pessoa tem direito à educação”, ainda perdura após quarenta, pois a UNICEF (1990) traz as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Unicef, 1990, p. 1).

Na perspectiva de promoção da educação para todos, com as Declarações internacionais da década de 1990, a inclusão das pessoas com deficiência passa a ter importância nos debates das políticas sociais e educacionais, os termos usados passam a ser educação inclusiva e inclusão educacional.

Segundo Matos e Tureck (2022), a inclusão se firma a partir de acordos internacionais, assim as autoras afirmam:

Ressalta-se que a defesa da inclusão não emergiu nos anos de 1990, mas ficaria demarcada a partir dos acordos internacionais (Declaração de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala), coordenados pelo poder político-monetário do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que demandariam um

conjunto de princípios para ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso representou um processo de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional, fundamentada no ideário da inclusão escolar, uma vez que tal ampliação acompanhou a tendência mundial de oferta da educação básica para todos os indivíduos como uma das formas de promoção de justiça e igualdade social (Matos; Tureck, 2022, p. 10).

Muitas políticas foram projetadas e implementadas e dentre elas a de inclusão educacional. Assim, o atendimento nas escolas, passa por uma reestruturação para atendimento a todos os alunos.

Nessa conjuntura foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define a organização do trabalho na educação brasileira, tendo sido criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade (Brasil, 1996).

O capítulo V dessa lei apresenta a educação especial como modalidade de educação a ser ofertada no sistema de ensino. O documento já sofreu alterações e assim aponta:

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, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Em relação ao disposto no *caput* do Artigo 59, Matos e Tureck (2022) destacam:

O inegável avanço da garantia constitucional expressa, em grande medida, os desdobramentos da concomitante organização política popular na tentativa de garantir o processo educacional para pessoas com deficiências. Contudo, embora essas prerrogativas legais renunciem a ampliação do direito dessas pessoas ao ensino regular, tem-se que o **caráter preferencial** do ensino, prescrito no Art. 208, da

Constituição, e seguido pelo Capítulo V da LDBEN, parece sugerir que alguns sujeitos serão considerados capazes de receber atendimento pelas vias do ensino regular e outros estarão impossibilitados a esse acesso. Tal fator converge, por sua vez, para a permanência e até ampliação de modelos segregativos direcionados a uma significativa parcela das pessoas com deficiência (Matos; Tureck, 2022, p. 11, grifos das autoras).

Ainda, em relação ao parágrafo primeiro do Art. 58 da LDBEN nº 9394/1996, o aluno que tem uma deficiência quando entra na escola precisa de apoio escolar para receber as condições de acessibilidade à aprendizagem. Então, quando se usa o termo ‘quando necessário’, há uma relativização da necessidade do atendimento, que abre espaço para que seja negada ou não reconhecida a necessidade do apoio especializado.

Diante do exposto, vale ressaltar que o Estado também deve prover a formação inicial e continuada dos profissionais e os materiais adaptados para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, porém há precariedade nos investimentos públicos.

O MEC lançou em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que agrega 29 ações com níveis e modalidades de ensino. Saviani (2007, p. 1239) aponta que “17 dessas ações estão referidas à educação básica; cinco se referem à educação superior; sete dizem respeito às modalidades de ensino; e uma ação (estágio) se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior”. Para a modalidade Educação Especial, foram dirigidas três ações, bem como materiais de apoio, assim o autor menciona:

a) “salas de recursos multifuncionais”, equipadas com televisão, computadores, DVDs e materiais didáticos destinados ao atendimento especializado aos alunos portadores de deficiências; b) “Olhar Brasil”, um programa desenvolvido conjuntamente pelos ministérios da educação e da saúde para identificar os alunos com problemas de visão e distribuir óculos gratuitamente; c) “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social”, dirigido prioritariamente à faixa etária de 0 a 18 anos (Saviani, 2007, p. 1236).

O PDE proposto, apresentou ações que viessem a favorecer a qualidade da educação, que desigualdades pudessem ser superadas e que os indivíduos pudessem ter oportunidades educacionais com recursos para favorecer seu aprendizado.

Em 2008, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa política contribuiu com o movimento mundial pela educação inclusiva, enquanto uma:

[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A **educação inclusiva** constitui um paradigma educacional fundamentado na **concepção de direitos humanos**, que conjuga **igualdade e diferença** como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de **equidade formal** ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1, grifos nossos).

Assim, os sistemas de ensino são orientados a garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 7).

Diante dessas condições apresentadas, podemos notar que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passou a assegurar aos estudantes, público da educação inclusiva, os direitos ao acesso, à participação e à aprendizagem nas escolas regulares, garantindo também o AEE apresentado como:

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

atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (Brasil, 2008, p. 11).

O serviço oferecido aos alunos com deficiência no AEE deve ser organizado de forma que atenda às suas necessidades, fazendo com que haja estímulos para seu aprendizado. Sendo assim, é importante que os educadores tenham formação específica para esse exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme a Resolução nº 04/2009, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009). Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos sobre conteúdos específicos do AEE, para melhor atender aos seus alunos.

Entre as diretrizes para o AEE, deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola a forma em que deve ser organizado:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2009).

Somente em 2015 é que foi sancionada no Brasil a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Segundo Santos (2016), a LBI passou “mais de treze anos em tramitação no Congresso Nacional, e é considerada como principal marco

legislativo para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência no país”. O autor ressalta que “a LBI possui 127 artigos e quase trezentos novos dispositivos”, apresenta as seis principais barreiras (arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, tecnológicas e atitudinais)” (Santos, 2016, p. 3011). Almeida (2020) salienta que a lei também altera alguns documentos já existentes para adequá-los à Convenção Internacional como: “Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, dentre outras” (Almeida, 2020, p. 2) e revoga legislações anteriores.

A LBI trata de diversas ferramentas que garantem que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, e que elas possam se defender da exclusão, da discriminação, do preconceito e da ausência de acesso real a todos os setores da sociedade.

O Artigo 2º dá a definição: “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).

Ainda no parágrafo 1º, do Artigo 2º, há o encaminhamento para que, quando for necessário, seja realizada uma avaliação biopsicossocial. Essa avaliação deve ser por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, quer dizer, composta por vários profissionais e de várias áreas do conhecimento.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (Brasil, 2015).

Com esse entendimento, a avaliação da deficiência não se limita à constatação do laudo médico, mas implica em um processo amplo e complexo, no qual deverá haver a atuação de vários profissionais, como expresso acima no § 1º do artigo 2º da LBI.

Entre os artigos 3º ao artigo 8º a lei define: acessibilidade por meio de imóveis, transportes, mobiliários e espaços públicos, tais espaços devem reunir condições para fornecer autonomia e segurança ao uso por pessoas com algum tipo de dificuldade ou restrição de mobilidade; terá direito de igualdade de oportunidades sem sofrer discriminação; será protegida de todo tratamento desumano ou degradante; não será afetada de nenhuma forma em relação as questões relacionadas sobre a família (direitos sexuais e reprodutivos, guarda, tutela...); é dever de todos comunicar à autoridade qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência e no artigo 8º é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, os direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação... para que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

O próximo capítulo analisa, nos Currículos de 2008 e de 2020, como se apresenta a Educação Especial.

### **3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**



Neste capítulo encontra-se uma reflexão sobre a educação especial presente no Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em suas duas versões: de 2008 e de 2020. Nelas são apresentados o processo da elaboração do currículo; o histórico da Educação Especial no Município de Cascavel; as concepções da deficiência, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento e o que propõem como intervenções educativas para as áreas da deficiência. Também são apresentadas as relações do método do materialismo histórico-dialético, a fundamentação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural e a educação na Pedagogia Histórico-Crítica, que o Currículo propõe como base metodológica de ensino.

### **3.1 Apresentação Inicial**

Segundo Saviani (2008), um currículo contém as atividades nucleares a serem desenvolvidas pela escola para a “aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, conforme expõe:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se acharmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2008, p. 15).

A elaboração de um currículo escolar deve dar subsídios para que haja uma sistematização dos conhecimentos, a educação e o desenvolvimento da sociedade têm uma relação dialética, tendo no trabalho a atividade fundante do ser social. Portanto, é somente na prática que os educadores vão mediar a aprendizagem nos indivíduos, através de conteúdos selecionados, vivências diárias e produção das várias linguagens.

Para Malanchen (2016, p. 34), “um currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão de um todo”. Para tanto, pela importância dos conteúdos selecionados, os indivíduos chegarão à compreensão coerente e articulada da realidade.

No contexto histórico, até os anos de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) tinha como documento norteador de trabalho o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, como Malachen e Matos (2012) descrevem:

No final da década de 1980 e início de 1990, especificamente em 1989, no Paraná, em razão da implementação do Ciclo Básico nas escolas públicas, foi elaborado e implementado um documento norteador para a Educação, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990), documento utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) até 2007 (Malachen; Matos, 2012, p. 193).

É nessa conjuntura que a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel teve, como intuito, organizar um currículo próprio e que estivesse de acordo com a legislação, assim a opção foi adotar um método que pudesse dar subsídios para a efetivação de um trabalho pedagógico mais elaborado.

O processo histórico dessa construção do currículo se deu com as ações da SEMED entre 2005 e 2008. Fazendo um resumo panorâmico desse processo, a SEMED passou a organizar estudos e discussões para os profissionais da educação, com “textos preliminares para leitura, estudos e interferências”. Os primeiros encontros foram realizados primeiramente com diretores e coordenadores pedagógicos “com debate e reflexões” (Cascavel, 2008, p. 5) e, em um segundo momento, encontros com professores de todas as escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), juntamente com consultores para cada área do conhecimento. Nesse processo, também foram organizados encontros com professores e pesquisadores de universidades, para dar subsídios teóricos na concepção que a rede optou por adotar que foi o Materialismo Histórico-Dialético. Esses estudos objetivaram instrumentalizar teoricamente os professores, propiciando condições para analisar as práticas pedagógica e compreender os fundamentos propostos no currículo.

Para o processo de elaboração e construção do Currículo de Cascavel, foi preciso, dos envolvidos, uma certa compreensão e domínio teórico dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois o desejo era a melhoria da qualidade do ensino, através da implantação de um currículo próprio.

Mazaro (2018) descreve o processo de elaboração da proposta curricular realizado na rede municipal de ensino para implantar o Currículo:

Desse modo, de setembro de 2006 a novembro de 2007, a rede pública municipal de Cascavel teve um grande desafio: sistematizar uma proposta curricular, que se tornaria o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino. Para isso, foram necessários muitos encontros, formações, estudos, leituras, ensaios de escrita, reescrita. Cada grupo, como parte de uma totalidade, sistematizou uma disciplina ou área do conhecimento, que apresentou a concepção da disciplina, encaminhamentos metodológicos, tabela de conteúdo, avaliação, critérios de avaliação e referências. O grupo base registrou os pressupostos filosóficos, aspectos teóricos e legais, concepção de desenvolvimento humano, pressupostos pedagógicos, concepção de avaliação e referências (Mazaro, 2018, p. 72).

Portanto, como uma construção coletiva, o Currículo defende o ensino para todos com a possibilidade de transformação dos sujeitos pela apropriação dos conhecimentos, como Saviani (2008) afirma:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (Saviani, 2008, p. 13).

Assim, a escola vem como mediadora dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos permitindo a formação integral dos indivíduos e, como Saviani (2008, p. 13) expôs, “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”.

Diante dessa base metodológica o Currículo elaborado em 2008, foi organizado em três volumes: Volume I Currículo para a Educação Infantil; Volume II Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III Currículo para a Educação de Jovens e Adultos - Fase I.

Vale destacar que para a nossa reflexão, vamos utilizar o volume II, no qual constam os “Pressupostos Teóricos para a educação de pessoas com deficiência”.

São apresentadas a história e a constituição da Educação Especial na Rede de Ensino; Considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, nas áreas: intelectual, visual, auditiva, física, múltipla, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e as formas de atendimento Educacional Especializado em cada uma dessas áreas (Cascavel 2008b, p. 3).

Após a organização e elaboração do currículo, em sua introdução é destacado: “Este Currículo não tem a intenção de ser definitivo, deve ser avaliado e reformulado, sempre que necessário, principalmente a partir de sua utilização em sala de aula, pois é a partir da efetivação prática que será possível avaliá-lo e reformulá-lo” (Cascavel 2008b, p. 5). Por ter essa compreensão de educação, de homem e de sociedade é que o currículo precisa ser reformulado visando os saberes práticos para uma educação que trabalhe conteúdo para o processo de desenvolvimento humano.

Com estudos e debates iniciados em 2018, foi publicada em 2020 a revisão do Currículo, tendo em vista as mudanças no conjunto dos professores da rede municipal e nas políticas de educação, sendo regulamentações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O documento apresenta a seguinte estrutura: Volume I - Currículo para a Educação Infantil; Volume II - Currículo Ensino Fundamental para os Anos Iniciais e o Volume III - Currículo Fundamentos da Educação Especial; Volume III apresenta a Educação Especial e Inclusão Escolar: Panorama das Políticas; Educação Especial dos Aspectos Históricos Gerais à Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel; Por uma Teoria Embasadora do Trabalho Educacional Provocativo do Desenvolvimento; a Formação Social do Psiquismo de Pessoas com Deficiência e considerações sobre os aspectos históricos e as intervenções educativas nas áreas de deficiência: intelectual, visual, auditiva, física neuromotora; transtornos do espectro autista; altas habilidades/superdotação e surdo-cegueira e deficiência múltipla.

Após a apresentação dos aspectos relacionados à organização do Currículo, abordamos o histórico da Educação Especial no Município de Cascavel de 2008 e de 2020.

### **3.2 Histórico da Educação Especial no Município de Cascavel (PR)**

Os pressupostos teóricos para a educação de pessoas com deficiência do Currículo de 2008 estão contemplados nas páginas 57 a 119, ou seja, uma breve abordagem do aspecto histórico a respeito da educação das pessoas com deficiência. Já no Currículo de 2020, foi elaborado um exemplar específico: Volume III – Fundamentos da Educação Especial, que possui 240 páginas, abordando aspectos históricos, suporte teórico e metodológico para as áreas de deficiência.

O Currículo de 2008 apresenta a história e a constituição da Educação Especial na Rede de Ensino de Cascavel, mostrando as instituições que foram criadas para o atendimento às pessoas com deficiência, seguidas pelas legislações pertinentes, destacando-se as que se referem ao AEE. São citadas: a Lei Nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - a Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien e a Declaração Mundial de Salamanca; - essas duas declarações trouxeram a possibilidade de promover condições igualitárias de acesso à educação a todos os indivíduos (Brasil, 1961; 1996; Unicef, 1990; Unesco, 1994, respectivamente).

No contexto do estado do Paraná, a educação especial tem início com o Instituto Paranaense de Cegos, fundado em Curitiba, em 1939, foi a primeira Instituição para a assistência e educação de pessoas com deficiência. “No ano de 1953, no Paraná estavam registradas sete escolas especiais, sendo cinco localizadas na capital do Estado e duas na cidade de Londrina”. Em 1954 “foi criado, em âmbito governamental, o Instituto de Assistência ao Menor (IAM), para atendimento ao surdo” (Cascavel, 2020, p. 39).

No Currículo de 2008, há indicação de poucos documentos que se referiam ao atendimento educacional especializado. Há menção aos projetos e serviços existentes no município, que iniciaram em 1978 com a criação do “Projeto para Classes Especiais para as Escolas Municipais de Cascavel”, tendo como objetivo “dar condições a todas as crianças de estudarem, respeitando suas individualidades e capacidades de assimilação, aumentando assim, a probabilidade de promoção através da manipulação de variáveis metodológicas” (Cascavel, 1978, p. 13, *apud* Cascavel, 2020, p. 73). Na época chegaram a ser criadas “34 classes especiais, na área da deficiência mental leve e um centro de atendimento ao portador de deficiência física”, segundo apresentado por Taborda (2006, p. 116, *apud* Cascavel, 2008b, p. 47).

O Currículo de 2008 aponta que os primeiros atendimentos para as crianças com deficiência se deram com a fundação da APAE, em 1971 e a escola por ela mantida, recebendo subsídios da SEMED, e “uma Classe Especial funcionando no Colégio Estadual Wilson Jofre”. Na década de 1980, com um decreto municipal foram organizadas as classes especiais no município (Cascavel 2008b, p. 83).

Nesse período, muitos alunos com deficiência frequentavam o ensino regular sem receberem atendimento educacional especializado. Havia apenas uma escola especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), desde 1974. No ano seguinte, foi fundada a Associação Cascavelense dos Amigos dos Surdos (ACAS), que manteve o Centro de Reabilitação Tia Amélia, pois a maior parte do atendimento era baseada no oralismo; posteriormente foi transformado em “Escola da ACAS – Ensino Infantil e Ensino Fundamental para Surdos, atualmente Escola Bilingue para Surdos da ACAS” (Cascavel, 2020, p. 46). Em 1991, fundou-se a Associação de Pessoas com Fissura Labiopalatal (APOFILAB), que abriu, em 1993, o Centro de Atendimento Especializado para Pessoas com Fissura Labiopalatal (Centrinho).

Rossetto e Zanetti (2014), ao analisar os dados históricos da época, afirmam:

Historicamente, o percurso profissional e acadêmico da maioria das pessoas com deficiência, no município de Cascavel, deu-se por meio do atendimento feito por entidades particulares, com caráter filantrópico-assistencial. No ano de 1972, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo a única opção durante vários 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).

