

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: A PROPOSTA OFICIAL
PARA O TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS NECESSIDADES
EDUCACIONAIS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

ELIANE BRUNETTO PERTILE

CASCAVEL, PR
2014

**A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: A PROPOSTA OFICIAL
PARA O TRABALHO DOCENTE FRENTE ÀS NECESSIDADES
EDUCACIONAIS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

ELIANE BRUNETTO PERTILE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto

CASCADEL, PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

P556s Pertile, Eliane Brunetto
 A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. / Eliane Brunetto Pertile — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
 165 f. ; 30 cm

 Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Rossetto
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
 Bibliografia.

 1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Sala de Recursos Multifuncional. 4. Deficiência intelectual. 5. Humanização. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 371.9

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: A PROPOSTA OFICIAL PARA
O TRABALHO DOCENTE FRENTE AS NECESSIDADES DE
ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

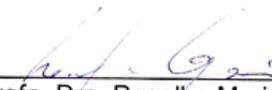
Autora: Eliane Brunetto Pertile

Orientadora: Elisabeth Rossetto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por
Eliane Brunetto Pertile, aluna do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 12/03/2014

Assinatura: _____
(orientadora)

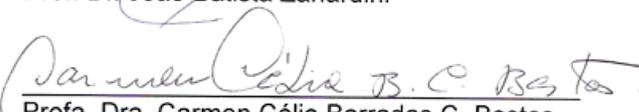
COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia



Prof. Dr. João Batista Zanardini



Prof. Dra. Carmen Célia Barradas C. Bastos

Lucas Brunetto Pertile, dedico a você este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta produção expressa o alcance de meu pensamento nesse momento, mas não é produção minha unicamente, é resultado das relações que estabeleci ao longo desta caminhada. Assim, agradeço a todos que em algum momento estiveram comigo nesta empreitada e, portanto, são partícipes deste estudo.

Agradeço primeiro, à minha orientadora, professora Dra. Elisabeth Rossetto, que me conduziu neste estudo, por tudo que me ensinou, pela total disponibilidade e dedicação, pela tamanha paciência, por acreditar em mim e, principalmente, por me fazer acreditar também.

Agradeço ao professor Dr. João Zanardini por fazer parte da banca, por todo apoio que me forneceu, pela imensa generosidade com a qual socializa seu conhecimento e por me receber no grupo de estudos da obra de Marx, que muito me ajudou neste período.

Agradeço às professoras que tão prontamente aceitaram fazer parte da banca: professora Dra. Carmem Célia Barradas Correia Bastos, pela coerência e sensatez com as quais dirige suas contribuições que sempre agregam valor àquilo que avalia; e professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, pelo compromisso com a pesquisa crítica na educação que expressou em suas contribuições que muito ajudaram em minha reflexão.

Às queridas colegas do grupo de estudos “A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski”, coordenado pela professora Elisabeth. Obrigada pela companhia e pelo estímulo. Espero que continuemos nossa tarefa de leitura e debate que ainda não chegou ao fim.

À Sandra Maria Gausmann Köerich, secretária desse Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pela precisão e cordialidade com que nos atende.

Aos professores, minha gratidão pelos conhecimentos socializados.

Aos colegas do mestrado, obrigada pela companhia nesta caminhada.

As colegas que me incentivaram a entrar no mestrado. Agradeço o apoio.

Ao meu companheiro, Lindomar, e ao meu filho querido, Lucas, agradeço pela paciência com a falta de respostas após as perguntas e pela tolerância com meus pensamentos distantes.

A criança « ... difere de um adulto tanto quanto uma crisálida de uma borboleta » (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 156).

RESUMO

O estudo apresentado teve o objetivo de compreender a proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), junto a alunos com deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada por meio de estudo documental e bibliográfico. Na investigação documental, selecionamos normativas que estabelecem a educação especial na perspectiva inclusiva e materiais orientadores para as questões pedagógicas, divulgados pelo MEC. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, subsidiou a análise desses documentos por meio da compreensão do contexto social que os determina e do aprofundamento sobre a especificidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, sob o prisma da Teoria Histórico-Cultural. Empreendemos a análise dos sentidos subjacentes à linguagem expressa nos documentos como forma de identificação da intencionalidade a que estes atendem. Compreendemos que tal abordagem é relevante tendo em vista que a SRM foi disseminada nacionalmente, ganhou destaque nos encaminhamentos da educação especial na perspectiva inclusiva e se constituiu como proposta oficial para o atendimento aos alunos, sendo espaço prioritário para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudo desenvolvido apresentou a compreensão de que o quadro argumentativo expresso pelos documentos orientadores, publicados e divulgados pelo MEC, é compatível com os princípios presentes na teoria Construtivista, apresenta uma concepção de desenvolvimento humano espontaneísta, sustentada num entendimento biológico, em que o próprio aluno regula seu desenvolvimento e, assim, esvazia as mediações inerentes ao processo de escolarização, uma vez que desvaloriza os conteúdos escolares e o ato de ensinar. Com base nos pesquisadores a que recorreremos, foi possível entender que tais orientações são coerentes com a formação do homem adequado para a composição da mão de obra atualizada às exigências do processo produtivo contemporâneo. Assim, elas preveem uma formação unilateral, com aquisição de competências restritas e imediatas direcionadas para o trabalho. Compreendemos, portanto, que uma vez que estejam em concordância com as demandas da formação esperada para a reprodução das condições vigentes, as proposições para o trabalho docente não convergem para a humanização dos sujeitos com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncional; Deficiência Intelectual; Humanização.