A SEMED organizou um projeto para dar assessoria às escolas e aos professores que, em 1992, tornou-se o CEACRI - Centro de Atendimento Especializado à Criança, “tendo como objetivo prestar apoio pedagógico e atendimento pela equipe Médica Multidisciplinar à Rede (equipe das escolas, professores de classes especiais, salas de recursos, centro de atendimento especializado e alunos)” (Cascavel, 2008b, p. 73). Era nesse espaço que a equipe multidisciplinar realizava a Avaliação Psicoeducacional dos alunos encaminhados pelas escolas. Em 2005, o CEACRI passou a ser um espaço de atendimento exclusivo

da saúde a crianças e adolescentes, sendo que a Equipe de Educação Especial que realizava a Avaliação Psicoeducacional foi transferida para a SEMED, em outro local. Com essa separação das duas equipes – a dos técnicos, cuja maioria era da área da saúde como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e médicos; - e a da educação, composta por professores especializados em Educação Especial que atuavam na Avaliação Psicoeducacional dos alunos encaminhados pelas escolas, perdeu-se a possibilidade de interlocução entre as duas equipes realizando estudos de caso dos alunos para orientar seus professores e pais.

No ano de 2000, a SEMED cria “juntamente com o Núcleo Regional de Educação de Cascavel, o primeiro curso municipal de Libras, com carga horária de 40 horas, destinado a professores da Rede” e em 2002, organiza “um projeto de formação com contratação de professores surdos por meio de estágio” com o nome de “Libras: Quebrando Barreiras”.

A vista disso, para que houvesse um avanço mais promissor com as formações, a SEMED busca parcerias, assim é destacado:

Pensando em abranger e qualificar o curso, a SEMED, em parceria com o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, transformaram o curso em um projeto de extensão universitária, sendo esse ofertado até o presente momento com o objetivo de aperfeiçoar os profissionais ao trabalho com crianças surdas e com a comunidade em geral. Em 2015, o projeto foi estendido ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), ofertando cursos de Libras para alunos e comunidade presente na região abrangente.

Com as formações sendo iniciadas, foram abertas, em 2004, duas turmas para o AEE de alunos com Deficiência Auditiva no Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo (CAE-DA), o qual, mais tarde, passou a ser chamado de Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES). Os atendimentos dessas turmas ocorriam na Escola Municipal Rubens Lopes, ofertados em contraturno escolar. O trabalho desenvolvido em sala de aula era destinado ao ensino da Língua Portuguesa e uma breve introdução à Língua de Sinais (Cascavel, 2020, p. 154).

Em 2005, a SEMED criou o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP), através da lei nº 4.126/2005. Essa iniciativa aconteceu pelas discussões realizadas em conjunto com diversos órgãos: “a Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS), o Programa

Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste e a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI)” (Cascavel, 2020, p. 119). O CAP tem os seguintes objetivos:

- I - Oferecer, produzir e adquirir os recursos técnicos eletrônicos, materiais adaptados, didático-pedagógicos e humanos necessários ao processo de ensino-aprendizagem às pessoas cegas ou com visão reduzida na rede pública municipal de ensino;
- II- Mediante convênio ou intercâmbio, o CAP poderá prestar apoio/assessoria as instituições que necessitarem;
- III - Prestar atendimento às pessoas cegas ou com visão reduzida que necessitarem dos serviços, independentemente de vínculo escolar;
- IV- Desenvolver atividades pertinentes com familiares e a comunidade em geral, contribuindo com a inclusão social das pessoas cegas ou com visão reduzida;
- V - Planejar e executar a política de formação continuada aos professores da rede municipal, na área da deficiência visual (Cascavel, 2020, p. 119).

Para além do exposto, o CAP “realiza assessoramento e orientações a professores, familiares e comunidade em geral que necessitem de apoio relacionado à DV”. Também realiza as avaliações e encaminhamentos de alunos cegos e com baixa visão, “produção de livros em Braille e ampliados, materiais pedagógicos especializados, formação continuada de professores e incentivo à utilização de tecnologias aplicadas à área” (Cascavel, 2008b, p. 94).

Conforme o artigo 2º da lei municipal nº 4.126/2005º, o CAP é estruturado em quatro núcleos:

- I - O Núcleo de Produção de Material Adaptado constitui-se em um conjunto de equipamentos e tecnologias que tem por objetivo a produção e adaptação de materiais didáticos pedagógicos como livros e textos em Braille, ampliados e sonoros para distribuição às pessoas cegas ou com visão reduzida, preferencialmente da rede pública Municipal de ensino.
- II- O Núcleo de Apoio Didático Pedagógico compreende um espaço contendo acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, tendo a função de apoiar alunos, professores e a comunidade, incluindo a promoção de cursos de formação, atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviços para professores, bem como oferecer a estimulação precoce, reeducação visual, atividades da vida diária, orientação e mobilidade, apoio itinerante, habilitação ou reabilitação na escrita e leitura em Braille.
- III - O Núcleo de Tecnologias constitui-se em um conjunto de equipamentos e materiais especializados ou adaptados, com o objetivo de promover a independência do educando com deficiência visual, por



meio do acesso e utilização da tecnologia moderna para produção de textos, estudos, pesquisas e outros.

IV- O Núcleo de Convivência constitui-se num conjunto de ações em espaços interativos para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais e de lazer, integrando usuários com ou sem deficiência (Cascavel, 2005).

É importante destacar que o CAP é um programa do governo federal, implantado nas capitais dos estados e em algumas outras cidades maiores. A implantação em Cascavel deve-se ao movimento das instituições citadas.

Para além do exposto, Matos (2019) salienta que alguns outros programas foram implantados pela Rede:

Escola Acessível, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério de Educação (MEC); Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; BPC na Escola, Programa MecDaisy; Programa de formação de professores em Educação Inclusiva: direito à diversidade e Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, modalidade a distância (Matos, 2019, *apud* Cascavel, 2020, p. 50).

Segundo Matos (2019), para a formação dos professores, houve encontros mensais por videoconferência por uma plataforma do Mec em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir desse processo, houve curso de “pós-graduação lato sensu para o AEE, atendendo Cascavel, Corbélia, Toledo e Santa Tereza do Oeste. Essa formação contou com a participação de docentes da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual de Maringá”. Também foram ofertados cursos nas áreas da deficiência, “Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o professor se inscrevia em um curso de seu interesse, com duração de 40 horas” (Matos, 2019, *apud* Cascavel, 2020, p. 50).

É nessa conjuntura que o Município de Cascavel, por meio da Lei nº 4.869/2008, criou o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Assim, a lei traz os seguintes objetivos:

- Promover cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por meio da formação continuada de professores e de instrutores surdos;
- Promover cursos de língua portuguesa para surdos, com metodologia de ensino de segunda língua;

- Garantir para os professores que atuam no ensino de segunda língua, uma formação específica;
- Promover cursos de Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa;
- Promover formação continuada de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez;
- Garantir aos educandos surdos acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional: vídeos didáticos em língua de sinais e legendados, dicionários de português/língua de sinais, textos adaptados, mapas, jogos pedagógicos adaptados, e outros;
- Atender às variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares e comunitárias, inclusive referentes às solicitações dos serviços de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos, professores surdos e intérpretes;
- Promover a formação continuada dos profissionais mediante convênio com instituições de ensino superior (Cascavel, 2008a).

Para atender a esses objetivos, o CAS é estruturado em quatro Núcleos:

I - O Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação tem como atribuições: oferecer cursos de formação continuada à professores, professores intérpretes; capacitação de intérpretes e de instrutores surdos; curso de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a servidores públicos, pais e demais interessados; "tradução" da língua de sinais para a língua portuguesa escrita; interpretação da língua de sinais/língua portuguesa; o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita: alfabetização; produção de textos; avaliação de textos; o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade oral, em interface com a fonoaudiologia, preferencialmente para professores que atuam com surdos/DA na educação infantil; curso de informática que incluam softwares específicos para a educação dos surdos.

II - O Núcleo de Apoio Didático Pedagógico compreende um espaço, com a função de apoiar alunos surdos, professores e comunidade, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo cursos de LIBRAS para surdos e ouvintes; curso de escrita de sinais (*sign writing*) para surdos e interessados: cursos de língua portuguesa escrita para surdos; apoio pedagógico à pessoa com surdez, em grupo ou individual; orientação aos professores para utilização dos recursos didáticos; utilização de recursos para aprendizagem da LIBRAS e da língua portuguesa (como 2ª língua) pelos alunos surdos; uso de recursos eletrônicos para aprendizagem da modalidade oral do português, principalmente para os casos de DA; estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professor de nível médio e superior.

III - O Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático, constituído de equipamentos informatizados de comunicação que permitam as adaptações necessárias ao material didático, bem como daqueles que facilitem a eliminação de barreiras na comunicação de pessoas com surdez, tem por objetivo dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos, em língua de sinais; adaptação de vídeos de

complementação didática, principalmente aqueles produzidos para as escolas públicas do ensino fundamental, por meio da inserção de "janelas" para a interpretação em língua de sinais, ou por meio de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos.

IV - O Núcleo de Convivência constitui-se num conjunto de ações em espaços interativos para favorecer a convivência, troca de experiências, pesquisa e desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais e de lazer, integrando usuários com ou sem deficiência (Cascavel, 2008a).

Quanto à equipe de profissionais com formação e/ou experiência na área da surdez, no Artigo 4º da Lei nº 4.869/2008, consta:

I - Um instrutor ou professor surdo, preparado para o uso e ensino da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais;

II - Um professor de língua portuguesa, preparado para atuar na área da surdez, e um pedagogo ou professor especializado em Educação Especial e surdez, fluente em LIBRAS;

III - Um profissional da área de informática, preferencialmente com condições de produzir material e de auxiliar na manutenção dos equipamentos;

IV - Um intérprete ou professor intérprete.

§ 1º Farão parte da equipe do CAS, através de convênios, os seguintes profissionais:

I - Um fonoaudiólogo;

II - Um assistente social;

III - Um psicólogo. (Cascavel, 2008a).

Para tanto, cabe à SEMED proporcionar os recursos financeiros para seu funcionamento e o CAS administrá-lo. Também é dever do CAS ser regulamentado por um projeto Pedagógico próprio tendo participação de pessoas surdas ou de entidades representativas.

Em 2009, organiza-se a primeira minuta com “normas para oferta de AEE com professor de apoio pedagógico ou monitor bem como sua atuação nas escolas”, sendo ofertadas “100 horas de formação continuada aos professores que atuavam com turmas de classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncional. Também foram reorganizados os formulários de avaliação em contexto escolar” (Cascavel, 2020, p. 51).

Em 2011, a SEMED criou a Divisão de Educação Especial,

composta por três coordenadoras pedagógicas municipais, especialistas em Educação Especial, as quais eram responsáveis pela Avaliação Psicoeducacional e atendimento com Professor de Apoio

Pedagógico (PAP). Ainda, faziam parte da equipe duas psicólogas, um enfermeiro e uma terapeuta ocupacional (*apud* Cascavel 2020, p. 51).

Os aspectos históricos constantes no Currículo de 2008 trazem conteúdos que fazem referência às condições históricas de tratamento das pessoas com deficiência, suas condições de segregação, tratamento impróprio, abandono, muitas vezes deixadas expostas para morrerem e recolhimento em asilos, hospitais ou hospício. Os autores citados são: Barroco (2007), Silveira Bueno (1993), Bianchetti (1998), Mazotta (1996), Kassar (1998), Tuleski (2003) e Vigotski (1997).

Na publicação do Currículo de 2020 encontram-se contribuições históricas significativas de ex-coordenadoras da Educação Especial na SEMED, sendo elas: Tânia Mara Dalagasperina<sup>3</sup>, Neide da Silveira Duarte de Matos<sup>4</sup>, Leonete Dalla Vecchia Mazaro<sup>5</sup> e Maria Valdeny Ferreira Gomes<sup>6</sup>.

O Currículo de 2020 contempla um panorama atualizado das políticas públicas nacionais da educação, com ênfase na Educação Especial, além de trazer leis já citadas no currículo anterior. Os documentos apresentados são: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015); as Diretrizes Pedagógicas Curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018); o Plano Municipal de Educação (Cascavel, 2015); a Deliberação nº 01/2018 do Conselho Municipal de Educação – CME (Cascavel, 2018a); a Portaria nº 035/2018 (Cascavel, 2018b).

Em 2018, o Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME) aprovou a Deliberação nº 01/2018, que estabelece as diretrizes para o trabalho educativo:

---

<sup>3</sup> Tânia Mara Dalagasperina trabalhou no CEACRI acompanhando as Classes Especiais e Salas de Recursos de 1997 a 2000. Em 2001, começou a realizar Avaliação Psicoeducacional até o ano de 2005, período em que o CEACRI foi desvinculado da SEMED. Integrando o departamento pedagógico até 06 de outubro de 2006. Em 2011, retornou para a SEMED, sendo coordenadora geral da Divisão de Educação Especial até o ano de 2018, quando se aposentou (Cascavel, 2020, p. 48).

<sup>4</sup> Neide da Silveira Duarte de Matos integrou a equipe do departamento pedagógico da SEMED em 2006; em 2007, passou a ser coordenadora da Educação Especial até o ano de 2011 (Cascavel, 2020, p. 48).

<sup>5</sup> Leonete Dala Vechia Mazaro ingressou no Departamento Pedagógico da SEMED em 2008 como coordenadora pedagógica municipal; em 2010, foi coordenadora interina da Educação Especial, durante o período de licença maternidade da professora Neide da Silveira Duarte de Matos, permanecendo no departamento pedagógico da coordenação geral até abril de 2011 (Cascavel, 2020, p. 49).

<sup>6</sup> Maria Valdeny Ferreira Gomes foi coordenadora do CEACRI de 2001 a 2003 (Cascavel, 2020, p. 46).

Em 2018, o Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME) aprovou a Deliberação nº 01/2018, que institui Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel (SME/Cascavel). Pela Deliberação nº 01/2018 (CASCAVEL, 2018a), reconhece que a Educação Especial é uma modalidade, sendo dever constitucional do estado e da família garantir, por meio da oferta do AEE, os serviços de apoio especializado, recursos de acessibilidade e estratégias, com vistas a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização e plena participação dos alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades ou Superdotação. No mesmo ano também foi publicado a Portaria nº 035/2018 que estabelece critérios para solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico (PAP) nas escolas da Rede (Cascavel, 2020, p. 19).

O Currículo de 2020 apresenta documentos legais atualizados do Paraná, que norteiam a Educação Especial, emitidos pela SEED e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE): Instrução nº 04/2016 – SEED/SUED - (contratação de profissionais-PSS, para o AEE); Instrução nº 06/2016 - SEED/SUED - (AEE Deficiência Visual); Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED - (AEE para deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino: Instrução nº 08/2016 - SEED/SUED (AEE para Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio); e a Deliberação nº 02/2016, do CEE (Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino); Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED - (critérios para o AEE por meio da Sala de Recursos Multifuncionais nas áreas de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, no Sistema Estadual de ensino); Instrução nº 10/2018 - SUED/SEED - (critérios para a organização das Escolas Bilíngues para Surdos no Sistema Estadual de Ensino); Instrução nº 11/2018 - SUED/SEED - (critérios para o funcionamento das Escolas de Educação Básica para estudantes cegos ou de baixa visão; Instrução nº 15/2018 - SUED/SEED - (critérios para a oferta do AEE por meio da SRM e Centro de Atendimento Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Atraso Global do Desenvolvimento, matriculados na Educação Infantil das instituições de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Paraná, 2018, n.p. *apud* Cascavel, 2020, p. 44). Essa instrução da SEED é muito importante

para a promoção da inclusão nos CEMELs.

O AEE é apresentado através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); do Decreto nº 7.611/2011, nos artigos 1º, 2º e 3º que estabelece o dever do Estado em dar atendimento às pessoas público da Educação Especial; na Resolução nº 04/2009 – CNE, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial; destaca-se a Deliberação 01/2018, do Conselho Municipal de Educação (CME), que institui Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I (Cascavel, 2020, p. 18).

Em 2018, a Portaria nº 035/2018–SEMED estabelece critérios para disponibilizar Professor de Apoio Pedagógico (PAP) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, como segue:

Art. 2º O Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino será realizado por Professor, em atividade de apoio especializado de natureza pedagógica ao aluno devidamente matriculado e frequentando a unidade de ensino, que tenha **comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionamento para a escolarização, verificada por meio de avaliação pedagógica e não vinculada à sua deficiência, que necessite de apoio pedagógico intenso e contínuo, e requeira atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, recursos e adaptações curriculares.**

Art. 3º A disponibilização desse profissional será realizada mediante avaliação, pela Equipe da Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, que analisará os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a identificar as necessidades educativas dos alunos, e ajustar o conteúdo curricular e a prática pedagógica na instituição de ensino (Cascavel, 2018, grifos nossos).

Em 2020, através do Decreto nº 15.239/2020, o município de Cascavel “cria e implanta a Clínica Escola para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (CETEA)”, que tem como objetivo “promover a escolarização ou permanência na Rede Regular de Ensino e atender integralmente às necessidades de saúde, objetivando o atendimento precoce e multiprofissional do indivíduo” com TEA (Cascavel 2020, p. 52).

Após abordar o histórico da Educação Especial no Município de Cascavel de

2008 e de 2020, apresentam-se as concepções da deficiência e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

### **3.3 As concepções de deficiência e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que norteiam os currículos de 2008 e 2020**

Serão apresentadas as concepções da deficiência e os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano que as duas versões do Currículo trazem sobre as áreas das deficiências: intelectual, visual, auditiva, física, múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na área da **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, o Currículo de 2008 traz um pequeno histórico sobre a terminologia pejorativa utilizada no século XX que era: débil, imbecil ou idiota e que depois no século XXI após um encontro em Montreal promovido pela Organização das Nações Unidas, o “retardo” mental foi definido como deficiência mental e suas limitações eram o parâmetro para se definir a intensidades dos “apoios” denominados como: apoio intermitente, apoio limitado, apoio extenso e apoio generalizado (Cascavel, 2008, p. 81).

Salienta que a pessoa com deficiência intelectual apresenta um atraso mental e limitações em sua área intelectual diferenciadas em relação às pessoas de sua idade, mas que essas limitações podem ser “superadas” por meio de “conteúdos sistematizados” como destacadas por autores como Vigotski e Leontiev (Cascavel, 2008b, p. 82).

O Currículo de 2020 aponta que as concepções de deficiências tiveram três distintas abordagens: Abordagem Tradicional (centrada em uma proposta psicopedagógica e organicista); Abordagem Comportamental (vê o indivíduo com base no déficit comportamental) e a Abordagem Social (afirma que o indivíduo é um ser determinado socialmente). Portanto, sejam quais forem essas abordagens que

predominaram, se faz necessária uma teoria capaz de atender às necessidades inerentes às pessoas com deficiência, essa teoria é a Teoria Histórico-Cultural:

À luz da THC, essa coexistência não encontra amparo científico para se manter. Hoje, pelo estágio de desenvolvimento da sociedade - que produz a alta tecnologia e a aplica à produção - e pelo o que já se desvendou a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano (sob diferentes matrizes teóricas), reconhece-se que o indivíduo com DI é uma Pessoa, antes de ter deficiência intelectual, e deve receber uma educação escolar com base no Currículo assumido pela Rede, mais adequada à sua condição. Precisa ser instrumentalizada por essa educação para viver a sua vida e ser efetivamente partícipe da sociedade. Para a THC, a pessoa com DI deve ser educada de tal modo que desenvolva em si a genericidade humana, as características próprias ao ser humano do século XXI (Cascavel, 2020, p. 86).

É importante o estudo sobre as deficiências que o Currículo traz para que o educador e todos os envolvidos possam conhecer as abordagens inerentes a cada uma das deficiências. É nessa conjuntura que o Currículo de 2020 afirma:

Justamente contra as possibilidades de se manter as pessoas no obscurantismo das incertezas, que documentos norteadores para a escola, como o Currículo, revelam-se da maior importância. É preciso que se retomem alguns aspectos relevantes sobre as deficiências, para que a prática educativa seja efetiva para retirar as pessoas da situação de não desenvolvimento, que pode e deve ser revertida. Sabe-se que a DI é uma condição para toda a vida. Contudo, é possível afirmar que as pessoas que a apresentam podem desenvolver FPS a um patamar que pode ser admirável àqueles que são pouco otimistas nessa possibilidade. Certamente a escolarização assume um papel protagonista para tanto (Cascavel, 2020, p. 88).

Algumas indagações relacionadas ao atraso mental do indivíduo são destacadas, as quais ainda nos dias de hoje permeiam nossa sociedade, mostrando que indicam esse atraso como “decorrente de: problemas genéticos/hereditários” e outros; ainda que possam decorrer de “falta de investimento ou abandono intelectual; fruto de falta de vontade da criança; preguiça em aprender; falta de esforço da criança, de sua família e da sua comunidade [...]” (Cascavel, 2020, p. 88). É contrária a essas concepções simplistas e carentes de base científica que se faz necessário ter um documento norteador como o Currículo que possa trazer esclarecimento sobre as deficiências.

São destacados autores como Vigotski e Luria que abordam sobre as Funções Psicológicas Superiores (FPS), a utilização de instrumentos e signos e a linguagem;



Binet que realizou estudos nas áreas de psicofisiologia e clínica psiquiátrica e foi precursor dos testes de inteligência e Simon voltado para educação de crianças anormais.

A Psicologia Histórico-Cultural define que a criança com deficiência intelectual só vai conseguir superá-la através de interação com o meio social e com a escola, através de intervenções pedagógicas adequadas, definidas como conhecimentos científicos, ajudando-a a ampliar sua aprendizagem.

Quanto aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, o Currículo de 2008 aborda sobre a condição humana, embasado em Leontiev (1978, p. 267) que afirmou: “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Nesse processo, o indivíduo passa a apropriar-se dos saberes culturais e intelectuais produzidos pela humanidade historicamente.

O desenvolvimento de pessoas com deficiência se dá em um processo de transformação no plano interpessoal, em conteúdo intrapessoal. Por meio da internalização dos signos e instrumentos, os indivíduos vão desenvolvendo suas funções psíquicas. Para tanto, a linguagem também é um fator importante para a formação das funções psicológicas superiores, assim Leontiev (1978) afirma:

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática socio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (Leontiev, 1978, p. 327, *apud* Cascavel 2008b, p. 84).

Como a pessoa com deficiência deve ser concebida como sujeito histórico, autores como Duarte (2000) e Barroco (2007) definem como a escola deve apresentar os conteúdos curriculares. Para Duarte (2000), os conteúdos propostos pela escola, precisam avançar do plano de categorias simples, concretas, para que possam proporcionar ao aluno “o pensamento abstrato, organizado” (Duarte, 2000, *apud* Cascavel, 2008b, p. 85). Para Barroco (2007), a escola deve “articular conteúdos e estratégias de ensino que superem o pensamento concreto (próprio ao método visual-direto, com base em experiências imediatas e na materialidade), e estimulem o

pensamento abstrato, conceitual, verbal” (Barroco 2007, *apud* Cascavel, 2008b, p. 85). Portanto, o papel do professor é fundamental para possibilitar os processos de desenvolvimento psíquico das crianças.

Como processo de aprendizagem e de desenvolvimento, o Currículo de 2020 aponta que, em meio a todo um cenário histórico sobre a educabilidade da pessoa com deficiência intelectual, ainda persiste a expressão de que elas não são capazes de aprender, porém, para a THC, esse princípio não é fidedigno, pois sua capacidade de aprender depende da forma em que lhe são apresentados os conhecimentos científicos, o aluno precisa se apropriar dos elementos culturais, históricos e sociais, para assim, ser promovida a sua ascensão de consciência, autonomia e o seu desenvolvimento humano. É nesse processo que a mediação dos instrumentos, signos e da linguagem vão dar suporte para que as FPS sejam formadas nos indivíduos, como Vigotski (1995) afirma:

[...] são, antes de tudo, processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho e segundo, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitado ou determinado com exatidão, que na psicologia tradicional são chamadas de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceito etc. Uns e outros, juntos, formam o que convencionalmente descrevemos como processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança (Vygotski, 1995, p. 29, tradução nossa, *apud* Cascavel, 2020, p. 96).

No decorrer do texto são apresentados alguns autores que abordam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, elencando que a mediação adequada e específica é um fator central para que esses processos aconteçam. Para tanto o ambiente escolar deve ser favorável, adequado e de qualidade para que seja provocada nos alunos a transformação de suas funções psíquicas. Nesse processo, é importante que o professor se aprimore com suporte teórico e ações educativas em sua prática diária. Assim o Currículo salienta:

[...] para efetivar o processo de ensino, o professor precisa ser profundo conhecedor do que pretende ensinar. Neste sentido, deve ser também estudante, assíduo leitor e pesquisador, planejar encaminhamentos pedagógicos adequados ao conteúdo e ao contexto, organizar sua ação de forma a articular os conhecimentos acumulados pelo aluno com os novos conhecimentos científicos para que estes possam superar os conceitos cotidianos, construindo um

arcabouço de conhecimentos sistematizados (Cascavel, 2008b, p. 44, *apud* Cascavel, 2020, p. 98).

O Currículo de 2020 aponta que as ações educativas e pedagógicas, devem centrar-se nos “objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação” (Cascavel, 2020, p. 104), elas precisam ser bem planejadas contemplando: o material a ser utilizado e como utilizá-lo, o tempo previsto para sua realização, os recursos auxiliares, dentre outros.

Sobre a **DEFICIÊNCIA NA ÁREA VISUAL**, o Currículo de 2008 destaca que essa deficiência é decorrente de causa biológicas, congênitas, hereditárias ou adquiridas. No contexto histórico, cegos frequentavam escolas especiais, onde eram segregados e esperavam até que estivessem prontos para ingressar na escola regular, assim o Currículo vem em defesa da escolarização dessas pessoas, buscando a superação dos modelos assistencialistas e clínico-terapêuticos.

No Currículo de 2020, a área da deficiência visual traz todo um histórico desde os primórdios da deficiência até o século XXI, expondo como as pessoas com deficiência visual eram abandonadas em asilos, hospitais ou mosteiros sendo assim “reconhecidas como um estorvo social” (Cascavel, 2020, p. 111).

Aponta que, no Paraná, na década de 1980, teve início o AEE para as pessoas cegas e com baixa visão quando

o Departamento de Educação Especial - DEE, da Secretaria de Estado de Educação - SEED, firmou convênio com a então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cascavel - FECIVEL, hoje Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, com o objetivo de formar professores especializados no chamado "Curso de Estudos Adicionais" (Cascavel, 2008b, p. 91).

Assim como em Cascavel, esse curso ocorreu em outras regiões do estado e, com a formação de profissionais do AEE, foram abertos os CAE-DV:

Ante à formação destes profissionais, o Estado criou, no ano de 1987, o Centro de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais – CAE-DV, no Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira. Com o aumento da demanda de pessoas que necessitavam de atendimento especializado, na década de 1990, mais dois CAE-DV foram criados: um no Colégio Estadual Marcos Schuster e outro no Colégio Estadual Castelo Branco. Atualmente, os referidos Centros atendem alunos cegos e de baixa visão, matriculados nas redes municipal e estadual de ensino (Cascavel, 2008b, p. 90).

Também nesse processo, se faz necessário abordar sobre o Centro de Apoio Pedagógico para pessoas com deficiência visual, que tem com o compromisso de realizar os processos de avaliação e encaminhamentos para o AEE referente aos alunos cegos e com baixa visão, matriculados na Rede, e “produção de livros em Braille, ampliados, materiais pedagógicos especializados, formação continuada de professores e incentivo à utilização de tecnologias aplicadas à área”, implantado posteriormente (Cascavel, 2008b, p. 90).

Apesar da LBI apresentar o conceito social de deficiência, é importante o conhecimento mínimo das alterações que ocorrem na visão a partir da cegueira ou da baixa visão. Assim, o Currículo de 2020 destaca o Decreto Nº 5.296/2004, que estabelece medidas quantitativas da acuidade visual e do campo visual, como exposto:

[...] deficiência visual: cegueira, [condição] na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004, p. 1, *apud* Cascavel, 2020, p. 113).

Apresenta como autores Domingues et al. (2010), que discorrem sobre a baixa visão e a cegueira:

A baixa visão pode acarretar perda de campo visual e comprometer a visão central ou a periférica. O campo visual corresponde à área total da visão. Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída, e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas. Nesse caso, é recomendável o aumento de contraste e o controle da iluminação. Para melhor visualização, as pessoas com baixa visão podem demonstrar preferências quanto às posições do olhar, da cabeça e do material a ser visualizado. A ocorrência de alterações visuais no campo visual periférico pode ocasionar dificuldades para o reconhecimento de seres e objetos, dificultar a orientação e mobilidade, além de reduzir a sensibilidade ao contraste. Recomenda-se, dentre outros recursos, a regulação adequada da iluminação do ambiente e o aumento de contraste (Domingues et al., 2010, p. 9, *apud* Cascavel, 2020, p. 114).

Na deficiência visual, a acuidade visual vai determinar o quanto e como a

criança enxerga as coisas a sua volta, com valor quantitativo (seria a distância) e o valor qualitativo (a nitidez, embaçado ou turvo) assim é apresentada:

A acuidade visual (AV) é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou de ambos os olhos (binocular), expressa em termos quantitativos. A avaliação da acuidade visual é obtida mediante o uso de tabelas para longe ou para perto, com correção (AV C/C) ou sem correção óptica (AV S/C), ou seja, com ou sem os óculos. No caso da baixa visão, a avaliação é realizada por meio de aspectos quantitativos e qualitativos. A medida quantitativa é realizada pelo oftalmologista, com o uso de testes ou tabelas de acuidade visual específicas que permitem a avaliação oftalmológica para acuidades visuais mais baixas. Existem tabelas para avaliação da acuidade visual para longe e para perto, conforme a idade, as possibilidades e necessidades pessoais, para prescrição da melhor correção possível. (Domingues et al., 2010, p. 10, *apud* Cascavel, 2020, p. 115).

Diante do exposto, os alunos com baixa visão podem ter seu desempenho de tarefas comprometido devido a fatores externos como: “aproximação acentuada dos objetos aos olhos, meneios da cabeça com relação a estímulos externos, observações equivocadas no tocante a objetos parecidos, dificuldade no posicionamento corpo/objeto, em conceituar cores com ou sem contrastes” (Cascavel, 2020, p. 115).

Ainda, o Currículo apresenta a definição da cegueira e as limitações que as pessoas com deficiência visual enfrentam: “falta de percepção visual de luz, forma, cor, tamanho, distância, posição ou movimento” (Cascavel, 2020, p. 116).

Quanto à aprendizagem e desenvolvimento na área visual, o Currículo de 2008 aborda que esses indivíduos realizam sua educabilidade mediante as interações sociais e culturais. Os cegos desenvolvem a linguagem como fonte de aquisição do conhecimento, organizando suas estruturas psíquicas e se apropriando dos conhecimentos aprimorados historicamente.

É nessa conjuntura que o Currículo defende a escolaridade das pessoas cegas na sala comum do ensino regular, visando à sua educação formal, com o apoio do AEE.

O Currículo de 2020 aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança cega e da vidente são as mesmas. A THC aponta que é imprescindível que se organize um material de qualidade para estimular o indivíduo no processo de aprendizagem pois, do contrário, lhe será “negada a possibilidade de superação em sua totalidade” (Cascavel, 2020, p. 123).

Na **ÁREA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA**, o Currículo de 2008 traz a definição

biológica de que o surdo é aquele que sofre privação sensorial total ou parcial e que a causa vem de fatores como: hereditários, pré, peri e pós-natais. Traz como referenciais a classificação que foi estabelecida pelo MEC /SEESP quanto a seu grau e/ou intensidade de comprometimento:

**Parcialmente surdo** (com deficiência auditiva – DA) a) Pessoa com surdez leve – [...] que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e /ou escrita. b) Pessoa com surdez moderada – [...] que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

**Surdo** a) Pessoa com surdez severa – [...] que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações. b) Pessoa com surdez profunda – [...] que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais. Atualmente, muitos surdos e pesquisadores consideram que o termo “surdo” refere-se ao indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (Brasil, 2006, p. 19, *apud* Cascavel 2008b, p. 92).

No Currículo de 2020, a concepção de deficiência auditiva traz como referência autores como Vigotski e Luria que trouxeram contribuições sobre o psiquismo humano, onde afirmavam que sua formação se dá mediante as relações do indivíduo socialmente.

Traz algumas questões sobre as tecnologias que foram surgindo durante os séculos XX e XXI, que trouxeram grandes contribuições para a sociedade, mas que por outro lado, as grandes exposições a sons e ruídos, trouxeram prejuízos à saúde e o bem-estar dos seres humanos, bem como dos animais.

Aborda alguns autores, como Fernandes (2011), que apresentam as condições desumanas desses indivíduos na história, bem como Barroco (2007), que apresenta aspectos históricos da educação dos surdos na Rússia Imperial em que a educação era determinada pela filantropia secular:

[...] atos extremamente desumanos foram praticados por diferentes civilizações, as quais consideravam a surdez um castigo. Estas eram influenciadas pelo pensamento mítico da época que atribuía tal fato à ação e aos poderes sobrenaturais dos deuses, o que não podia ser explicado pelos homens. Na Grécia e, depois, em Roma, os Surdos eram condenados à escravidão ou a morte recaindo novamente na ideia de que o pensamento se desenvolvia somente através da palavra articulada. Uma vez que o sentido da audição lhes faltava, a intenção de ensiná-los a falar foi considerada absurda, relegando-os à condição de não humanos, tal qual os escravos e as mulheres, à época. (Fernandes, 2011, p. 21, *apud* Cascavel, 2020, p. 133).

Assim, Barroco (2007) afirma:

Na metade do século XIX, as escolas russas subscreveram-se ao sistema francês de educação surda, e esta aproximação à língua baseada em sinais favoreceu a educação, dando às pessoas surdas novas oportunidades de trabalhar como professores dentro das escolas. Tal contexto incentivou o crescimento da cultura surda e solidificou laços entre gerações mais velhas de pessoas -surdas, do professor e novos estudantes surdos (Barroco, 2007, p. 172, *apud* Cascavel, 2020, p. 133).

Vale destacar que na Rússia, os próprios surdos foram os agentes no processo da educabilidade, reafirmando que tinham a capacidade de se educar e serem aceitos, diferentemente de outros lugares em que os ouvintes eram os responsáveis por educar os surdos, sem se preocupar com sua formação humana. Barroco (2007) destaca um dos surdos que atuou na área da educação:

Um dos primeiros surdo-pedagogos russos tido como progressista foi Ivan Y. Selezniev (? - 1889), inspetor e diretor da Escola de Surdo-Mudos de São Petersburgo. Era partidário do emprego da mímica e da datilologia, foi autor de Guia para o exercício prático no idioma respondendo às perguntas, em 1866; Vocabulário da esfera dos conceitos da vida cotidiana, 1867 (Barroco, 2007, p. 172, grifos no original, *apud* Cascavel, 2020, p. 134).