ABSTRACT

The present study aimed to understand the proposal released by the Ministry of Education (MEC) for teaching work in Rooms Multifunction Resources (SRM), with students with intellectual disabilities. The survey was conducted through documentary and bibliographical study. On desk research, we selected regulations that establish special education in inclusive perspective and guiding materials for pedagogical issues, published by the MEC. The literature, in turn, made the analysis of these documents by understanding the social context that determines the depth and specificity on the development of people with intellectual disabilities, through the prism of Historical-Cultural Theory. We undertook an analysis of the underlying language meanings expressed in the documents as identification of intentionality that they serve. We understand that this approach is relevant considering that the SRM was disseminated nationally, gained prominence in referrals for special education in inclusive perspective and constituted as an official proposal to meet students, with priority space for the realization of Specialized Educational Services (ESA). The study had developed the understanding that the argumentative framework expressed by advisors, published and disseminated by the MEC documents, is compatible with these principles in constructivist theory, presents a conception of human development spontaneist, sustained a biological understanding, the learner's own regulates their development and thus empties the mediations inherent in the process of schooling, since devalues school content and the act of teaching. Based on the research that we use, it was possible to understand that such guidelines are consistent with the formation of the right man for the composition of the workforce updated with the requirements of the contemporary production process. Thus, they predict a unilateral training with restricted and immediate acquisition of skills targeted at the work. We understand, therefore, that once they are in agreement with the demands of training expected to reproduction of existing conditions, the proposals for the teaching job does not converge to the humanization of individuals with intellectual disabilities.

KEYWORDS: Special Education, Inclusive Education, Room Multifunctional Resources; Intellectual Disability; Humanization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior

CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

EAD - Educação à distância

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

MEC - Ministério da Educação

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - INCLUSÃO ESCOLAR	223
1.1 AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	23
1.2 O PERCURSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	40
1.3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008: POSSÍVEIS MUDANÇAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	48
1.3.1 O espaço educacional do público-alvo da educação especial em discussão	49
1.3.2 A delimitação do público-alvo	60
CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO DO AEE E O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SRM	65
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO AEE.....	66
2.2 A ORGANIZAÇÃO DAS SRM	70
2.3 ATRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM QUESTÃO	78
2.4 FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA SRM NA ÁREA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	89
2.5 AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA SRM NA ESPECIFICIDADE DO ESTADO DO PARANÁ: ADAPTAÇÕES E CURRÍCULOS FLEXÍVEIS.....	108
CAPÍTULO III - A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	115
3.1 VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS E MOMENTO HISTÓRICO	116

3.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS.....	122
3.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PROCESSO EDUCATIVO: A INFLUÊNCIA DO MUNDO DO TRABALHO	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	155

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. O objetivo consiste em compreender a proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)² junto a alunos com deficiência intelectual. O direcionamento da pesquisa buscou identificar quais são as atividades docentes, propostas pelos documentos legais e orientadores, a serem desenvolvidas na SRM com alunos com deficiência intelectual, bem como analisar a sua intencionalidade de modo a reconhecer suas filiações teóricas.

Para alcançar o objetivo, foi imprescindível conhecer a proposta oficial divulgada pelo MEC, suas possibilidades e seus limites. Com esse intuito, dedicamos-nos à análise dos determinantes históricos e das circunstâncias materiais que demandam a existência da SRM, das proposições que a acompanham e a implantam e dos fundamentos teóricos subjacentes às orientações divulgadas para o trabalho docente a ser desenvolvido. Assim, o estudo aqui apresentado não se ocupa de verificar a implementação e a maneira como se realiza em termos práticos a ação docente, embora saibamos da importância de pesquisas nesse sentido.

É importante mencionar que o interesse pela temática se deu em função das

¹ De acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008: “Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar a formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, artigo 1º, §1º). A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, dispõe que “o AEE é realizado, prioritariamente na sala de recursos multifuncional [...], no turno inverso da escolarização” (BRASIL, 2009, artigo 5º).

² Conforme o Decreto nº 6215, de 26 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007g), a garantia de que as escolas tenham SRM está entre as ações do Governo Federal para cumprir com o compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que o programa é um dos eixos do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), uma vez que neste é “reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial” (BRASIL, 2007). No Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, conforme Edital nº 1, de 26 de abril de 2007, consta como objetivo “apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública [...]” (BRASIL, 2007, p. 1); assim, entende-se que tal programa tem como atribuição a oferta do AEE.

minhas atribuições profissionais: devido à dedicação ao trabalho docente no ensino fundamental durante dezesseis anos, entre os quais, os últimos sete anos foram direcionados especificamente à sala de recursos.

Da atividade docente, decorreu o interesse em compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse caminho, os estudos de base teórica a partir da Teoria Histórico-Cultural viabilizaram a busca de encaminhamentos metodológicos mais adequados, principalmente àqueles alunos que, por uma ou outra razão, aprendem de forma mais lenta. Além disso, este referencial instigou a compreensão da atividade docente como ação que, ao mesmo tempo em que tem limites decorrentes das condições dispostas, também tem natureza política balizada por determinado referencial de homem e de sociedade.

No decorrer de minha atuação, muitas questões geraram dúvidas. Mas estas se intensificaram principalmente a partir de 2008, quando foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Então, as Salas de Recursos, que se destinavam a atender apenas uma área da deficiência, passaram à estrutura de multifuncionais. Além disso, a formação disseminada pelo MEC para a ação na SRM nos anos de 2007 e 2010 gerou inquietações perante minha atuação profissional.

A partir daí, algumas questões passaram a ser objeto de reflexão: a) como se constituiu o AEE da SRM?; b) a que se destinou?; c) qual o trabalho pedagógico proposto para os alunos com deficiência intelectual?; d) quais os subsídios fornecidos aos professores para o desenvolvimento das práticas docentes nesse espaço?; e) a proposição veiculada para o trabalho docente vai ao encontro das necessidades de emancipação dos alunos?