Houve também outros professores surdos que contribuíram com a educabilidade dos indivíduos surdos, reafirmando que a surdez pode impedir a audição, porém, não impede sua capacidade de aprender e se desenvolver.

A aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência auditiva, expressa no Currículo de 2008, aponta que na educação dos surdos, há três formas de educação e que cada uma delas possuem movimentos distintos com defesa de abordagens de ensino específico: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O texto traz como referência Vigotski (1997), que aponta sobre as abordagens de ensino voltadas para a linguagem da apropriação dos conhecimentos, não uma linguagem de articulações mecânicas de palavras, e sim uma linguagem lógica. Para o autor, as FPS são apropriadas mediante os signos visuais bem como a linguagem, tornando-a funcional e comunicativa. Em seus estudos conclui que o indivíduo tem capacidade de ter uma vida ativa e a capacidade de aprender se volta para substituir as vias de aprendizagem por outra, o que ele chama de via colateral.

É nos primeiros anos de vida que se deve oportunizar conteúdos escolares selecionados, fazendo mediações com recursos que vão dar suporte para os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos. A aprendizagem passa do plano interpessoal (interpsicológico), para o intrapessoal (intrapsicológico), assim as formas de oportunidades de escolarização das pessoas com deficiência auditiva, devem ser as mesmas que as dos ouvintes.

O professor deve proporcionar especificidades nas metodologias de ensino dentro da sala regular, respeitando o tempo para receber as informações, verbalizar e sistematizar os conteúdos mediados pelo professor de apoio.

Para o Currículo de 2020, a aprendizagem e desenvolvimento dos surdos se deu, por muitos anos, com o intuito de que eles se tornassem ouvintes e falantes a qualquer custo. Foi nessa conjuntura que algumas propostas se destacaram, sendo elas o oralismo, a comunicação total, posteriormente o bilinguismo, com outro objetivo.



Autores como Barroco (2007), Soares (2016) e Goldfeld (2002), trouxeram considerações sobre essas propostas. Sobre o oralismo, Barroco (2007) aponta:

O oralismo refere-se à prática do ensino da leitura labial ao surdo. Há uma vertente crítica atual que aponta que o oralismo implica no entendimento da surdez como uma condição anormal passível de correção. Por tal raciocínio, o atendimento mais indicado, portanto, seria levar o indivíduo à superação do seu problema, tornando-se o mais normal possível. Esse entendimento de surdez implica na ênfase ao treinamento auditivo, à leitura labial, à estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, bem como na opção pelo implante coclear, dentre outras medidas, para o alcance ou restituição da fala (Barroco, 2007, p. 312, *apud* Cascavel, 20020, p.135).

Nesse processo, Soares (2016) destaca:

[...] o oralismo é uma das propostas educacionais mais fortes e que ainda exerce grande influência na educação dos surdos. Essa filosofia teve seu marco histórico no Congresso que ocorreu entre 6 a 11 de setembro de 1880, em Milão, Itália. Neste evento reuniram-se mais de 170 educadores, em sua maioria ouvinte, e decidiram abolir com a Língua de Sinais e foi adotado o oralismo puro como a melhor abordagem para educação dos surdos. Nesse Congresso foi negado aos educadores surdos o direito ao voto (Soares, 2016, p. 18, *apud* Cascavel, 2020, p. 135).

Na década de 1960, uma outra proposta é apresentada como método educacional, a comunicação total, que contempla a oralização, sinalização e o uso de sinais para a comunicação. Goldfeld (2002) assim expõe a respeito:

A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior na Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, um conjunto com a criança, pela comunicação, sua subjetividade. [...] acredita que cabe à família decidir qual a forma de educação que seu filho terá. Esta decisão não cabe ao profissional que lida com a criança (Goldfeld, 2002, p. 40, *apud* Cascavel, 2020, p. 136).

Essa proposta perdeu sua força com o passar do tempo visto que a língua oral e a língua de sinais possuem propostas diferentes, não tendo para as pessoas surdas bons resultados. Dadas as perdas dessa proposta, o bilinguismo começa a surgir. Assim, Soares (2016) afirma que:

A proposta bilíngue ou Bilinguismo se refere à prática educacional de educar a criança com a língua de sinais como primeira língua, e a língua dominante entre os ouvintes, modalidade oral ou escrita, como segunda língua. A comunidade surda compreende que a segunda língua deve ser ensinada apenas na modalidade escrita. Os adeptos dessa vertente defendem o direito de os surdos receberem instrução formal por meio da língua de sinais e se apropriarem da língua da maioria ouvinte (no Brasil, a língua portuguesa), como uma língua instrumental (Soares, 2016, p. 19, *apud* Cascavel, 2020, p. 136).

O Bilinguismo se tornou uma proposta legítima defendida pelos educadores e a comunidade surda, estes por sua vez organizaram comunidades em que fosse permitida a língua de sinais de forma livre e plena. Portanto, “é importante que a escola e o professor organizem metodologias específicas de ensino a esse alunado e que respeitem a língua de sinais como forma de comunicação” (Cascavel, 2020, p. 136).

O Currículo apresenta três casos importantes que se relacionam ao contexto escolar com respeito a crianças com deficiência auditiva. Uma delas são as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, a outra são as crianças surdas, filhas de pais ouvintes e, por fim, crianças surdas, filhas de pais surdos.

As crianças ouvintes filhas de pais surdos são chamadas de Cudas (Children of Deaf Adults) e, ao serem inseridas na escola, enfrentam problemas relacionados ao desenvolvimento da oralidade ou “recusa em verbalizar seus pensamentos”. Desse modo, a escola, juntamente com os pais, deve favorecer a prática da língua oral para que sejam falantes das duas línguas. Cabe também destacar que “pode haver ainda a possibilidade de os pais serem surdos oralizados e surdos sinalizantes ao mesmo tempo e a criança apresentar rejeição à língua de sinais, comunicando-se apenas com um dos familiares e ignorando a presença do pai ou da mãe por ser usuário da língua de sinais” (Cascavel, 2020, p. 138).

O segundo caso é crianças surda, filha de pais ouvintes, há uma comunicação diferenciada dentro da escola e da família, na escola pela falta de “comunicação e de expressão frente aos temas apresentados em sala de aula ou mesmo nos momentos de interação entre os colegas” (Cascavel, 2020, p. 138), e na família pelos próprios pais não terem uma interação com seus próprios filhos. Nesse contexto, há pais que buscam orientações clínicas almejando cirurgias em que muitas vezes os resultados não acontecem. Novas tecnologias, trazem o implante coclear para favorecer os surdos, porém deve-se analisar cada caso pensando também em sua reabilitação.

O terceiro caso são crianças surdas, filhas de pais surdos. Elas chegam à escola já com a identidade formada e com a comunicação por meio de língua de sinais. Assim a escola deve oferecer profissionais qualificados na língua de sinais “para que a criança consiga acompanhar as aulas e aprender a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua” (Cascavel, 2020, p. 138).

Quanto a área de **DEFICIÊNCIA FÍSICA**, o Currículo de 2008 apresenta a concepção de deficiência, trazendo apenas três referenciais: o documento do MEC - “Salas de Recursos Multifuncionais. Espaço do Atendimento Educacional Especializado” - em que afirma:

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer destes sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (Brasil, 2007, p. 22).

Na sequência, o Decreto Federal Nº 5.296/2004, apresenta a deficiência física, do ponto de vista do defeito orgânico como:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Brasil, 2004).

Por fim, Silva et al (2006, p. 19) apresentam classificação da deficiência física numa relação temporal, que na LBI foi superada:

**Temporária** – quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores.

**Recuperável** – quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas.

**Definitiva** – quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.

**Compensável** – é a que permite melhora por substituição de órgãos [...] a amputação compensável pelo uso da prótese.

Além do exposto, o Currículo de 2008 expressa que são várias as causas da

deficiência física e que os envolvidos na educação dessas pessoas estejam cientes das concepções e que busquem auxílios quando necessário com ações preventivas para o atendimento adequado desse público.

Quanto a área de deficiência física, o currículo de 2020 apresenta a concepção de deficiência, trazendo como título Deficiência Física Neuromotora, destacando como ponto central o corpo humano, o qual possui características diversas inerentes a cada indivíduo e que os mesmos diante dos processos históricos sofreram preconceitos na sociedade.

Apresenta a Teoria Histórico-Cultural como embasadora para o processo de formação da humanização do homem mediante “os espaços temporal, geográfico, socioeconômico e com marca das influências da classe social a qual se pertença” (Cascavel, 2020, p. 166). Traz Vigotski e Luria como autores que trouxeram contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Destaca que Vigotski fez investigação sobre as pessoas que foram afetadas física e emocionalmente pela guerra e Luria que se dedicou ao estudo de pessoas que possuíam leão cerebral.

Assim, o Currículo de 2020 apresenta uma estatística que mostra o número de pessoas com Deficiência Física Neuromotora afetadas por “guerras mundiais, acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, entre outros” (Cascavel, 2020, p. 167). Também apresenta a reabilitação física, por meio de jogos esportivos adaptados, nas quais viabilizaram também sua reabilitação psicológica e social.

Apresenta, ainda, dados sobre acidentes de trânsito por motocicletas, automóvel, utilitário (Vans, Furgões e Minivans) ou caminhonete, a pé, de caminhão ou ônibus, de bicicletas e outros meios, como causa da deficiência e os dados pesquisados no município de Cascavel sendo:

[...] em cada 100 mil pessoas, têm-se 2.108 casos de pessoas com deficiência física com idade superior aos 15 anos; em pessoas de até 14 anos, há 171 casos em cada 100 mil pessoas, e a incidência de pessoas com deficiência física são de 1.389,03 casos em cada 100 mil pessoas (Brasil, 2013, *apud* Cascavel, 2020, p. 169).

Há dados sobre a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, em que:

0,3% da população brasileira nasceu com deficiência física; 1,0% passou a essa condição em decorrência de alguma doença ou

acidente; 46,8% tinha um grau intenso de limitação, ou ainda não conseguia realizar as atividades habituais, e 18,4% da população com deficiência física frequentava algum serviço de reabilitação (Brasil, 2015, *apud* Cascavel, 2020, p. 169).

Traz um dado estatístico referente a matrículas na rede no ano 2019 em que “em 2019, estavam matriculados 06 alunos na Educação Infantil, 40 alunos no Ensino Fundamental e 18 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Cascavel, 2020, p. 169).

A aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa que apresenta deficiência física no Currículo de 2008, aborda que diante do percurso histórico, as pessoas com deficiência física, passavam por um processo excludente onde acreditavam que tinham incapacidade para exercer qualquer função na sociedade.

Todavia, pessoas com deficiência física possuem a mesma capacidade de aprender e de desenvolver suas funções psíquicas e sociais, como as outras que não possuem deficiência. Para tanto, sobre a importância das funções psicológicas superiores, autores como Facci e Tuleski (2006) apontam:

O estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – tais como abstração, planejamento, memória lógica, entre outras funções, [pois isto] possibilita traçar o caminho para compreender o desenvolvimento da personalidade da criança, partindo do entendimento de que a apropriação da cultura provoca a superação das limitações postas pelo desenvolvimento biológico (Facci; Tuleski, 2006, p. 1, *apud* Cascavel, 2008b, p. 101).

É nesse processo que Facci (2004), afirma qual é a função da escola:

[...] contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que essas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo (Facci 2004, p. 226, *apud* Cascavel, 2008b, p. 100).

É na escola regular e no AEE que esse alunado vai ter a oportunidade de desenvolver-se e se apropriar dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. O que se propõe, é promover as mediações diferenciadas para que essa aprendizagem aconteça. Uma dessas mediações são a remoção de todos os obstáculos que a impedem de ter acessibilidade e a apropriação dos conhecimentos.

Também as condições socioeconômicas podem favorecer os indivíduos a terem em sua vida social e na escolarização, acessibilidade com o uso de recursos como: bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeira de rodas e as Tecnologias Assistivas. Esses indivíduos podem participar também de uma vida ativa com atividades através do uso de recursos que vão suprimir suas necessidades tais como: as órteses (suporte para o membro), as próteses (substituem um membro do corpo), meios de comunicação, dentre outros.

Para a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa que apresenta deficiência física e neuromotora, no Currículo de 2020, são apresentados basicamente os mesmos elementos do Currículo de 2008: exclusão das pessoas com deficiência física na sociedade; concepção humana; Funções Psicológicas Superiores; a função do professor que é utilizar instrumentos, recursos, adaptações de materiais e atividades, estratégias pedagógicas diferenciadas para proporcionar ao aluno conhecimentos científicos.

Na área da **DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**, o Currículo de 2008 salienta a definição da deficiência, proposta pelo MEC:

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. É necessário destacar que [...] não é o somatório dessas alterações que caracterizam a deficiência múltipla, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais de comunicação, interação social e aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (Brasil, 2006, p. 11).

É nessa conjuntura que essas associações de deficiências podem ser contempladas em: “deficiência física/mental, deficiência visual/auditiva, deficiência visual/física, deficiência mental/auditiva, dentre outras”. As causas apresentadas podem ser variadas e podem estar relacionadas a “fatores genéticos, congênitos e adquiridos, manifestos nos períodos pré, peri e pós-natal” (Cascavel 2008b, p. 103).

No Currículo de 2020, essa concepção de deficiência múltipla está contemplada juntamente com a surdocegueira. As causas da surdo-cegueira, podem vir de variadas formas, como pré-natais, perinatais ou pós-natais. Almeida (2015) destaca que esta, pode ser congênita ou adquirida. Para o autor, elas passam por uma classificação, sendo elas: surdocegos congênitos – perda da visão e audição, antes da linguagem; surdocegos adquiridos – “deficiência sensorial auditiva ou visual

após adquirir uma língua”.

O texto traz algumas definições sobre a surdocegueira, são eles citados por: Vigotski (1997), Almeida (2015), Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS), Bosco; Mesquita; Maia (2010), Barroco (2007). Um desses autores traz alguns critérios referentes às pessoas com deficiência:

a) Baixo Nível: aqueles indivíduos surdocegos que tenham sua comunicação limitada a aspectos básicos; b) Nível Médio: aqueles indivíduos surdocegos que são capazes de generalizar estratégias para a resolução de alguns problemas da vida cotidiana e de levar uma vida menos dependente; c) Alto Nível: aqueles indivíduos surdocegos que desenvolvam as estratégias de resolução de problemas e interesses. São capazes de levar uma vida e aprendizagem regular em relação às suas necessidades naturais (Almeida, 2015, p. 30, *apud* Cascavel, 2020, p. 232).

Autores como Bosco; Mesquita; Maia (2010) mencionam quatro categorias, são elas apresentadas:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram [com] ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo (Bosco; Mesquita; Maia, 2010, p. 45).

A surdocegueira foi classificada por muito tempo como deficiência múltipla, por ter menor incidência, e estudos específicos sobre ela vêm crescendo. Na historicidade, as pessoas com deficiência, também passaram por exclusão, abandono e isolamento, mas hoje sabemos que esses indivíduos podem se desenvolver por meio de um ensino adequado e específico.

Durante o percurso histórico, as pessoas com deficiência múltipla eram vistas como incapazes, não tiveram acesso ao ensino e muitas vezes eram confinadas em instituições.

O Currículo traz uma das definições sobre a deficiência múltipla, segundo a “Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na

capacidade adaptativa” (Brasil, 1994). Também são apresentadas algumas das causas, que podem ser “pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais”; “decorrer de acidentes ou doenças” (Cascavel, 2020, p. 238).

Quanto à aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência múltipla, o Currículo de 2008 versa sobre os indivíduos enquanto sujeitos que se desenvolvem mediante interação social e mediações. As oportunidades de interações vão dar subsídios para que aconteça o desenvolvimento da linguagem e das funções psíquicas superiores. Autores como Vygotsky e Luria (1996) apontam que: “[...] o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo o processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora, e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 143, *apud* Cascavel, 2008b, p. 106).

É de suma importância que a escola e os profissionais tenham o compromisso de promover o acesso aos conhecimentos da cultura historicamente acumulada, bem como os conhecimentos científicos. Deve-se conhecer as especificidades de cada aluno com deficiência múltipla e oportunizar um atendimento especializado para que eles se apropriem dos conteúdos fundamentais para sua aprendizagem.

A aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência múltipla no Currículo de 2020 trazem as mesmas premissas apresentadas em outras áreas das deficiências: é por meio dos conhecimentos científicos, elaborados e mediados que os indivíduos vão se humanizando; que é por meio das relações sociais em que estão inseridos que os indivíduos vão se desenvolvendo e que o professor vem como mediador utilizando procedimentos e adaptações através de “recursos, estratégias e intervenções de acordo com a necessidade e especificidade do aluno” (Cascavel, 2020, p. 239).

Para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com surdocegueira, o Currículo aponta que a comunicação é um fator importante para a aprendizagem. Portanto, é necessário buscar formas de se comunicar com esses indivíduos, pois a “comunicação implica a expressão de estados emotivos e de ideias, raciocínios e sentimentos” (Cascavel, 2020, p. 234).

A aprendizagem vai implicar no nível linguístico em que os alunos se encontram e as condições educacionais que lhe são apresentadas. Para tanto são utilizadas estratégias e recursos que auxiliarão os indivíduos a se apropriarem dos conhecimentos científicos e de qualidade propostos pela instituição. Algumas das



formas de comunicação são: Libras, Libras tátil, o Braille tátil e digital.

Importante registrar que foi sancionada a Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, a qual inclui a função do guia-intérprete, profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas, na lei que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – Lei nº 12.219, de 2010.