Para refletir acerca de tais questionamentos, partimos do pressuposto de que as pessoas com deficiência apresentam um quadro histórico de exclusão educacional, sendo que muitas, ao longo da história, foram estigmatizadas e restringidas a práticas segregativas como única possibilidade educativa. A crescente inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é um processo recente no Brasil, tendo em vista que somente a partir da década de 1990 se ampliaram as discussões que apontam para o espaço da escola regular como o *lócus* educativo da pessoa com deficiência. Atualmente, essa é uma questão que tem se apresentado

como assunto frequente nas discussões educacionais, tanto que uma das preocupações presentes no diálogo entre os educadores é o atendimento às necessidades dos seus alunos, pois alguns exigem recursos diferenciados e uma organização distinta do ensino. Nesse contexto, a existência de serviços de apoio e a disposição de determinadas condições nas escolas são colocadas em discussão no presente estudo.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais aderiram à perspectiva inclusiva e a educação especial foi imbuída de novos preceitos. Disseminada nacionalmente, principalmente a partir de 2008, a SRM ganhou destaque nos encaminhamentos da educação especial na perspectiva inclusiva e se constituiu como proposta oficial para o atendimento aos alunos, sendo espaço prioritário para a realização do AEE. Ela destina-se à complementação e suplementação da grade curricular para o público da educação especial, isto é, “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a, p. 7) matriculados na rede regular de ensino.

Nossa hipótese de pesquisa foi de que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem em sua proposta um imenso distanciamento entre as orientações oficiais para o trabalho docente na SRM (principalmente no que diz respeito a alunos com deficiência intelectual) e as necessidades inerentes à escolarização e humanização dos alunos (de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural). Essa hipótese apoiou-se na compreensão estabelecida sobre argumentos presentes nos documentos publicados pelo MEC que indicam a desvalorização do trabalho com os conteúdos escolares, como se comprova na afirmação de que na perspectiva inclusiva “o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo” (BRASIL, 2010a, p. 6).

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ao se colocar contra a segregação, discursa a resolução dos problemas educacionais da pessoa com deficiência nas salas do ensino regular e para isso recorre a Teoria Histórico-Cultural e, principalmente, aos estudos de Vigotski como forma realizar o convencimento dos educadores. No entanto, esse referencial se tornou meio para obter adesão à proposta governamental e embora proclamado, não é efetivamente

adotado, pois as orientações ao trabalho pedagógico demonstram proposições que vão de encontro aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Diante disso, vimos a necessidade de denunciar este distanciamento, principalmente em relação do trabalho proposto para os alunos com deficiência intelectual.

Embora no espaço das SRM seja realizado o trabalho educacional com todas as áreas da deficiência, nos detemos na área intelectual, por entendermos que essa delimitação permite aprofundar a discussão. Tal área apresenta grandes desafios às escolas, tendo em vista a relevância dos conhecimentos científicos frente às necessidades diferenciadas que os alunos com deficiência intelectual apresentam para tal apropriação e, principalmente, diante das investidas que ocorrem por meio das políticas educacionais em banalizar o ensino dos conteúdos escolares.

Consideramos que apenas a leitura dos documentos governamentais não nos permite visualizar a sua intencionalidade. Entendemos, então, que se torna relevante a análise dos conceitos presentes no discurso divulgado pelas publicações do governo federal. Compartilhamos a opinião de que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 1). Assim, eles só podem ser entendidos tendo como parâmetro o contexto de sua produção e o próprio contexto de produção da vida nesta sociedade.

Nesse sentido, a presente pesquisa consiste em um estudo documental e bibliográfico. Na investigação documental, priorizamos materiais representativos da educação especial na perspectiva inclusiva, pois tal modalidade investigativa é recurso para conhecer a proposta divulgada pelo MEC para o trabalho docente na SRM junto a alunos com deficiência intelectual. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, subsidiará a análise dos documentos por meio da compreensão do contexto social que nos determina e do aprofundamento sobre a especificidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

A SRM é instituída como espaço para o AEE de forma mais enfática a partir dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a)³. Esse documento definiu rumos para a

³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo “o acesso,

educação especial que incidiram sobre as publicações seguintes. Então, priorizamos os documentos publicados após 2008, mas abordamos algumas normativas e textos anteriores a esse ano como forma de perceber modificações e de compreender o contexto do qual derivam as normativas e os documentos mais recentes, bem como a referida política.

Contemplamos o levantamento e a análise de leis, decretos, instruções, resoluções, notas técnicas, documentos com norteadores pedagógicos e demais materiais oficiais nacionais e internacionais publicados, que repercutem na implantação da SRM e na orientação do trabalho docente para a realização do AEE. Entre os documentos normativos, encontram-se:

1. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008a), que apresenta orientações para a educação especial brasileira e dá direcionamento, normativas e ações subsequentes;

2. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007d);

3. A Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009a);

4. A Nota Técnica SEESP/GAB nº 09/2010, de 9 de abril de 2010, que apresenta orientações para os centros de AEE (BRASIL, 2010c);

5. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o AEE e dá outras providências (BRASIL, 2011).

Além dos documentos normativos acima relacionados, contemplamos materiais emitidos pelo MEC que trazem orientações para o trabalho pedagógico. Para obtenção destes, utilizamos como fonte de consulta as publicações emitidas e disponibilizadas no *site* do próprio MEC. Entre as publicações, destacamos aquelas que contemplam o trabalho junto a alunos com deficiência intelectual:

a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades especiais” (BRASIL, 2008, p. 8).

1. *O Atendimento Educacional Especializado*: deficiência mental. Módulo da coletânea direcionada para a formação continuada à distância de professores para o AEE (BRASIL, 2007a);

2. *O Atendimento Educacional Especializado*: aspectos legais e orientações pedagógicas. Módulo da Coletânea direcionada para a formação continuada a distância de professores para o AEE (BRASIL, 2007c).

3. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência Intelectual. Fascículo II da coleção Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar (BRASIL, 2010b).

A seleção das fontes que compõem o referencial bibliográfico – e, de maneira direta e indireta, sustentam as análises dos documentos legais e dos materiais orientadores dos aspectos pedagógicos – deu-se no decorrer do desenvolvimento do estudo. Tais fontes serão abordadas no desenvolvimento da discussão ao longo dos capítulos. É importante mencionar que as obras selecionadas contemplam temáticas como políticas educacionais, trabalho e educação, a partir dos seguintes autores: Faleiros (1983), Shiroma (2007), Bueno (2004), Bianchetti (1998), Nagel (2001), Rossler (2005), Xavier (1990, 2006), entre outros.