Quanto ao **TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD)**, o Currículo de 2008 comenta que na década de 1990, em referência às pessoas que apresentavam comportamentos atípicos utilizava-se a denominação de condutas típicas<sup>7</sup>, mas, a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, passou para Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), assim constando como definição: “Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Brasil, 2008, p. 9).

Vários outros termos eram utilizados para identificar esses indivíduos que apresentavam dificuldades de adaptação ao contexto familiar, escolar e comunitário: ““transtornos de condutas”, “distúrbios de comportamentos”, “comportamentos disruptivos”, “desajuste social”, “distúrbios emocionais”, etc.” (Brasil, 2002, *apud* Cascavel, 2008b, p. 107).

O Currículo de 2008 apresenta as definições previstas na Política de 1994 referentes aos quadros neurológicos (que podem ser orgânicos), psicológicos (que podem ser graves, o que leva o aluno a agir de forma desajustada) e psiquiátricos (que pode vir “afetar relações interpessoais, comprometimento na interação social e estranheza de comportamentos”) (Cascavel, 2008b, p. 107).

Assim, o Currículo de 2008, (p. 108) elenca alguns quadros de Transtornos Globais do Desenvolvimento, são eles: “Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno com Hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; entre outros”.

No Currículo de 2020, os Transtornos Globais do Desenvolvimento são

---

<sup>7</sup> Definição de Condutas Típicas: “Condutas Típicas de Síndromes e Quadros Neurológicos, Psicológicos e Psiquiátricos”

apresentados separadamente, o Autismo, que vem como título Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Também nessa conjuntura, é apresentada a Resolução nº 04/2009 que considera:

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (Brasil, 2009, p. 1, *apud* Cascavel, 2020, p. 188).

No Currículo de 2020, é apresentada definição de TEA conforme o DSM-5<sup>8</sup> (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais):

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia [...];  
 Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais;  
 Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso [de] gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal;  
 Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. (DSM-5, 2014, p. 50, *apud* Cascavel, 2020, p. 189).

O Currículo de 2020 traz estudos de autores como Gaiato (2018) e Stepanha (2017), que abordam estudos científicos com estatísticas sobre aumento de diagnóstico do autismo. Nesse contexto, Stepanha (2017), descreve um aumento em números de crianças autistas matriculadas na rede. Assim ela aponta:

Tivemos nos últimos anos um aumento considerável de alunos com

---

<sup>8</sup> O DSM-5 é um Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que traz a classificação e os critérios referentes aos transtornos mentais, elaborado para definir diagnósticos.

TEA na Rede Pública Municipal de Cascavel de acordo com as estatísticas de matrículas disponíveis para consulta no site oficial da Secretaria de Educação, desde a Educação Infantil até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A literatura apresenta duas hipóteses sobre esse aumento. A primeira propõe que seja em decorrência de diagnósticos mais específicos e precoces e um maior conhecimento deste Transtorno por parte das equipes multidisciplinares que avaliam em conjunto esses sujeitos. A segunda, a qual ratificamos, é que o processo avaliativo pautado no DSM-V deixou um leque tão amplo de possibilidades que muitas crianças podem estar sendo equivocadamente diagnosticadas pelas equipes como autistas (Stepanha, 2017, p. 29, grifos nossos, *apud* Cascavel, 2020, p. 190).

Diante desse processo, vale ressaltar que a criança autista pode apresentar comorbidades associadas, como deficiência intelectual, esquizofrenia e epilepsia. As principais características do autismo estão relacionadas ao déficit na interação social, dificuldades de se relacionar com o outro, déficit na linguagem e em alguns casos, alterações de comportamento.

Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, o Currículo de 2008 aponta que, com os processos de escolarização, os indivíduos que apresentam a deficiência podem aprender e vir até a superar suas próprias dificuldades em relação à socialização. Mas também existe outro fator que pode contribuir para a alteração no percurso de seu desenvolvimento: o distanciamento da família no período das aulas e sua permanência num ambiente socialmente diverso de sua casa, situação que pode alterar negativamente as reações do aluno.

Assim, diante da entrada na escola, é importante que sejam criadas condições físicas, materiais e sociais para que esse aluno se sinta incluído e passe a apropriar os conhecimentos científicos elaborados para seu desenvolvimento. Para tanto, é importante que o professor seja especializado e qualificado para assumir o compromisso de organizar metodologias de ensino adequadas para atender a esses alunos em suas especificidades.

O Currículo de 2020 refere que alunos com Transtornos do Espectro Autista apresentam limitações nos aspectos da comunicação, da socialização e da linguagem, por isso é importante que o ambiente em que estão inseridos, seja acolhedor e adequado, com recursos que ajudem o aluno na apropriação dos conhecimentos. Assim, Brandão e Costa (2014) apontam:

A educação de qualidade deve ser sistematizada pela escola. Aquilo que a criança já conhece, as suas experiências cotidianas, deve ser o ponto de partida rumo ao novo, ao complexo, ao desconhecido. É preciso conhecer o nível real de desenvolvimento do aluno e, nesse processo, o professor tem uma grande responsabilidade sobre a escolha do conteúdo a ser ensinado e acerca da metodologia de ensino adequada a ser utilizada com esse aluno. O ponto de chegada do ensino é alcançar o desconhecido pela ação, ou seja, alcançar os objetivos anteriormente traçados pelo professor. (Brandão; Costa, 2014, p. 192, *apud* Cascavel, 2020, p. 203).

As FPS são essenciais para que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos elaborados historicamente, pois os instrumentos, os signos e as linguagens irão favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, cabe ao professor estimular nos alunos o interesse em aprender, mediar conhecimentos científicos, filosóficos e éticos, de qualidade por meio de ações que favoreçam sua aprendizagem.

Na área de **ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO**, o Currículo de 2008 traz alguns autores que fazem referências às condições das habilidades dessas pessoas: Vigotski e Luria (1996), Leontiev (1978), Bifon (2007), Barroco (2007). Apresenta também a definição adotada oficialmente pelo MEC, a qual foi reformulada desde a década de 1970:

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada *potencialidade* em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. Em 1994, essa definição foi ligeiramente modificada, incluindo-se o termo “altas habilidades”, substituindo-se “crianças” por “educandos” e retirando-se “talentosas”, conforme documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades” [...]: *Portadores* de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (Brasil, 2007, p. 21, não grifados no original, *apud* Cascavel, 2008, p. 112).

O Currículo de 2008 discorre sobre como a Teoria Histórico-Cultural vê o aluno com sua potencialidade a ser explorada através de instrumentos mediadores favoráveis à sua aprendizagem. Portanto, a escola deve procurar entender quais são as necessidades das pessoas que apresentam altas habilidades e superdotação, pois

esse alunado pode apresentar reações adversas à aprendizagem, que pode ser como: não ter motivos para aprender determinados conteúdos por já saber ou por necessitar de mais tempo para realizar determinadas atividades. Com base em Vigotski e Luria (1996), pode-se afirmar que “a criança superdotada se destaca por utilizar as FPS de modo racional, intencional e, conseqüentemente, quanto mais avança no processo de aquisição de conhecimentos, mais desenvolve tais funções” (Cascavel, 2008b, p. 112).

No Currículo de 2020, a concepção de altas habilidades e superdotação é apresentada num quadro com definições de conceitos da deficiência, nos dicionários Michaelis, Aurélio e Dicionário Escolar Academia de Letras, onde são destacados: a Inteligência, a genialidade e a superdotação. Sobre essas três condições do indivíduo, o Currículo de 2020 salienta que:

[...] Assim sendo, pode-se considerar que a inteligência diz respeito à capacidade ou à habilidade de entender, compreender, pensar, interpretar, o que implica funções mentais que auxiliam na compreensão e na resolução de situações diversas. Reitera-se que a genialidade remete ao indivíduo genial, aquele que apresenta extraordinária capacidade intelectual e criativa, revelando inteligência superior, dotado de talento que desperta admiração. Tais informações se aproximam do conceito que se apresentam na legislação vigente (Cascavel, 2020, p. 211).

O texto aponta alguns autores que apresentam as definições sobre a altas habilidades e superdotação, no contexto histórico, sendo eles: Pocinho (2009), Alencar (2001), Virgolim (2019) e Bifon (2009). Nessa conjuntura, autores e pesquisadores renomados, são destacados, como: Helena Antipoff, Howard Gardner e Joseph Renzulli. Também, a definição pelo MEC: [...] “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2013, p. 282). Entende-se que os indivíduos superdotados vêm se destacando frente aos demais, e quanto mais acessibilidade e mediações obtiverem, mais funções psíquicas irão desenvolver.

Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das altas habilidades e superdotação, o Currículo de 2008 aponta que os indivíduos que a apresentam possuem uma potencialidade acentuada em áreas distintas e utilizam as FPS de forma racional e intencional ampliando seus conhecimentos conforme as mediações

vivenciadas em seus contextos.

O Currículo traz como referência, autores como Vigotski (1997), Luria (1992), Leontiev (1978) que abordam sobre as FPS que surgem durante a atividade social do homem com o meio; a aquisição do conhecimento transmitido historicamente através dos signos e da linguagem; e a expansão dos instrumentos culturais para o desenvolvimento do pensamento.

Nesse processo, promover um atendimento para esse alunado, requer encaminhamentos e estratégias de ensino adequados e recursos educativos específicos para o processo de desenvolvimento desse alunado.

O Currículo de 2020 versa primeiramente sobre a avaliação diagnóstica no contexto escolar que se deve fazer com o aluno para conhecer em que nível de desenvolvimento ele se encontra. Se na infância esse diagnóstico não for realizado, vai comprometer suas potencialidades e seu processo de humanização. Portanto, o papel da instituição escolar é mediar os conhecimentos para a ampliação do desenvolvimento intelectual, assim Vygotsky e Luria (1996) apontam:

[...] o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que se é dotado ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes. (Vygotsky; Luria, 1996, p. 237, *apud* Cascavel, 2020, p. 223).

Os fatores emocionais, sociais e cognitivos vão contribuir para a aquisição dos conhecimentos desse alunado, e “o AEE deve proporcionar a criatividade, originalidade, enriquecimento e aprofundamento curricular, como base para o seu desenvolvimento” (Cascavel, 2020, p. 224).

### **3.4 Intervenções Pedagógicas no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel de 2008**

Os Currículos de 2008 e de 2020, trazem a defesa da Educação Especial, concomitante ao ensino comum, com os apoios necessários em sala de aula e espaços escolares, assim como os Atendimentos Educacionais Especializados nas Salas de Recursos Multifuncionais, reafirmando a constituição do desenvolvimento humano, considerando as abordagens das deficiências como contidas nos Currículos.

O Currículo de 2008 apresenta de forma reduzida as áreas das deficiências: intelectual, visual, auditiva, física, múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como uma proposta de intervenção educativa para as áreas de cada uma delas.

O Currículo apresenta que o atendimento à criança com deficiência intelectual será realizado na sala de recursos multifuncionais por um profissional que tenha formação em Educação Especial e que possa promover intervenções pedagógicas, recursos e tecnologia digital para dar suporte à aprendizagem. O AEE será realizado em contraturno ao da sala comum, com o período de duas horas, o trabalho deve ser realizado em pequenos grupos ou individual.

Nesse processo, também deve ser disponibilizado um professor de Apoio Pedagógico nos casos específicos, e que tenha sua formação na área de Educação Especial, atuando como mediador com intervenções metodológicas adequadas de acordo com a classe em que o aluno esteja matriculado.

Também de acordo com a necessidade do aluno, este “será acompanhado e encaminhado à Rede de Apoio Especializada, para receber atendimento com outros profissionais como: psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra, neurologista, fisioterapeuta, entre outros, no período contrário da classe comum” (Cascavel, 2008, p. 87).

Na área de deficiência visual, o trabalho realizado no AEE, deve ser articulado juntamente com a sala regular comum, assim, é destaque o trabalho com os seguintes procedimentos no AEE: “Apoio itinerante; Atividades de vida autônoma e social; Orientação e mobilidade; Ensino da escrita Braille e utilização do sorobã; Utilização de material ampliado e de recursos ópticos e não-ópticos; Estimulação visual; e

Estimulação precoce” (Cascavel, 2008b, p. 92).

Vale ressaltar que o CAP traz acesso a “conteúdo programático desenvolvido na escola, assim como o acesso à literatura, à pesquisa e à cultura, por meio da utilização de equipamentos para impressão do livro em Braille, adaptado, em relevo ou ampliado” (Cascavel, 2008b, p. 92).

Na área de deficiência auditiva, o Currículo aborda que os alunos surdos receberão atendimento individualizado de um professor PAP bilíngue Libras/Língua Portuguesa em horário contraturno ao da sala regular, no CAE-DA. Essa atuação traz como objetivo a “ênfase ao uso da língua portuguesa, possibilitando a compreensão do significado das palavras, momentos de produção e reestruturação de textos” (Cascavel, 2008b, p. 97). O professor realizará a elaboração das aulas e materiais junto com o professor regente da turma.

Para tanto, o Currículo dá ênfase à oferta de instrutores surdos para o ensino da Libras nas escolas ou nos centros destinados a complementar o trabalho pedagógico. Também nesse processo, a conta-se com o CAS como espaço de “formação de profissionais habilitados, como: professores, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, instrutores surdos e demais profissionais para atuar com alunos com perda auditiva surdos, utilizando recursos tecnológicos e educativos” (Cascavel, 2008b, p. 97).

Na área de deficiência física, o Currículo de 2008 aponta que a Educação Especial se efetivou na década de 1970 com a criação das Classes Especiais. Já na década de 1980, foi separada uma classe na Escola Municipal Ita Sampaio para o atendimento de alunos com deficiência física e, em 1990, esta classe foi extinta sendo criado o Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Físico – CAE-DF, que funcionou na mesma escola, sendo que o aluno frequentava o período de contraturno, para ser atendido em suas especificidades, de forma que a escola pudesse ajudá-lo em sua comunicação e autonomia.

Um dos recursos utilizados para o acesso ao conhecimento, são as Tecnologias assistivas, as quais podem auxiliar as pessoas em sua mobilidade reduzida possibilitando sua autonomia e interação no ambiente. Sobre a importância das tecnologias assistivas como instrumentos mediadores na educação, o PEE (2006) afirma:

[...] todas as tecnologias produzidas pelo homem podem ser vistas,



segundo a teoria de Vigotski, como instrumentos mediadores de atividades e, conseqüentemente de aprendizagem do próprio homem. [...] para que esses instrumentos possam ser usados [...], eles devem ser desenvolvidos para atender, de forma abrangente, todas as especificidades dos seus potenciais usuários, em quaisquer áreas da deficiência (PEE, 2006, p.141, *apud* Cascavel, 2008b, p.102).

É nesse processo que o computador é um instrumento didático para promover o conhecimento, assim o PEE (2006) afirma:

O professor de alunos com deficiências físicas mais acentuadas, que comprometem sua capacidade de comunicação, deve utilizar recursos tecnológicos como comunicação alternativa ou aumentativa/ampliada, tais como, os softwares que permitem às pessoas com comprometimento motor mais grave, poderem utilizar o computador para se comunicar (PEE, 2006, p.113, *apud* Cascavel, 2008b, p. 103).

Portanto, como o aluno com deficiência física é um sujeito histórico e com capacidades para apropriação dos conhecimentos científicos assim como as demais pessoas, a escola deve proporcionar ao aluno alcançar sua independência, e ser capaz de conviver na sociedade.

Na área de deficiência múltipla, o Currículo aponta como se deu primeiramente o atendimento às pessoas com deficiência múltipla:

Na Rede, a organização do atendimento ocorreu mais sistematicamente na Escola Municipal Ita Sampaio, devido à existência do CAE-DF. Os alunos recebiam atendimento nos centros especializados – CAE-DF, CAE-DV – e também nas Classes Especiais. Observa-se que a área da saúde representava parte do conjunto dos recursos especializados destinados a esta demanda. A instância privada também respondeu por parte dos atendimentos oferecidos ao aluno com deficiência múltipla. Em Cascavel, a oferta ocorreu predominantemente na APAE, sendo o atendimento de caráter educacional e clínico. A matrícula na referida instituição especializada assegura a frequência do aluno estritamente nessa modalidade (Cascavel, 2008b, p. 104).

Assim, o aluno frequenta a sala regular comum e dispõe de atendimento no período contraturno. Segundo a Deliberação nº 02/03, “cabe às escolas garantir, por meio da organização do Currículo, a adequação curricular e o atendimento pedagógico especializado, de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos” (Paraná, 2003, *apud* Cascavel, 2008b, p. 104).

É através do AEE que serão assegurados os conhecimentos científicos

necessários para a apropriação desses conhecimentos. A escola deve prover elementos organizativos, como mobiliário e materiais pedagógicos, para dar acesso à aprendizagem, tais como: “computador, pranchas utilizadas na comunicação, impressos em Braille, quadro imantado, entre outros” (Cascavel, 2008b, p. 104).

Na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, o Currículo aborda que a função da escola é de promover a socialização dos conhecimentos elaborados historicamente para a humanização do sujeito. Jerusalinski (1999) aponta:

A figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto, alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. [...] E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico (Jerusalinski 1999, p. 150, *apud* Cascavel, 2008b, p. 110).

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento devem passar por uma avaliação pedagógica no contexto escolar, ser avaliado por um médico neurologista ou psiquiatra para receber um diagnóstico clínico. Após essas avaliações, deverá ser ofertado o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, em período de contraturno.