Abordamos, também, bibliografias que contemplam o estudo do desenvolvimento humano, especialmente dos alunos com deficiência. Para isso, selecionamos obras de Lev Semenovich Vigotski⁴ e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev, além de estudos de pesquisadores atuais que buscam interpretar a obra vigotskiana de forma articulada com as discussões contemporâneas: Barroco (2007), Rossetto (2009, 2012), Duarte (2001, 2005, 2006), Tuleski (2008), Sforni (2012), Martins (2010), Shimazaki (2012), entre outros.

A opção pela Teoria Histórico-Cultural se dá devido à possibilidade que esse referencial fornece de compreender o processo de desenvolvimento humano do sujeito que tem deficiência, bem como considerar tal desenvolvimento tendo como parâmetro a realidade objetiva que determina as relações entre os homens.

Realizamos, também, a busca por publicações e produções acadêmicas que

⁴ A grafia do nome do autor é utilizada com algumas variações (Vygotski, Vigostki, Vygotsky). Utilizaremos a forma apresentada, exceto em citações, situação em que manteremos o modo apresentado pelo autor referenciado.

nos aproximassem das discussões empreendidas pelos pesquisadores da área acerca da Sala de Recursos Multifuncional. Nossa intenção consistiu em verificar como está sendo compreendida a proposta para o trabalho docente na Sala de Recursos Multifuncional, qual a atividade desenvolvida pelo professor e as análises sobre a formação direcionada para esse profissional.

Entre as fontes, contemplamos a seleção de artigos disponíveis no portal Scielo, de teses e dissertações, cujo acesso se deu por meio do banco de Teses da CAPES, e de trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED, entre outros. Destacamos as seguintes publicações: Garcia (2006), Vaz (2013), Corrêa (2012), Michels (2011), Borowski (2010) e Baptista (2011).

Constatamos que, de modo geral, entre as produções que abordam a Sala de Recursos Multifuncional, há um número significativo que se dedicam a identificar as práticas pedagógicas realizadas pelo professor ou compreender como se efetiva o trabalho com determinada área da deficiência, ouvindo o próprio professor e/ou investigando suas práticas, com recortes delimitados por municípios, escolas ou nível de ensino. Como exemplo de tais ocorrências, podemos mencionar as teses e dissertações obtidas por meio do Portal Capes: das 36 produções localizadas, 23 apresentaram essa característica. Interpretamos tais dados como sinal da preocupação dos pesquisadores da área em investigar algo que ainda não está claro, o trabalho docente na SRM.

Embora reconheçamos a importância dos estudos mencionados acima, não nos colocamos no mesmo propósito, pois não nos propomos a investigar as práticas pedagógicas, mas interessa-nos compreender o que está sendo proposto oficialmente para o trabalho pedagógico nas SRM. Por isso, nos ocuparemos da análise documental e não da investigação *in loco*. Dessa forma, para atender ao nosso objetivo, selecionamos produções que, embora não tenham a SRM como temática central, abordam questões que incidem sobre a sua definição.

O trabalho apresenta-se organizado em três capítulos. No primeiro, realizamos um estudo acerca do papel das políticas educacionais, como integrantes das políticas sociais, e sobre a influência da perspectiva da educação inclusiva na área da educação especial. Buscamos compreender a proposta de inclusão diante da sociedade de classes. Tendo em vista que a proposta de inclusão escolar é

desencadeada por políticas públicas, essa não se coloca para o enfrentamento das condições estruturais que definem a sociedade de classes; ao contrário, exerce ação legitimadora.

Realizamos, no mesmo capítulo, uma retomada da história educacional brasileira da pessoa com deficiência para compreendermos o movimento e as circunstâncias que demandaram as políticas atuais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) também é contemplada, sendo que consideramos as alterações que esta traz em relação às proposições anteriores e elencamos como destaque na discussão a ênfase que o documento dá à realização do AEE nas escolas públicas e à matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

No segundo capítulo, contemplamos a legislação que instituiu o AEE e organiza a SRM. Abordamos materiais emitidos pelo MEC que orientam o trabalho docente e realizamos uma análise, à luz da Teoria Histórico-Cultural, sobre as concepções de desenvolvimento humano, do processo de ensino (mediação) e de aprendizagem, bem como da relevância atribuída (ou não) aos conteúdos escolares. Em tal exercício, ressaltamos as contradições existentes no discurso que as referidas orientações sustentam.

Indicamos, ainda no segundo capítulo, aspectos que constituem a SRM no Estado do Paraná. Destacamos distinção em relação à proposta divulgada pelo MEC no que diz respeito ao trabalho docente para o AEE, voltado para a realização de flexibilizações/adaptações curriculares. Reconhecemos que se trata de uma proposta que resiste a algumas determinações das orientações direcionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, mas não supera a lógica condutora dessa política.

No terceiro capítulo, explicitamos o contexto de elaboração e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. Discutimos, então, as contribuições desse referencial numa realidade distante daquela em que foi elaborado – sociedade russa pós-revolucionária (BARROCO, 2007). A partir dessa teoria, procuramos compreender a pessoa com deficiência intelectual e as contribuições do processo educativo para seu desenvolvimento. A formação das funções psicológicas superiores, tida como natural em outras teorias, é apresentada, neste referencial, como estreitamente

relacionada com as relações sociais e com a realidade objetiva.

A vinculação entre trabalho e educação é abordada no terceiro capítulo, pois compreendemos que esta proporciona o fechamento explicativo para as questões discutidas. O trabalho é categoria essencial para compreendermos a formação e reprodução das capacidades humanas; está na gênese da constituição do homem (filogênese) e nas possibilidades de formação do homem cultural a cada nova geração (ontogênese).

No entanto, sob a organização da sociedade de classes, o trabalho assume relações contraditórias. Pautamos, então, nesta análise os limites circunstanciais impostos para o processo de humanização na atual organização das relações de produção. Discutimos os obstáculos para que o trabalho se apresente como princípio educativo e a educação como atividade emancipatória na sociedade capitalista (ZANARDINI, 2005). Pautamos, então, os limites circunstanciais impostos para o processo de humanização da pessoa com deficiência intelectual na atual organização das relações de produção.

Buscamos na Teoria Histórico-Cultural a compreensão acerca do sujeito com deficiência e o esclarecimento da relevância do processo educativo para o processo de humanização⁵. Assim, a partir dessa teoria, é possível avançar nas discussões que apontam para a relevância e para os rumos necessários da escolarização dos alunos. Compreendemos que as apropriações culturais são imprescindíveis para que ocorra a reprodução das formas mais avançadas de pensamento obtidas coletivamente, em cada sujeito singular. A possibilidade de superação das características biológicas pela pessoa com deficiência intelectual também depende desse processo.

No entanto, embora as contradições da sociedade capitalista alcancem a todos, atingem de forma mais intensa algumas pessoas. Assim, discutimos acerca das consequências da materialidade constituída na organização desse processo produtivo para a constituição das capacidades humanas nos sujeitos com deficiência.

⁵ Utilizamos esse conceito com base na obra *O desenvolvimento do psiquismo*, de Leontiev (1978), na qual corresponde ao desenvolvimento das capacidades humanas.

Nesse sentido, as normativas que indicam a inclusão escolar, embora satisfaçam às demandas da sociedade de classes para a educação, também correspondem, mesmo que relativamente, a luta das próprias pessoas com deficiência tendo em vista o exercício de correlação de forças que adentra as políticas educacionais. Portanto, o exercício que se pretende não é a mera crítica à existência das SRM, mas a formação da consciência teórica que nos retira da ingenuidade em relação à intencionalidade que fundamenta os documentos governamentais. Também, não esperamos a negação de políticas que financiam o ensino público, mas a percepção do espaço de ação para o professor ao optar por uma perspectiva teórica condizente com a intenção de socializar a riqueza cultural.

CAPÍTULO I - INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, abordamos a função das políticas de inclusão escolar e a realidade social da qual resultam. Consideramos que este estudo é importante porque a SRM corresponde a determinada política, organizada de acordo com os propósitos da educação especial sob a perspectiva inclusiva. Assim, o trabalho docente proposto oficialmente para o AEE direcionado aos alunos com deficiência intelectual, centralidade de nossa investigação, é integrante de uma determinada proposta social.

Realizamos também considerações acerca do percurso histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil. A compreensão histórica de como foi direcionada a educação dessas pessoas e as mudanças que vêm ocorrendo nos oportuniza discutir acerca das condições propostas no presente momento frente às possibilidades de desenvolvimento humano obtidas socialmente. É relevante a análise do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) para compreender as modificações mais recentes que abarcam a implantação da SRM e a luta constante, que permeia a obtenção de uma educação para as pessoas com deficiência financiada pelo poder público e que concorra para a humanização desses sujeitos.

1.1 AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Na intenção de discutir a proposta para o trabalho do professor no AEE da SRM, buscamos os antecedentes e a origem desta em documentos de repercussão nacional e internacional. Isso porque os argumentos que lhe dão sustentação são permeados de significados que incidem também sobre as proposições para o trabalho docente. Nesse sentido, fazemos considerações sobre as políticas educacionais – como integrantes das políticas sociais – e discutimos a adesão ao discurso inclusivo que adentrou, entre outras, na área da educação especial. Nesse âmbito, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), uma vez que os princípios emanados por este documento orientam normatizações que configuram uma ênfase à SRM como ambiente prioritário do AEE.

Diante do propósito de compreender o trabalho docente proposto para as SRM, nos deparamos com a necessidade de estudar como estas se constituem, reconhecendo as políticas a que estão vinculadas e os interesses a que atendem. As SRM são implantadas no bojo da política de educação inclusiva, que adentra a educação especial, e ganham destaque como apoio às pessoas com deficiência nas escolas regulares. Dessa forma, propomo-nos, neste capítulo, a compreender com qual finalidade se compõem as políticas (sociais e educacionais), bem como as possibilidades e os limites que estas impõem aos trabalhadores diante das condições estabelecidas pela sociedade atual.

A estrutura socioeconômica capitalista é fundada na apropriação privada dos meios de produção e na distribuição desigual dos bens produzidos. Essa organização produz paralela e simultaneamente riquezas e desigualdades sociais, numa proporção exorbitante, a ponto de gerar contradições que privilegiam uma camada pequena da população enquanto degradam as condições de vida de um grande contingente de pessoas.

A organização capitalista carrega em si uma lógica conforme a qual há certa naturalidade na deterioração das condições de vida da classe trabalhadora em nome do revigoramento do sistema produtivo e da acumulação de riquezas. Nesse contexto, constituem-se contradições que marcam a disputa entre duas classes antagônicas a classe que tem propriedade dos meios de produção, que centraliza também os bens produzidos, e a classe expropriada, que possui apenas a força de trabalho para viver. Compreendemos, portanto, que as relações socialmente estabelecidas decorrem dessas condições materiais a que as pessoas estão submetidas, o que incide também sobre a constituição das políticas sociais. Assim, estas são entendidas como

[...] produto das relações capitalistas aqui hegemônicas; como expressão das tensões e disputas que as transformam em representações, mediatas e imediatas, dos interesses de classes, no contexto das determinações políticas, econômicas e sociais que movem a sociedade brasileira (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 67).

Trata-se de relações que fazem parte de uma realidade em que a pobreza se acentua mesmo havendo uma capacidade produtiva intensamente aperfeiçoada que gera bens de consumo e riqueza numa velocidade incrível. Portanto, o que marca e alimenta a organização capitalista são relações que se dão pela distribuição desigual dos bens produzidos. Assim, temos grande desenvolvimento no âmbito da organização do trabalho gerando uma capacidade produtiva que se constituiu histórica e coletivamente, mas a apropriação do produto do trabalho não é coletiva, está restrita a poucos.

Nesse contexto, a política educacional é componente das políticas sociais e, por consequência, resulta da disputa entre interesses colidentes que estão em constante conflito e se posicionam pela manutenção da hegemonia ou pela superação das condições vigentes. As políticas educacionais tomaram uma conotação inclusiva⁶ que se intensificaram nas discussões acerca da educação especial, principalmente, a partir da década de 1990. Desse período em diante, tivemos a elaboração de políticas mais específicas, direcionadas a grupos sociais particulares, o que justifica a necessidade de estudarmos os rumos e as finalidades dessas políticas a partir de tal período.