Para o ensino dos alunos com TGD, o professor deve ser especializado, estar preparado emocionalmente e possibilitar as mediações adequadas para a apropriação dos conhecimentos dos alunos. Nesse processo, a sala deve ser um espaço preparado com equipamentos e recursos pedagógicos específicos para as necessidades dos alunos. “Nas classes comuns de ensino, o aluno também poderá contar com o Professor de Apoio Pedagógico, bem como com os serviços da Rede de Apoio, como os atendimentos em clínicas ou instituições especializadas” (Cascavel, 2008b, p. 111).

Na área das altas habilidades ou superdotação, o Currículo aponta que foi um desafio para os professores fazerem a identificação e a avaliação dos mesmos, “esta deve ser contextualizada no planejamento pedagógico e na orientação educacional” (Cascavel, 2008b, p. 118), sendo necessário que esse alunado receba atendimento educacional especializado.

Em 2003, foram feitos levantamentos junto ao CEACRI para constatar alunos

que apresentavam altas habilidades ou superdotação, a fim de receberem atendimento na sala de recursos. Foram realizadas várias discussões sobre esse atendimento, porém não se efetivou; com a elaboração do Currículo esperavam a efetivação do atendimento (Cascavel, 2008b).

No entanto, o Currículo aponta o que se pretende ao realizar o atendimento:

[...] conhecimento de alguns conceitos, características referentes à compreensão desta condição do desenvolvimento humano e de encaminhamentos pedagógicos necessários ao aluno; formação continuada dos professores, que deverá contemplar conhecimentos, estratégias e alternativas pedagógicas que facilitem o entendimento de todo o processo de aprendizagem. O atendimento às singularidades das expressões das pessoas que apresentam altas habilidades ou superdotação é um direito a ser respeitado e efetivado por professores e especialistas (Cascavel, 2008b, p. 119).

Enfatiza que para esse alunado devem ser oferecidos programas de “Aprofundamento de Estudos e Enriquecimento Escolar, Aceleração de Estudos, Compactação do Currículo e Serviços de Itinerância” (Cascavel, 2008b, p. 119), para que os conhecimentos sejam aprofundados e que os mesmos devem ser realizados no AEE e na Sala de Recursos Multifuncionais.

De forma geral, essas intervenções apresentadas veem cada aluno como um sujeito histórico e com capacidades para apropriação dos conhecimentos científicos e elaborados historicamente. Precisam receber atendimento educacional especializado por um profissional capacitado, que deve vir a conhecer a especificidade de cada aluno e promover um atendimento adequado para a apropriação dos conhecimentos por esses alunos. Os recursos elaborados pelo professor também serão mediadores no processo da aprendizagem e o desenvolvimento de cada um deles.

### **3.5 Intervenções Pedagógicas no Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel de 2020**

No Currículo de 2020, as intervenções elaboradas no exemplar específico:

Volume III – Fundamentos da Educação Especial, abordam também as intervenções educativas de cada área.

Na área de deficiência intelectual, ao compreendermos que o aluno com deficiência intelectual tem a capacidade de aprender, é importante que lhe seja oportunizado um currículo adaptado com conteúdo, metodologias, recursos e estratégias de ensino específicas para que ocorra nesses indivíduos sua formação humana.

O que o Currículo de 2020 apresenta, é basicamente o que foi contemplado no Currículo anterior, ou seja, o atendimento será na sala regular com suporte no AEE com atendimento no contraturno por um período de duas horas, de acordo com suas especificidades. O trabalho será realizado na sala de recursos multifuncionais por um profissional que tenha formação em Educação Especial e que possa promover intervenções pedagógicas, recursos e tecnologia digital para dar suporte à aprendizagem. Também deve ser disponibilizado um professor de Apoio Pedagógico nos casos específico, que tenha sua formação na área de Educação Especial, atuando como mediador com intervenções metodológicas adequadas de acordo com a classe em que o aluno esteja matriculado.

Por fim, o Currículo descreve que é fundamental “compreender as leis do desenvolvimento humano e os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que norteiam o trabalho a ser realizado com vistas a humanização desse aluno” (Cascavel, 2020, p. 105).

Na área de deficiência visual, o Currículo aponta que, para que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento, são necessárias ações educativas que venham a favorecer sua aprendizagem. São elas apresentadas:

- No caso do aluno cego, os conteúdos devem ser adaptados em Braille, em alto-relevo ou oferecidos em softwares com retorno sonoro e ainda com a descrição do professor, no que se referir a conteúdos que sejam apenas visuais;
- A adoção de condutas verbais condizentes é fundamental para o aluno cego ou com BV, o que implica substituir expressões de configurações espaciais (tais como: aqui, ali, lá), por termos mais precisos, tais como: à tua direita, à tua esquerda, à tua frente, atrás de você etc.;
- Sempre que escrever na lousa, ler em voz alta;
- Proporcionar informações verbais que permitam que o aluno cego perceba os acontecimentos que ocorrem na sala de aula;
- Comunicar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição das carteiras e materiais da sala de aula (Cascavel, 2020, p. 121).

Quanto à baixa visão, o Currículo salienta que o professor deve ter conhecimento sobre a acuidade visual, “o campo visual e a patologia” que o aluno apresenta (Cascavel, 2020, p. 122). Ter esses conhecimentos prévios, ajudará a adequar as atividades escolares e os recursos pedagógicos, assim poderá assegurar a saúde e integridade do aluno no ambiente escolar.

Nesse processo, outras ações também são necessárias para um trabalho mais efetivo para com o aluno de baixa visão. São elas elencadas:

- Pode fazer uso de alto-relevo, utilizar caderno com pauta ampliada, uso do lápis 6b, letras maiores no quadro ou adaptação em folha A4, com fonte escolhida conforme a necessidade do aluno, em conformidade com a patologia que apresenta;
- O professor deve usar etiquetas adesivas escritas com canetas de ponta porosa e fixá-las nos materiais para facilitar a visualização dos seus pertences;
- Deve evitar as lâmpadas fluorescentes de tubo único, pois são intermitentes, causam fadiga visual mesmo em pessoa normal acentuando-se no aluno com visão subnormal;
- Permitir que o aluno faça uma pausa ao perceber sinais de fadiga, tais como, olhos lacrimejantes ou expressão facial de cansaço;
- Recomenda-se que forre a mesa com papel duplex, feltro e/ou emborrachado preto para melhorar o contraste com o material escolar;
- Usar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro;
- Evitar os reflexos da luz no quadro e na superfície de trabalho;
- Monitorar o tempo necessário para que o aluno possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente a leitura;
- Procurar dar maior visibilidade às áreas da instituição de ensino que possam causar riscos ao aluno, por exemplo, colocando faixas amarelas e/ou refletoras no início de escadas ou portas (Cascavel, 2020, p. 122).

Diante dessa abordagem, um outro fator que se expressa também nas intervenções pedagógicas é a avaliação clínica-funcional. Diante disso, só o especialista na área, que seria o “oftalmologista, pode diagnosticar sobre a patologia, a acuidade e o campo visual em graus, para fins de uso de auxílios ópticos e não ópticos” (Cascavel, 2020, p. 123). Para tanto, Tureck (2003) enfatiza:

Em 1992, em Bangkok, Tailândia, a Organização Mundial da Saúde e o ICEVI – Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual, ao discutirem o atendimento às crianças com baixa visão, elaboraram uma nova definição incluindo a avaliação educacional e a clínica e recomendaram uma avaliação clínico funcional, uma vez que o desempenho visual é mais um processo

funcional do que simples expressão numérica de acuidade visual. (Tureck, 2003, p. 40).

Após a avaliação funcional, a equipe pedagógica de responsabilidade do CAP, atua com o objetivo de dar suporte ao professor para que suas práticas sejam de qualidade, visando à apropriação do conhecimento pelos alunos.

O Currículo apresenta também um assunto de grande relevância para as pessoas com deficiência visual, que é a Orientação e Mobilidade. Um conjunto de fatores de “capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais” que permitem com que a pessoa com deficiência visual possa “conhecer, relacionar e se deslocar de forma independente, condizentes com as necessidades que apresentar” (Cascavel, 2020, p. 124). Para alcançar tal autonomia, os alunos com deficiência visual devem ter uma percepção do seu corpo, com relação a si e aos objetos apresentados à sua volta, tendo “conceitos como distância, direcionamentos (direita, esquerda, frente, atrás, acima, em cima, ao lado), esquema corporal, lateralidade simples e cruzada, pontos cardeais, conhecimentos prévios de locais por meio de mapas, maquetes, planta baixa, entre outras” (Cascavel, 2020, p. 125).

Também são elencadas algumas orientações para os pais trabalharem com a criança, como: deixar os móveis sempre no mesmo lugar para trabalhar o domínio da configuração espacial; levar a criança “a mercados, lojas, igreja e outros espaços sociais, para que estejam sempre em contato com outras pessoas” dentre outras atividades. Assim, essas orientações formarão “base para sua independência na vida adulta” (Cascavel, 2020, p. 125).

Diante do exposto, é apresentada a bengala, que consiste em um objeto para auxiliá-los em sua independência ao se deslocar para lugares que desejarem, assim não será necessário o amparo de outras pessoas.

No Currículo, ainda há referência à Atividade da Vida Autônoma, que consiste em trabalhar com a criança a capacidade de realizar sozinha as ações sem esperar que os outros façam por ela, iniciando pelas atividades básicas do próprio cuidado.

Também são apresentadas as Tecnologias Assistivas, que são os recursos e serviços que vão dar autonomia para sua aprendizagem e desenvolvimento, sendo

suportes tecnológicos, como JAWS<sup>9</sup>, NVDA<sup>10</sup> e o DOSVOX<sup>11</sup>, os quais possibilitam o “acesso a textos no computador e a navegação na internet” (Cascavel, 2020, p. 127).

As Salas de Recursos Multifuncionais tipo II são específicas para os alunos com deficiência visual, nelas são utilizados computadores, *notebooks* e *tablets*, que vão dar suporte para apropriação de conteúdos e proporcionam sua autonomia. Há SRM - tipo II no CAP municipal e em Colégios Estaduais para onde alunos da rede municipal também são encaminhados e recebem atendimento.

Todos esses recursos apresentados auxiliam os indivíduos com deficiência a ampliar suas habilidades funcionais, bem como, possibilitam o acesso a informações diversas sobre o mundo, permitindo sua inserção na sociedade, visando à sua participação mais ativa com autonomia.

As intervenções educacionais propostas para a área auditiva, que o Currículo apresenta, salientam que a escola deve proporcionar a esses alunos uma educação diferenciada, que estejam matriculados na sala regular comum e que tenham acesso a conhecimentos científicos de qualidade.

Um dos fatores que podem contribuir para um ensino com consequência negativas, é o fato de que o uso de Língua de Sinais ainda não tem o devido reconhecimento de sua importância na área da saúde, o que induz os profissionais a desaconselharem os pais a respeito de sua aprendizagem, indicando tratamentos diversos e mesmo o implante coclear<sup>12</sup>, levando as crianças a terem seu desenvolvimento comprometido. Em relação à possibilidade de apropriação da língua oral, Soares (2016) afirma:

A escola deve mostrar, por meio de orientações às famílias, as possibilidades de desenvolvimento da criança com o uso da Libras, e esclarecer que a apropriação de uma não impedirá o desenvolvimento

---

<sup>9</sup> “JAWS - Job Access With Speech (acesso ao trabalho com fala), é o leitor de tela mais popular do mundo, desenvolvido para usuários de computadores cuja perda de visão os impede de ver o conteúdo da tela ou navegar com o mouse. O JAWS fornece saída de fala e braille para os aplicativos de computador mais populares do seu PC. Você poderá navegar na Internet, escrever um documento, ler um email e criar apresentações no escritório, na área de trabalho remota ou em casa”. Disponível: <https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/>. (Cascavel, 2020, p. 127).

<sup>10</sup> “[...] NVDA, um leitor de tela gratuito, de código aberto e acessível globalmente para cegos e deficientes visuais”. Disponível em: <https://www.nvaccess.org/>. (Cascavel, 2020, p. 127).

<sup>11</sup> “O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho”. Disponível: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. (Cascavel, 2020, p. 127).

<sup>12</sup> Implante coclear consiste em colocação de uma prótese eletrônica no ouvido interno, com amplificador de som e antena na parte externa, nos casos de surdez profunda.

da outra [língua oral], mas ao contrário, dará significado às palavras e compreensão aos conceitos, o que possibilitará o entendimento dos comandos para apropriação da língua oral (Soares, 2016, p. 23, *apud* Cascavel, 2020, p. 151).

No AEE, às crianças com surdez devem ser atendidas em horário de contraturno ao do ensino regular, na SRM para surdos, onde o professor deve promover o “um ensino acessível, por meio do uso da língua de sinais, de recursos visuais como vídeos, imagens, jogos, simulações, teatro etc., que tornam o ensino dos conteúdos científicos possível” (Cascavel, 2020, p. 151).

O AEE oferece atendimento para alunos “matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos - Fase I”. São dadas ênfases a dois atendimentos: ao ensino da Língua de Sinais como primeira língua e o outro o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua do aluno surdo” (Cascavel, 2020, p. 154).

Para que o trabalho seja efetivo, deve-se dar importância ao reconhecimento da Libras e permitir seu acesso nos conhecimentos científicos elaborados e específicos. É nesse processo que o PAP bilíngue e o intérprete de Libras devem assumir funções diferenciadas; o primeiro deve “participar do processo de elaboração do planejamento, plano de aula e sua execução, auxiliando na busca de materiais, metodologias e recursos diversos” para que os alunos surdos possam adquirir conteúdos juntamente com os demais, e “o segundo passa a interpretar todo o contexto que ocorre no ambiente escolar” (Cascavel, 2020, p. 153).

O Currículo apresenta que o AEE integra o Núcleo de Apoio Pedagógico para a Pessoa com Surdez (NAPPS) na qual os alunos surdos “recebem atendimento de uma a três vezes por semana em horário contraturno ao da escola, por um período de até três horas diárias alternando entre o AEE na Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita. “Para tanto, os professores que oferecem o atendimento são os professores ouvintes bilíngues e por professores surdos, também bilíngue” (Cascavel, 2020, p. 154). Os planos são ofertados em conjunto entre professores surdos e ouvintes, para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram em sua totalidade.

O texto aborda as metodologias utilizadas, para o desenvolvimento do trabalho mais efetivo que compreendem o uso de “gravuras, desenhos, fotografias, vídeos, dramatizações, literatura surda, entre outros materiais visuais”. E quanto ao ensino de



Língua Portuguesa, é incentivado “o uso da Libras, da datilologia<sup>13</sup> e recursos visuais para contextualização e produção textual”. Assim, os autores Olizaroski, Oliveira e Reis (2015) destacam:

[...] a interação do surdo por intermédio da Libras o ajuda não só a expressar seus pensamentos e sentimentos, mas também torna a assimilação do conteúdo possível, de forma *sui generis* (singular). Outro fato importante é que o contato que se dá durante as aulas possibilita o envolvimento com a cultura surda, passando, assim, o aluno a se identificar com essa cultura e esse grupo, adquirindo, por conseguinte, a identidade surda (Olizaroski; Oliveira; Reis, 2015, p. 8, *apud* Cascavel, 2020, p. 155).

É nesse processo que a leitura e escrita são de maior relevância para desenvolver as noções de conceitos e do contexto em que são expressas. Sobre isso, Núñez (2009) salienta:

[...] um conceito se forma mediante operações intelectuais em que todas as funções mentais elementares participam em uma combinação específica, cuja operação é dirigida pelo número de palavras, que por sua vez constituem o meio de centralizar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (Núñez, 2009, p. 38, *apud* Cascavel, 2020, p. 155).

É no ambiente escolar que o aluno deve ampliar seu vocabulário, para não só reconhecer a escrita das palavras, mas seus significados e o contexto em que lhe é explicitada. Portanto, é com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa que os alunos poderão se apropriar dos conhecimentos científicos na sala comum, além de desenvolverem suas capacidades de convívio nas relações sociais.

Na área de deficiência Física Neuromotora, o Currículo de 2020 discorre sobre o atendimento aos alunos com deficiência física no “Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), Professor de Apoio Pedagógico (PAP) e, nos casos que o aluno necessite de cuidados específicos, será disponibilizado profissional para auxiliar na higiene, alimentação e locomoção” (Cascavel, 2020, p. 177).

---

<sup>13</sup> A datilologia é usada para expressar substantivos próprios, também palavras que não têm sinal conhecido por meio do alfabeto manual (Cascavel, 2020, p. 155).

Dentre os recursos a serem utilizados na aprendizagem do aluno com deficiência física, encontra-se a Tecnologia Assistiva, assim definida por Bersch (2007):

Tecnologia assistiva é [...] todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. [...] Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (Bersch, 2007, p. 31, *apud* Cascavel, 2020, p. 177).

Os materiais das Tecnologias Assistivas podem ser de baixa ou alta tecnologia, assim definidas:

[...] Com relação aos de baixa tecnologia, citam-se como exemplos: borracha adaptada com um cabo alongado, planos inclinados ou imantado; mesas com ajuste para altura; adaptações para lápis, livros, tesouras, apontadores, pranchas de comunicação alternativa, apoio para os pés, colmeia para teclado, mouse adaptado, entre outros. No tocante aos de alta tecnologia, podem ser citados os computadores e softwares específicos. É oportuno destacar que esses e outros materiais específicos para DF Neuromotora são adquiridos por meio de licitação, como é o caso das cadeiras de rodas para paraplégicos e tetraplégicos, cadeiras escolares adaptadas, entre outros (Cascavel, 2020, p. 177).