Na década de 1990, com o processo de mundialização do capital⁷, o Brasil viveu uma onda de reformas propostas, supostamente, na intenção de atualizar o país à nova ordem econômica. A educação foi influenciada pelas discussões e pela tendência que organizava o setor produtivo. O discurso hegemônico veiculado defendia o entendimento de que uma gestão eficiente na educação seria a alavanca capaz de resolver as consequências da crise que gerava a intensificação da pobreza no mundo. Assim,

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constrói um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com os dados internacionais para concluir que o

⁶ A aura inclusiva que envolveu as políticas que emergiu de forma mais intensa a partir dos anos de 1990 e trouxe a defesa das minorias sociais. Entre elas, nossa atenção será direcionada com maior ênfase às políticas de inclusão escolar voltadas à educação especial.

⁷ Termo utilizado por Chesnais (1996, p. 22) para designar o regime de acumulação que ampliou a liberdade de movimento do capital para além das fronteiras das nações, em dimensão internacional. Essa fase do capitalismo também é mencionada como globalização por outros autores.

deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação [...], lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país em linha com o estado da tecnologia em voga (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 92).

O Estado passou a ser entendido pelos propositores das políticas reformistas como oneroso e a colocação deste numa nova posição em relação ao financiamento dos serviços públicos implicaria em torná-lo moderno e atualizado perante as novas demandas econômicas. De acordo com Oliveira e Duarte,

Depois de duas décadas de intensas manifestações que expressam fortes pressões populares pela ampliação dos direitos sociais, da cobertura universal de políticas de maior acesso à saúde, educação, habitação e previdência, entre outros, os anos de 1990 foram marcados por reformas no âmbito do Estado que priorizaram o corte no gasto social (2005, p. 285).

O Estado de bem-estar social⁸ aconteceu em maior ou menor proporção nos países altamente capitalizados. Tal organização política e econômica não existiu fora desses países e os sinais de esgotamento apareceram já na década de 70. Mas, mesmo ocorrido nos países centrais, emitiu ao Brasil reflexos que repercutiram na ampliação relativa das políticas sociais e dos direitos à classe trabalhadora, conquistas que decaíram significativamente a partir dos anos de 1990. Pois, a crise do Estado de bem-estar social e, em seguida do socialismo real, pareceu oferecer o combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras do crescimento e promotoras do bem-estar.

Desde a década de 1980, a proposta de modificar a estrutura produtiva dos países em desenvolvimento está sendo concretizada por meio dos contratos e empréstimos que foram negociados, por exemplo, com o BIRD, o BID e o FMI. Entre as condições previstas nos empréstimos, destacam-se a reforma da educação, da saúde e do Estado. Nagel afirma que

Na verdade, a adesão ou a retomada dos princípios liberais, valorizados como metas a serem atingidas pela sociedade, acoplados ao discurso moral de priorização dos gastos sociais, irmanando a maioria da população, favorecendo uma esperança (ilusória ou interessada) de transformação da sociedade (ainda sob a regulação das forças capitalistas), atravessou o período Sarney, que contou a seu favor, com a queda do muro de Berlim (NAGEL, 2001, p. 113).

Portanto, após o período de decadência das sociedades socialistas, na década de 1990, as políticas de desenvolvimento social recuaram ainda mais significativamente, causando uma “regressão social”⁹ (DAL RI, VIEITEZ, 2012, p. 253) e abrindo espaço para a intervenção internacional. Conforme afirma Saes, esse período

[...] abriu a via para o estabelecimento de um total controle do Estado brasileiro e uma total dominação da economia brasileira pelo capital financeiro internacional. Sujeito a pressão direta dos representantes políticos do capital financeiro internacional como o FMI [...] (SAES, 2001, p. 4).

O controle econômico contribuiu para o controle ideológico. O capitalismo assumiu nova postura e o Estado, como representante dos interesses hegemônicos, reformulou suas funções de modo a contemplar as exigências emanadas do processo produtivo. Uma nova lógica econômica foi instaurada: o Estado passou a ser considerado paternalista, engessado, oneroso e, conseqüentemente, foi atualizado no sentido de se tornar mais enxuto, eficaz, com o mínimo de financiamento e o máximo de controle.

Assim, a reforma, iniciada nos anos de 1990, discursou a proposição de qualidade de vida para a população trabalhadora. No entanto, esteve essencialmente a serviço do Estado e atendeu aos interesses dominantes,

⁸ Tomamos por “Estado de bem-estar social” o período histórico de intervencionismo estatal, cuja organização dos gastos públicos teve em John Maynard Keynes os princípios inspiradores. De acordo com José Paulo Netto (2007), trata-se dos “anos dourados da economia imperialista”.

⁹ Segundo Dal Ri e Vieitez, a “regressão social está ligada à desregulamentação e precarização do mercado de trabalho, ao desemprego e à ampliação crescente da miséria e da pobreza, que por sua vez, estão ligados às políticas generalizadas de privatizações e concessões cada vez maiores às grandes corporações, especialmente às dos países hegemônicos” (2012, p. 253-254).

representados nas orientações dos organismos internacionais.

A evolução tecnológica do século XX substituiu a produção em massa pela flexibilização, ao aderir a um modelo produtivo de maior flexibilidade na produção, dispensando menor tempo de fabricação e de comercialização (SEVERINO, 2003, p. 143). A consequência foi uma economia direcionada pelas leis de mercado, e a lógica da globalização e da instabilidade produtiva determinou a flexibilidade dos direitos trabalhistas outrora conquistados.

As políticas sociais, entre as quais constam as políticas educacionais, foram subjugadas às políticas econômicas, sendo que estas asseguram a reprodução da acumulação do capital. Por mais que as ações proclamassem a defesa dos direitos da população, por meio das políticas públicas, foram atendidos, de fato, os interesses da esfera produtiva. De acordo com Faleiros,

[...] o governo fala de prioridades sociais, de prioridades humanas, aparece como defensor das camadas pobres, ao mesmo tempo em que oculta e escamoteia a vinculação dessas medidas à estrutura econômica e à acumulação do capital (1983, p. 57).