Para a pessoa que apresenta mobilidade reduzida, “o Sistema Único de Saúde (SUS) fornece, em casos específicos, recursos de tecnologias assistivas como: órtese, prótese, cadeiras de rodas manual ou motorizada, andadores, bengalas, com o objetivo de proporcionar autonomia e capacidade funcional as pessoas com deficiência” (Cascavel, 2020, p. 177).

É importante que o professor conheça a especificidade de cada aluno, para que organize seu material pedagógico e assim promova a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, mesmo que ainda não utilize as tecnologias assistiva. Autores como Silva, Cerezuela e Lima (2016), apontam que:

A escolha e a necessidade de utilização ou não do recurso pedagógico adaptado na sala de aula vai depender da atividade proposta pelo professor e do grau de comprometimento do aluno com deficiência física. Em algumas atividades, o professor precisará apenas do quadro de giz; em outras, o uso de um computador se faz necessário para que o aluno consiga selecionar símbolos e palavras com autonomia. Todos esses recursos possuem uma finalidade que é sempre pedagógica e caracterizam-se por serem instrumentos manipuláveis a serviço da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência física. (Silva; Cerezuela; Lima, 2016, p. 284, *apud* Cascavel, 2020, p.178).

Para favorecer a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades para se comunicar, pode-se utilizar a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A vista disso, Schirmer e Bersch (2007) expõem:

A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é uma das áreas da TA que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Busca, então, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios desta metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com softwares específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa (Schirmer; Bersch, 2007, p. 58, *apud* Cascavel, 2020, p.178).

Para que o atendimento ao alunado com deficiência seja efetivo, é preciso pensar em uma gama de possibilidades de recursos e estratégias de ensino que possibilite a apropriação dos conteúdos científicos e desenvolva sua autonomia (intelectual, socioafetiva e física) de forma que atenda a todos os alunos, como Toledo e Martins (2009), afirmam:

A sala de aula, dependendo de como o professor a conduz, poderá ser um ambiente rico; o “problema” torna-se estímulo para o desenvolvimento, através da compensação social, criando-se condições para o “deficiente” apropriar-se da cultura. Nesse caso, devemos considerar as interações com o meio, com os recursos ou instrumentos externos que o sujeito utilizará para a compensação da deficiência. O professor deverá estar atento para não se prender às aparentes limitações do aluno, e compreender que as limitações podem estar na sua compreensão sobre a deficiência. Portanto, o

professor deve conhecer seu aluno de forma integral, conhecendo as questões orgânicas, a história de vida do aluno, o contexto social em que está inserido, e dessa forma, verificar se está sendo possibilitado o processo de compensação. (Toledo; Martins, 2009, p. 10, grifos dos autores, *apud* Cascavel, 2020, p. 179).

É nessa conjuntura que Vigotski (1997) afirmava que a criança com deficiência possui a capacidade de superar o defeito através da compensação, sendo um impulsionamento para a aprendizagem, pois a criança percorrerá caminhos alternativos para alcançar seu desenvolvimento. Para isso ocorrer, é preciso que o professor e a escola passem a “analisar constantemente o trabalho escolar realizado, estar atentos ao planejamento e à implementação de atividades curriculares para que a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos ocorra” (Cascavel, 2020, p. 179).

Quanto à área de deficiência do Transtorno do Espectro Autista, o Currículo versa sobre a apropriação do conhecimento dos indivíduos por meio de ações planejadas e elaboradas do professor, com conhecimentos científicos, artísticos filosóficos e éticos para que a elevação do conhecimento do aluno aconteça. O professor deve utilizar estratégias de ensino para desenvolver as potencialidades dos alunos. São apresentadas as seguintes estratégias:

- Evitar falar alto em sala;
- Durante as aulas, utilizar uma linguagem clara e objetiva;
- Trabalhar questões sensoriais (visuais, auditivas, táteis);
- Propiciar atividades curtas;
- Adaptar as atividades, se necessário, partindo da especificidade de cada aluno, utilizando recursos manipuláveis, jogos diversos disponíveis na instituição de ensino e/ou construídos com o aluno durante as aulas de acordo com o conteúdo da turma;
- Explorar as habilidades do aluno, de acordo com sua área de interesse;
- Propor atividades que estimulem o pensamento lógico por meio de jogo ou outra atividade lúdica promovendo sua interação com os demais colegas em sala de aula (Cascavel, 2020, p. 202).

As crianças com TEA apresentam limitações em sua comunicação, prejudicando seu desempenho escolar, para tanto se faz necessário que a escola oportunize o aprendizado e as relações humanas para que o aluno se sinta incluído. Assim, o Currículo (2020) afirma:

Alunos com TEA, se efetivamente inseridos no ambiente educacional e nele atendidos em suas demandas, experimentam um processo contínuo, dinâmico de suprimento de dadas necessidades sócio-afetivas, intelectuais, físicas e de geração de tantas outras, em um processo infindo de alcance do desenvolvimento real e de alargamento da zona de desenvolvimento proximal. Por um processo assim estabelecido, tem-se a possibilidade de não somente se manter nas relações espontâneas, mas também dominar e produzir conhecimentos científicos (Cascavel, 2020, p. 199).

A vista disso, Camargo e Paes (2014) ressaltam sobre algumas intervenções pedagógicas a serem realizadas durante o trabalho pedagógico:

- incentivar a participação em atividades coletivas, visando evitar que se isolem em seu próprio mundo, buscando uma maior socialização e valorizando sempre que houver essa integração;
- conhecer a linguagem utilizada pela criança em seu ambiente familiar, conseguida por meio de uma relação próxima e integrada com a família, estimulando a comunicação por meio da linguagem oral com o uso de termos claros e objetivos, evitando a utilização de figuras de linguagem e expressões idiomáticas, uma vez que implicam em valores e conceitos muito subjetivos e de difícil compreensão para o autista;
- respeitar a necessidade de rotina que os deixam em situação mais confortável, mas, ao mesmo tempo, oferecer atividades diversas, apresentando outras, auxiliando no rompimento da repetição e estereotipia;
- buscar o contato visual, olhando para os olhos deles e chamando-os a olhar para os olhos do outro, favorecendo a interação e o estabelecimento de vínculos;
- estimular o contato físico, mesmo sabendo que é uma dificuldade para o autista, devendo ser estimulado de maneira carinhosa e não invasiva;
- reprimir comportamentos auto e hétero agressivos quando ocorrerem, de maneira incisiva e firme, mas de maneira carinhosa e acolhedora;
- propiciar atividades que envolvam elementos do mundo ao seu redor (plantas, animais, chuva, sol etc.), objetivando facilitar a diferenciação entre o eu e o outro;
- incluir músicas associando-as a momentos específicos da rotina da escola como a hora do lanche, da pintura, da higiene;
- oferecer atividades de encaixar, empilhar, rosquear, montar, que auxiliem no aperfeiçoamento da habilidade psicomotora, comprometida nos sujeitos autistas (Camargo; Paes, 2014, p. 165, *apud* Cascavel, 2020, p. 201).

Pela dificuldade que o aluno com TEA encontra em se comunicar e se socializar, alguns momentos se devem utilizar estratégias com comunicação alternativa, para que o aluno amplie sua comunicação. Por isso, é de suma importância que o professor tenha um planejamento criterioso e diferenciado para que

o aluno desperte o interesse para aprender, superando suas dificuldades e desenvolva sua autonomia.

Na área das Altas Habilidades e Superdotação, o Currículo aponta que essas crianças apresentam “aspectos cognitivos, emocionais, neuropsicomotores e de personalidade, influenciados pelo meio, que caracterizam por peculiaridades de cada indivíduo” (Cascavel, 2020, p. 223). Elas não se destacam em todas as áreas do conhecimento, cada uma delas possui algum ritmo de aprendizagem e por isso deve-se ter intencionalidade ao propor uma metodologia de trabalho. Diante disso, Fleith (2007), aponta que:

A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional, agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico-cultural e, por isso, pode variar de cultura e em função do momento histórico e social. (Fleith, 2007, p. 43, *apud* Cascavel, 2020, p. 224).

O atendimento a esse alunado será na sala de recursos multifuncionais e em contraturno, com atendimento individualizado. O “trabalho deverá ser realizado em conjunto com professor da SRM, regente da sala de aula, e demais profissionais que atuam com o aluno no ambiente educacional” (Cascavel, 2020, p. 226).

Para esse atendimento, o professor deve conhecer cada aluno, as áreas de seus interesses para mediar conteúdos sistematizados e recursos pedagógicos para atender às suas especificidades. Fatores emocionais, sociais e cognitivos podem contribuir para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam. Fleith (2007) afirma que esse alunado deve receber o atendimento no AEE, pois

[...] atingem seu maior aproveitamento em um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades, tanto quanto a ampliação de seus interesses. Para isso, precisam encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual. (Fleith, 2007, p. 70, *apud* Cascavel, 2020, p. 225).

É reiterada no Currículo a intencionalidade do professor ao propor sua metodologia de ensino para o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, estes “devem

estar em processo de aprendizagem contínua e colocar-se em desafios de superação para que possam contribuir com aqueles alunos que se encontram sob a condição de AH/SD” (Cascavel, 2020, p. 226).

Na área de deficiência Surdocegueira e Deficiência Múltipla, o Currículo aponta que para o atendimento das crianças surdocegas na rede não existe um atendimento específico, o que se propõe é uma parceria entre o “Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP)” (Cascavel, 2020, p. 236).

As formas de comunicação das pessoas surdocegas, são variadas, vão desde o mais concreto ao simbólico, no caso da Libras. Para a comunicação, Nascimento (2006), aponta:

[...] pode fazer uso de Libras, Libras Tátil, Libras no campo visual reduzido, escrita ampliada, escrita na palma da mão, Braille e Braille tátil, sempre buscando o sistema de comunicação que melhor se adapte. [...] A Libras tátil também é um meio de comunicação e consiste em realizar a interpretação por meio da Libras com a mão do surdocego em cima das mãos do interlocutor, assim, o surdocego faz uso do tato para que haja comunicação (NASCIMENTO, 2006). Pode-se utilizar a Libras no campo visual reduzido, que é para surdocegos que possuem resíduos visuais e domínio da leitura e da escrita. [...] O uso da escrita ampliada também é uma forma de comunicação para pessoas que possuem resíduo visual e constitui-se na utilização de letras em tamanho maior, de forma que fique mais visível ao aluno. A escrita na palma da mão é marcada por desenhar as letras do alfabeto na palma da mão, ou em alguma parte do corpo, como o braço, de forma a possibilitar a comunicação. (Nascimento, 2006 *apud* Galvão, 2017, p. 39, *apud* Cascavel, 2020, p. 237).

Para tanto, se faz necessário também o uso de Braille tátil ou digital, que contribui para a comunicação das pessoas surdocegas auxiliando-as a diminuir suas dificuldades. Assim, é de suma importância as mediações específicas para ajudar esses alunos em sua comunicação, promovendo ações que favoreçam seu desenvolvimento.

Na área de Deficiência Múltipla, o Currículo aborda que, em razão da natureza das deficiências, os alunos poderão usufruir de AEE “no CAS, se houver associada deficiência auditiva, no CAP se houver associada à deficiência visual ou em Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e/ou Professor de Apoio Pedagógico (PAP)” (Cascavel, 2020, p. 239).

O atendimento desse alunado requerer adaptação ao mobiliário e aos recursos pedagógicos, sendo eles: “computador, pranchas de comunicação alternativa, quadro imantado, plano inclinado, tesoura adaptada, impressora em braile, atividades ampliadas, entre outros, garantido a apropriação da cultura humana historicamente acumulada, por meio da interação social e pela mediação” (Cascavel, 2020, p. 239). Nesse processo, o professor deve conhecer cada aluno, propor intervenções adequadas e adaptadas para desenvolver suas potencialidades e especificidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desenvolvida foi significativa para a compreensão de como se deu a implantação da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Cascavel, bem como, a trajetória histórica da Educação Especial e como elas são apresentadas no Currículo. Assim, este documento possui um caráter histórico e se situa na concepção social e científica da deficiência, fortalecendo esta perspectiva que é indispensável, haja vista o tensionamento que existe ainda entre as diferentes concepções e intervenções que perpassam a Educação Especial.

A atuação como professora da rede municipal justificou a realização desta pesquisa e foi importante durante os estudos, porque o vínculo com a realidade das escolas atribuiu maior sentido aos conteúdos teóricos estudados. Além disso, com a conclusão deste estudo, amplia-se a compreensão sobre a temática e a valorização deste documento – Currículo – enquanto elaboração teórica capaz de nortear a prática.

Apropriar-se dos conhecimentos sobre a Educação Inclusiva é essencial para os professores que atuam na escola comum, pois através das ações mediadoras será organizado o trabalho pedagógico, promovendo as práticas necessárias à aprendizagem dos alunos com deficiência.

A instituição escolar é responsável por grande parte da aprendizagem das crianças, cumprindo, assim, o papel de mediadora no processo de apropriação dos



conhecimentos científicos elaborados pela humanidade. As intervenções realizadas no contexto escolar permitem que cada indivíduo desenvolva suas aptidões e potencialidades, pois através dos vínculos afetivos e das relações interpessoais, a aprendizagem ocorrerá de forma efetiva e mais significativa.

A nossa sociedade é constituída pela maioria de trabalhadores, é importante implementar uma pedagogia coerente com os interesses dos trabalhadores. O professor precisa ter uma consciência de mundo, para que possa estar comprometido com a transformação social e a emancipação humana. Para a efetivação de uma prática transformadora, que analisa a realidade e suas contradições é preciso um método.

Orso (2017) aponta que na educação é importante trazer para a sala de aula o mundo real, para que os alunos se apropriem da história da humanidade, das lutas e das transformações sociais. Para o autor, “A educação não está à parte do mundo, ela faz parte e, portanto, está sujeita a todas as suas determinações e contradições” (Orso, 2017, p. 161). É nessa conjuntura que a educação precisa adotar o método materialismo histórico-dialético, para promover a emancipação humana.

Para se propor uma pesquisa, era preciso um método que pudesse dar subsídios para responder as demandas apresentadas no contexto escolar. Para tanto, o Materialismo Histórico-Dialético foi o método adotado pelo município. Haja vista que o Município de Cascavel é um dos poucos a adotar esse método em seu Currículo, isso se dá também pelo fato de que há professores e pesquisadores de Cascavel que realizaram seus estudos propondo o método, o que possibilita a compreensão de que é possível ao indivíduo a transformação por meio da apropriação dos conhecimentos científicos sistematizados com a concepção de educação voltada à emancipação humana.

O objetivo proposto para a pesquisa desenvolvida permitiu compreender que a concepção teórica que fundamenta o Currículo, direciona a Educação Inclusiva no município para uma perspectiva histórica e social, fortalecendo o processo educativo. Ela se manifesta e se concretiza no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Como objeto da pesquisa, foram realizadas análises sobre as duas versões do Currículo de Cascavel: do ano 2008 e a revisão de 2020, na parte da fundamentação teórica e a referente à educação especial, abordando cada uma das áreas da deficiência.

No primeiro capítulo, a pesquisa centrou-se nas concepções de deficiência no percurso histórico, os processos da aprendizagem, o desenvolvimento humano e a educação. Realizou-se a pesquisa trazendo aspectos históricos das pessoas com deficiência, buscando maior entendimento e compreensão da forma como eram tratados e consideradas na sociedade. Exclusão, abandono e até extermínio foram determinados por compreensões místicas e pseudocientíficas, ao longo dos séculos. As formas de atendimento nas entidades ou instituições apresentaram a visão de incapacidade ou inferioridade das pessoas com deficiências, ignorando a condição humana da deficiência. Entretanto, como se buscou mostrar, a ciência, paulatinamente avançou na explicação dos fenômenos orgânicos, mas desconsiderando a pessoa com deficiência como um todo.

Propor uma reflexão das concepções de deficiências no contexto histórico contribui para auxiliar os profissionais da área da educação em sua prática atual, haja vista que muitos deles não têm um entendimento sobre as deficiências que estão presentes nos ambientes escolares. A identificação das dificuldades históricas que marcam o acesso da pessoa com deficiência à escolarização, permite compreender a importância desse momento que, embora ainda esteja marcado por limites, tem algumas possibilidades de acesso que precisam ser fortalecidas.

É nesse processo que se deve propor formação continuada, permitindo que o profissional se aproprie dos conhecimentos, repense sua prática e busque formas de sempre se renovar. Essa formação deveria atingir a todos os profissionais, visto que todos estão envolvidos no contexto escolar, relacionando-se, de alguma forma, os alunos com deficiência. Porém essa não é a realidade concreta, pois os que recebem formação são os professores regentes e os de apoio pedagógico (PAP). A possibilidade de se apropriar dos conhecimentos possibilita um olhar diferenciado para o próprio cotidiano.

É nesse processo que o professor deve ter a compreensão de que as pessoas com deficiência são seres sociais e toda a relação social em que elas vivem, influencia em seu processo de desenvolvimento.

Fatores negativos que puderam ser questionados a partir das leituras realizadas para a pesquisa sobre a prática em sala de aula podem ser apresentados, como por exemplo: os professores não conseguem arrumar tempo para estudar; levam seu trabalho além da sala de aula; são compelidos a se qualificar, usando seus próprios recursos; falta de material pedagógico para trabalhar as especificidades de

cada aluno; falta de estrutura física das instituições; utilização de recursos financeiros próprios para produzir materiais adaptáveis à realidade do aluno; demora nos processos de avaliação dos alunos em relação ao diagnóstico; falta de colaboração da estrutura familiar, dentre outros.

Para o desenvolvimento do psiquismo da criança são primordiais as interações sociais que ela vivencia em seu cotidiano, portanto, é na educação escolar que vão ser dadas as mediações dos conhecimentos científicos e elaborados, para que os indivíduos se desenvolvam.