No discurso reformista, trata-se a educação como prioridade, mas ao analisar as políticas no Brasil percebe-se, conforme aponta Saviani (2008), que há prevalência das políticas econômicas – que apresentam caráter antissocial –, o que é perceptível na discrepância entre os investimentos financeiros que favorecem e privilegiam os aspectos econômicos em detrimento dos demais (tanto os sociais quanto os educacionais).

Ao adentrar numa lógica de globalização da economia, o país esteve sujeito a novas relações de trabalho, por meio das quais os trabalhadores são colocados numa situação vulnerável e instável de perda de garantias sociais, circunstância que assevera as condições de miséria da classe trabalhadora. Entendeu-se, supostamente, que as ações precisavam ser direcionadas para os grupos tidos como mais frágeis; então, diante do argumento de incapacidade do Estado em manter políticas amplas e universais, as políticas focalizadas tornaram-se uma alternativa que tomou corpo e aderiu ao discurso hegemônico. Dessa forma,

Passou-se a defender que o campo de atuação do Estado na área social estaria voltado às camadas da população consideradas mais

vulneráveis socialmente, ou seja, o Estado desenvolveria políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 286).

As políticas compensatórias apresentaram-se como contrapartida para a desigualdade social, mas revelaram-se perversas, pois proporcionam o direito mínimo e individual, uma vez que resultam da intervenção do Estado para atenuar, estrategicamente, os efeitos da falta de políticas universais e das consequências das políticas econômicas, no intuito de manter em condições controláveis a oposição entre capital e trabalho. Assim, os propositores das políticas anunciam a igualdade, mas efetiva-se por meio dessas apenas o alívio às implicações mais extremas do capitalismo globalizado.

O processo produtivo aprimorou-se devido ao elevado patamar de desenvolvimento tecnológico, mas o avanço científico foi ocupado de modo a empregar poucos, o que levou ao descarte de um grande contingente de trabalhadores. Portanto, temos, de um lado, trabalhadores empregados e extremamente explorados e, de outro, um número elevado de pessoas que sequer conseguem acesso a tal condição. Pode-se considerar, no entanto, que ambos os grupos são importantes para o processo produtivo capitalista – o primeiro por produzir e o segundo porque possibilita substituir os trabalhadores em atividade.

Numa realidade em que uma grande parcela da população deixa de ser ocupada no espaço direto do trabalho produtivo, ascende a preocupação em mantê-la viva e, principalmente, em condições de trabalhar, compondo um contingente de trabalhadores aptos e atualizados para ser utilizado se necessário, denominado “exército industrial de reserva”. Esse grupo, de acordo com Fontes (1996, p. 3), constituiu-se num

[...] contingente populacional disponível, apto a entrar no mercado de trabalho a qualquer momento, em suas fases de expansão e cujo papel seria o de disciplinador da classe operária. Sua simples existência consolidava a subordinação do trabalho ao capital, pela concorrência introduzida no seio da classe operária: forçava para baixo o valor dos salários daqueles efetivamente empregados e estimulava a subordinação à disciplina fabril, pelo risco (inerente ao contrato de trabalho) de demissão.

Neste contexto, as políticas focalizadas atendem a demanda de manter esse trabalhador desempregado em condições mínimas de sobrevivência e preveem, inclusive, uma formação que lhe fornece as possibilidades de ingressar na esfera da produção, caso conveniente. Assim, as políticas sociais, de modo geral, ganham uma aura inclusiva. De acordo com Leher (2012, p. 227):

O objetivo da inclusão vem exigindo, crescentemente, políticas ainda mais focalizadas, objetivando o atendimento de meninas, negros, menores infratores e combinações específicas entre esses atributos, conformando toda sorte de subgrupos.

As medidas tomadas pela via das políticas de intervenção social são acompanhadas do discurso de que a condição de miserabilidade decorre de ações ineficientes no campo da gestão e uma nova ordem de atualização é indispensável para a adequação rumo à modernização. Nessa perspectiva, a educação seria a promotora da atualização às novas formas de trabalho, retirando a parcela mais vulnerável da população dos alarmantes níveis de pobreza ao proporcionar-lhe as habilidades exigidas no processo produtivo moderno. Segundo Oliveira e Duarte,

[...] a política educacional sofre alteração nas suas orientações tendendo a responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve também formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos (2005, p. 281).

No bojo das políticas focalizadas, temos as discussões de defesa das minorias – a minoria das mulheres, a minoria dos homossexuais, a minoria negra, a minoria que compõe as pessoas com deficiência, entre outros. Estratifica-se a população em grupos (prioritários, de risco etc.); em contrapartida, ignora-se a classe que compõem todos esses grupos juntos. Para Faleiros,

[...] é, principalmente, em função de certas categorias de população que as políticas sociais são apresentadas: os grupos-alvo, classificados ora por idade [...], ora por critérios de normalidade/anormalidade [...]. Esse tipo de classificação das populações-alvo das políticas sociais, ao mesmo tempo em que as divide, fragmenta, tem por objetivo controlá-las e realizar uma etiquetagem que as isola e as caracteriza como tal (1983, p. 57).

Tais políticas públicas revelam a falta de acesso universal aos serviços essenciais e realizam uma fragmentação, de forma que cada grupo social tem direitos exclusivos, o que gera a descaracterização desses sujeitos como parte de uma mesma classe. O direcionamento dos escassos investimentos públicos fica limitado a alguns grupos pela impossibilidade da universalização das políticas sociais, uma vez que universalizar os serviços significaria seguir pelo “caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

Ocorre a exaltação do indivíduo e dos direitos singulares e nas possibilidades específicas. Em contrapartida, as determinações coletivas que definem a vida em sociedade são omitidas da discussão. Essa individualização dos sujeitos lhes atribui condições e direitos mínimos, e o que conseguem é entendido como resultado de sucesso ou fracasso particular. Dessa forma,

Os que não conseguem, com o salário que ganham, obter essa vida normal, veem-se censurados socialmente pelas próprias políticas sociais, que atribuem, então, ao indivíduo, seu fracasso. É o que se chama culpabilização das vítimas, victim blaming (FALEIROS, 1983, p. 58).