O segundo capítulo tratou dos aspectos fundamentais da política pública de educação inclusiva. Portanto, durante todo o percurso histórico humano, as mudanças se deram a passos lentos, o mesmo aconteceu na legislação, pois o acesso à educação pública, ofertada para as pessoas com deficiência, só foi realizado mais tardiamente.

Todas as lutas e conquistas das pessoas que se engajaram, permitiram que políticas públicas pudessem ser implementadas, favorecendo as pessoas com deficiência a ter acesso à sua participação na sociedade, promovendo ações de acessibilidade e serviços, para uma sociedade que precisa lutar muito para ser mais inclusiva.

Ao refletir sobre a exposição a respeito das deficiências das duas versões do Currículo, foi constatado um entendimento de que o Currículo está amparado pela legislação, porém, a legislação passa a ideia de atendimento a todos e para todos, essa é uma ideia idealista, olhando para nossa realidade concreta, onde podemos constatar que esse processo não se concretiza em sua totalidade. O professor tem encontrado muitos desafios e contradições em uma realidade que é adversa, pois percebe-se que as políticas se centram para a formação do trabalhador, limitando-se a um sujeito subordinado ao sistema capitalista.

Como podemos inferir pelas leituras e pelas práticas em sala de aula, há questionamentos no cotidiano da escola em relação às ações de educação especial, necessárias à inclusão de alunos com deficiência, mas que não são atendidas pela gestão escolar municipal, como professores de apoio pedagógico, o que tem levado famílias a buscar a ação do Ministério Público. Configuram-se em situações que demonstram o descompasso entre as políticas públicas e sua efetivação, concreticidade de uma sociedade em que o humano é secundário.

A reflexão feita a partir da análise da educação especial presente no Currículo de 2008 e de sua revisão em 2020, compôs o terceiro capítulo, discorrendo sobre o processo da elaboração do Currículo; o histórico da Educação Especial no Município de Cascavel; as concepções da deficiência, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento e o que foi proposto como intervenções educativas para cada uma das áreas da deficiência. Nesse processo foram apresentadas as relações do método do materialismo histórico-dialético, a fundamentação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural e a educação na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Secretaria de Educação e os professores da rede pública municipal de ensino de Cascavel tiveram, como intuito, organizar um currículo próprio, para tanto adotaram o Materialismo Histórico-Dialético, que traz em sua base um método que pode contribuir com um trabalho pedagógico mais elaborado. Segundo Mazaró (2018), para a elaboração da proposta curricular, “foram necessários muitos encontros, formações, estudos, leituras, ensaios de escrita, reescrita” (Mazaró, 2018, p. 72). O Currículo aponta que não há a intenção de ser definitivo e que poderia posteriormente ser avaliado e reformulado quando necessário. Foi nessa conjuntura que em 2018, começaram novos estudos e debates para sua revisão o que resultou na nova versão publicada em 2020.

O Currículo possui uma fundamentação teórica muito importante com o embasamento na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como proposta pedagógica, a defesa do ensino para todos, com a possibilidade de transformação dos sujeitos pela apropriação dos conhecimentos científicos já historicamente elaborados

As duas versões do Currículo trazem todo um histórico da Educação Especial no Município, expondo as instituições e os projetos criados para o atendimento às pessoas com deficiência, constatando-se que de uma versão para a outra ocorreu um aperfeiçoamento do documento, aprofundando os estudos que constituem o atual Currículo.

Diante disso, sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, os Currículos apontam que a mediação adequada e específica é um fator central para que esses processos aconteçam. É de grande relevância que o ambiente escolar deve ser favorável, adequado e de qualidade para que seja provocada nos alunos a

transformação de suas funções psíquicas. Dessa forma, é importante que o professor se aprimore com suporte teórico e ações educativas em sua prática diária.

Em toda a fundamentação teórica das áreas das deficiências, a THC vem permeando de forma relevante, com os autores Vigotski, Luria e Leontiev, dentre outros: exclusão das pessoas com deficiência na sociedade; concepção humana; as Funções Psicológicas Superiores, pois os conhecimentos são apropriadas mediante os signos e a linguagem; a aprendizagem passa do plano interpessoal (interpsicológico), para o intrapessoal (intrapsicológico) e, por fim, a função do professor, que é utilizar instrumentos, recursos, adaptações de materiais e atividades, estratégias pedagógicas diferenciadas para proporcionar ao aluno a apropriação dos conhecimentos científicos.

É nesse processo que as intervenções educativas de cada uma das áreas da deficiência, presentes nas duas versões do Currículo, afirmam que cada indivíduo é um sujeito histórico e com capacidades para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e elaborados historicamente pela humanidade. Contudo, para que essa apropriação aconteça, eles devem receber atendimento educacional especializado (AEE), por profissionais capacitados. O docente precisa ter formação específica para atuar no AEE, pois ele realizará o ensino adequando às necessidades de cada área de deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mediando os conhecimentos para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Assim, é por meio do acesso às metodologias diferenciadas, educação lúdica, jogos, tecnologias assistivas e uma gama de outros recursos, que os alunos terão um ensino de qualidade, promovendo com isso o seu desenvolvimento.

Uma pergunta a ser levantada como relevante é: por que o município de Cascavel tem um CAS e um CAP, o que não é comum em outros municípios? O Currículo de 2020 aponta que o município, em 2005, solicitou ao MEC a implantação do CAP “por meio de mobilizações da sociedade”, sendo inaugurado em 2008 (Cascavel, 2020, p. 145). Para tanto, o CAP passa então a dar assessoramento e orientações a professores, familiares e comunidade em geral que necessitem de apoio relacionado à DV, tendo em seu núcleo, quatro grupos: o Núcleo de Convivência; o Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação; o Núcleo de Tecnologias e de Adaptação de Material Didático e o Núcleo de Apoio Didático Pedagógico.

A descrição de cada uma das áreas da deficiência e das formas em que eram empregadas, levaram a ter articulações com outras áreas, como a saúde para

atendimento às pessoas com deficiência física: o Centro de Reabilitação Física da Unioeste e da FAG, que dão suporte de reabilitação física e equipamentos.

A pesquisa alcançou seu objetivo permitindo a compreensão de que a Educação Inclusiva se manifesta e se concretiza no Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel. Toda a fundamentação teórica e pedagógica, embasada na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, permite que o profissional possa realizar suas ações de forma mais elaborada e específica, pois o Currículo vem com o objetivo de orientar o ensino e ações docentes, por isso a importância de seu estudo contínuo.

Diante dessa contextualização, muitos são os desafios para que uma educação transformadora e revolucionária aconteça, detalhados por Orso (2017):

a) A necessidade efetiva de ensinar; b) De considerar a totalidade das relações e as contradições inerentes a elas; c) De considerar a realidade concreta e as relações de força de cada momento; d) De considerar o estágio de desenvolvimento do capital e a forma de organização e funcionamento da sociedade; e) De ter ou adquirir consciência da condição e do pertencimento à classe trabalhadora, com todas as implicações que disso discorrem; f) Assumir o compromisso de lutar pela superação da própria condição e a dos alunos, igualmente trabalhadores; g) De educar e ou reeducar os educadores; h) de fazer da educação um instrumento de conhecimento e de apropriação do mundo, da história e de si mesmo; i) De aliar, simultaneamente, a teoria pedagógica revolucionária a uma forma de organização do trabalho pedagógico revolucionária. Afinal, uma teoria só se revela efetivamente revolucionária se transformar a realidade concreta (Orso, 2017, p. 165).

Para além do que foi apresentado a pergunta é: como estou compreendendo a realidade do que foi estudado? O mais importante para minha pesquisa foi olhar para a história e poder entendê-la. Compreender que o hoje é resultado de um processo pelo qual também somos constituídos. E cada sujeito é único, com individualidade e especificidade própria, mas com as influências do processo histórico. Por isso, o professor deve ter um olhar amplo e, ao mesmo tempo, uma ação diferenciada para cada um de seus alunos. O professor precisa ser um estudioso constante, cada dia é uma realidade que precisa ser compreendida e vivenciada. A educação precisa provocar uma metamorfose nos indivíduos, como escreveu Vigotski, uma revolução,

e eu, como professora, também me transformo, eu me modifico, em consequência provocarei este movimento nos meus alunos!

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. DE. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

ALMEIDA, Ivan. **Entenda a Lei Brasileira de Inclusão**. 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lei-brasileira-de-inclusao/> Acesso em: 05 nov. 2022.

BARROCO, Sônia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2007.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília: SEESP/MEC, 2007. p. 31-37.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 21 - 51.

BIFON, M. da F. **A constituição social da potencialidade humana**: contribuição para o estudo da superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2009.

BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H. MAIA, S. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: surdocegueira e deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

BRANDÃO, S. H. A.; COSTA, D. A. C. da. O atendimento educacional aos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial. In: MORI, N. N.; CEREZUELA, C. (orgs). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão**: aspectos históricos, clínicos e educacionais. Maringá, PR: Eduem, 2014. p. 185-196.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm) Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm) Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília. Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 22 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 29 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras Providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf) Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo) Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico (2022)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/sociais/populacao/34889> Acesso em 25 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Inclui a função do guia-intérprete, profissional que domina, no mínimo, uma das formas de comunicação utilizadas pelas pessoas surdocegas, na lei que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – lei nº 12.219, de 2010. Disponível em:



<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/26/sancionada-inclusao-do-guia-interprete-na-lei-que-regula-funcao-de-tradutor-de-libras#:~:text=Foi%20publicada%20no%20Di%C3%A1rio%20Oficial,int%C3%A9rprete%20da%20l%C3%ADngua%20brasileira%20de Acesso em 28 out.2023.>

CAMARGO, J. S.; PAES, D. F. O autismo infantil e a relação professor aluno. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (orgs). **Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014. p. 159-168.

CARVALHO, Alfredo R; ROCHA, Jomar V. da; SILVA, Vera Lucia R. Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (org). **A pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel, Pr: EDUNIOESTE, 2013.

CASCADEL. **Lei nº 4.126/2005**. Cria o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP) e dá outras providências.

CASCADEL. **Lei nº 4.869/2008a**. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e dá outras providências.

CASCADEL. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume II: Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel, PR: SEMED, 2008b. Disponível em:

[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009\\_curra\\_culo\\_para\\_rede\\_peblica\\_municipal\\_de\\_ensino\\_de\\_cascavel\\_-\\_ensino\\_fundamental\\_-\\_anos\\_iniciais.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curra_culo_para_rede_peblica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf)  
Acesso em: 7 out. 2022.

CASCADEL. **Lei nº 6.496, de 24 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-cascavel-pr> Acesso em: 28 ago. 2019.

CASCADEL. **Deliberação nº 01 de 22 de maio de 2018a** - Normas Complementares para a Modalidade da Educação Especial e da Organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, para alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos - Fase I, do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel - SME/Cascavel. Disponível em:

<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1551012327106&file=9E2688668D4064B4EAE4410C0F493EA74D61CF5B&sistema=WPO&classe=UploadMidia> Acesso em: 04 nov. 2019.

CASCADEL. **Portaria nº 035 de 06 de março de 2018b**. Estabelece critérios para a solicitação e disponibilização de Professor de Apoio Pedagógico - PAP nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel conforme específica. Disponível em:

<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&>

ajaxPrevent=1540304929784&file=FEEF7C77DC4DDDFC97AC83B432BCFDDDBDF79ACE9&sistema=WPO&classe=UploadMidia Acesso em: 04 nov. 2019

CASCAVEL. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel:** volume III: Fundamentos da Educação Especial – Cascavel, PR: SEMED, 2020. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/subportal/secretaria-municipal-de-educacao> Acesso em: 7 out. 2022.

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

DOMINGUES, C. D. A.; SÁ, E. D.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. de P.; SIMÃO, V. S. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 79 – 115, julho, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento da formação do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. **Da apropriação da cultura ao processo de humanização:** o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. 2006. Disponível em: <https://ccpuenpedubrdirposgradgepemtextsgpem070-007pdf> Acesso em: 7 out. 2022.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** 2. Ed. Curitiba: IBEPX, 2011.

FLEITH, D. de S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação:** volume 1: Orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

GAIATO, M. **S.O.S. Autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GALVÃO, D. L. **O ensino de geometria plana para uma aluna com surdocegueira no contexto escolar inclusivo.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Ponta Grossa, PR, 2017.

GASPARIN, João Luiz **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica,** (Livro Eletrônico), 5 ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

JANNUZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JERUSALINSKI, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**. V. 19 n. 46, set, 1998.

LE MOS, E. R. **Educação dos excepcionais**: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil. Tese (Livre Docência) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1981. (mimeo).

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MALACHEN, Julia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELI, Cláudia; MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **O Trabalho Pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

MALACHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 46, p. 190-204, jun. 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATOS, Neide da S. D. de; TURECK, Lucia T. Z. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022018, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661085>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MATOS, Neide da S. D. de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano**: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2005-2015)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2018.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996.

MOISES R. R.; STOCKMANN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America – HistELA**, v. 3, e20780, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br> Acesso em: 25 nov. 2022.

NASCIMENTO, F. A. A. C. **Saberes e práticas da inclusão – Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

NASCIMENTO, J. D. et al. Introdução. In: CASCAVEL. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume III: Fundamentos da Educação Especial – Cascavel**, PR: SEMED, 2020.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIZAROSKI, I. M. H.; OLIVEIRA, V. R.; REIS, L.S. Língua natural versus língua materna no contexto da educação bilingue da pessoa surda. 18º JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários 2015. **Anais...** 18º JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários, Marechal Cândido Rondon, Pr, 2015.

ORSO, Paulino J. Os desafios de uma educação revolucionária. ORSO, Paulino J.; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André P. (Org.), **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa – Campinas**, SP: Armazém do ipê, 2017. p. 147-167.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168–185, 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14677](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677). Acesso em: 25 jan. 2023.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Queros, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013 Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em: 25 jan. 2023.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 15, n. 1, p. 3–14, jan.-abr. 2009.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli (et al.). - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial-Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2010.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

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, PR: Edunioeste, 2014. p. 18-34.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira, Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Revista Horizontes**. v. 36, n. 2. 2018 (p. 45 - 56) Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520> Acesso em: 25 nov. 2022.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), 2016. (p. 3007-3015). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fWKh6cB9KCYHTKxJfGdgF7m/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 1 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> Acesso em: 6 jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHIRMER, C. R.; BERSCH, R. Comunicação aumentativa e alternativa: CAA. In: SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência física. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 57 – 84.

SCHMIT Jeani Escher; ROSSETTO, Elisabeth. **A obra de Lev Semionovitch Vigotski**: conceitos e interpretações. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, A. F. da; CASTRO, A. de L. B. de; BRANCO, M. C M. C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília, MEC/SEESP, 2006.

SILVA, João Carlos da. A escola pública primária na região oeste do Paraná: levantamento de fontes e produção acadêmica. **Eccos**, São Paulo, n. 26, p. 123-140, jul./dez. 2011.

SILVA, Luzia Alves da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato; ZANETTI, Patrícia da Silva. Vigotski e os fundamentos da Defectologia. **Anais... XIV do HISTEDBR: Histórico-Crítica, e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE – Foz do Iguaçu, PR, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais> Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Luzia Alves da; TURECK, Lucia Terezinha Zanato; ZANETTI, Patrícia da Silva. As contradições das políticas de inclusão na sociedade de classes. **Anais... XIV do HISTEDBR: Histórico-Crítica, e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE – Foz do Iguaçu, PR, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais> Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, M. A. M.; CEREZUELA, C.; LIMA, S. M. T. Recursos metodológicos e tecnologia assistiva: o atendimento ao aluno com deficiência física. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (orgs). **Deficiência e inclusão escolar**. 2 ed. revisada e ampliada. Maringá, Pr: Eduem, 2016.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **Educação Especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos de 1970 e 1980**. 1 ed. – Curitiba: Apris, 2017.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

SOARES, R. Q. de A. **A atuação dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às pessoas com surdez de Cascavel/Paraná na inclusão de crianças surdas na Rede Pública Municipal de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2016.

STEPANHA, K. A. O. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2017.

TABORDA, W. B. **Aspectos Históricos da Educação Especial no Município de Cascavel: dos primórdios à regionalização dos serviços Especializados**. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em História da Educação Brasileira, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação especial e ação docente: da medicina à educação. 240f. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em

Educação, UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vigotski. **Revista Educere**, 2009. p. 4126-4138.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, educação e possibilidades de sucesso escolar**: um estudo de alunos com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis. S.A. 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**: fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Dis. S.A. 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas** - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 508 p.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIRGOLIM, A. **Altas habilidades**: um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaberes, 2019.

WILHELM, Vandiana Borba; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. A construção da educação especial brasileira enquanto uma política de estado e a contribuição da abordagem sociopsicológica para a educação escolar das pessoas cegas e de baixa visão. V Simpósio Nacional de Educação e XXVI Semana de Pedagogia: Formação de Professores para a Educação Básica. **Anais...** Unioeste, campus de Cascavel, PR. 26 a 28 de outubro de 2016.

WILHELM, Vandiana Borba; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Políticas de Inclusão Educacional: das práticas neoliberais à ação legal revolucionária. In: BORGES, Liliam Faria Porto: DEITOS, Roberto Antônio (Org.). **Mudanças no capitalismo contemporâneo e estado**: as questões educacionais. Coleção Sociedade, Estado e Educação n. 3 1ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012, p. 207-234.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca> Acesso em: 12 nov. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao->

mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 25 nov. 2022.