As políticas para a educação estão no conjunto das políticas sociais, sendo que para ambas são preconizadas medidas que preservam o *status quo*, evitando mudanças profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a estrutura vigente ou que, pelo menos, não interferem na ordem. Isso parece algo lógico, tendo em vista que seria improvável a busca, pelo plano hegemônico, de uma educação que traga esclarecimento para a população.

As políticas proclamam o discurso da inclusão e no campo da educação especial colocam as pessoas com deficiência como grupo em evidência¹⁰. Os argumentos proferem a defesa pela inclusão a partir de um contexto excludente e, em nome da “inclusão social”, as discussões não abordam somente as pessoas com

¹⁰ A educação especial foi fortemente influenciada pelos documentos internacionais a partir da década de 1990. Entre tais documentos, destacam-se a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Assim, ela se alinhou aos princípios da inclusão e atendeu aos ditames neoliberais para a educação.

deficiência, mas “têm focalizado as chamadas ‘minorias’ ou ‘grupos excluídos’ que, numericamente, representam a maior parte da população mundial” (GARCIA, s/d, p. 1).

A partir da “boa vontade” e do interesse de cada um, estariam dadas as potencialidades para cada indivíduo obter seu espaço no meio social. O convencimento obtido por esse quadro argumentativo fragmenta a luta dos trabalhadores, que deixa de ter como se a classe social para se direcionar ao sujeito. Leher (2012, p. 226-227) esclarece que:

A focalização foi defendida como a forma de gestão da verba pública mais eficiente [...] ocultando o problema das condições de vida da classe-que-vive-do-próprio-trabalho e é explorada, a educação dessas crianças e jovens passou a ser concebida como algo que pode ser resolvido por meio do alívio da pobreza (na forma de magérrimas bolsas) e de melhor ação pedagógica (gestão pedagógica por resultados).

As políticas inclusivas não preveem mudanças nas bases estruturais da sociedade capitalista, mas se limitam a discussão de questões correspondentes às atitudes individuais e, de modo geral, propõem a convivência entre o respeito à diferença e a brutalidade competitiva do mercado capitalista. Elas defendem a existência de uma escola inclusiva, fraternal e que acolha e promova a aceitação de todos numa realidade marcada pelo interesse no lucro, pela exclusão e pela indiferença em relação aos aspectos humanos.

A abordagem de grupos focalizados nas políticas inclusivas traz o risco de uma compreensão parcial da realidade que determina a vida de seus integrantes. De acordo com Garcia:

Tal estratégia estabelece uma mediação no sentido de pensar, de maneira isolada, cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas, fazendo parecer que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente (s/d, p. 1).

O entendimento de que, por meio de uma escola inclusiva, resolvem-se os problemas sociais soa como uma “falsa promessa”, uma vez que nem mesmo os problemas educacionais se definem no âmbito da escola isoladamente. A educação

das pessoas com deficiência, embora apresente especificidades, não fica isenta das discussões que se desenvolvem na educação como um todo e, inclusive, decorre destas. O discurso da inclusão vem acompanhado da defesa do direito à diferença, da diversidade e da possibilidade de convivência, valores difundidos principalmente após a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990). Interessamos, então, entender o significado desse documento para a educação.

A elaboração do documento “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990) deu-se como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien, ocorrida na Tailândia (1990) que foi um marco representativo das discussões em torno da necessidade de educar a todos e norteou os países signatários para a elaboração seus Planos Nacionais de Educação, traçando metas no campo educacional ditadas pelo capitalismo internacional, que projeta o desenvolvimento dos países pobres por meio da educação. Assim, a reforma marcada pela ascensão neoliberal (no campo econômico) também atingiu a área educacional, pois o neoliberalismo trouxe, juntamente com o controle econômico, a influência ideológica, por meio da qual, o discurso profere “educação para todos” como meio pelo qual é possível atender as necessidades básicas de aprendizado e de inserção social.

De acordo com Garcia, “percebe-se no slogan ‘educação para todos’ [...] um fio de políticas educacionais compensatórias” (s/d, 11). Assim, a Declaração de 1990 representa, na área educacional, o reflexo da reforma pretendida no campo econômico, acompanhada pela atualização do Liberalismo às demandas do capitalismo contemporâneo. Supõe-se a resolução, pela via da educação, de problemas sociais como pobreza, exclusão social, incompreensões, opressões e guerras. Propõe-se uma educação para o homem necessário no século XXI e nessa direção marcam-se, também, os documentos que em sequência são elaborados para o campo educacional, além dos discursos para a educação especial.

Por meio da Declaração de Educação para Todos (1990), o capitalismo internacional apresentava um receituário a ser seguido no campo educacional, supostamente, como condição para todos os países se desenvolverem. Nesse discurso, se proferia educação para todos como meio pelo qual seria possível atender as necessidades mais elementares que dariam conta do aprendizado para a

classe trabalhadora. Como se observa em um dos argumentos da Declaração de Jomtien, entendia-se que

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 1).

Tal documento defende que a satisfação das necessidades básicas de aprendizado depende da forma de gerir a educação. Assim, ela estaria associada a uma escolarização que não onere custos financeiros, embora se proclame nos discursos uma “educação de qualidade”. As discussões acerca da educação especial também são abordadas nos encaminhamentos que buscam a reforma educacional:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, art. 3).

A partir do excerto acima, observamos que os encaminhamentos direcionados à universalização do ensino básico influenciaram também a educação especial abordada na perspectiva inclusiva. Portanto, a educação direcionada às pessoas sem deficiência também está suscetível à influência lógica instalada no âmbito econômico.

Embora na educação especial sejam apresentadas especificidades, termos particulares, propostas que aparentam buscar uma escolarização que qualifique a educação das pessoas com deficiência, na realidade atendem-se as demandas produtivas e os interesses que anseiam por colocar o país de acordo com os ditames de um novo patamar de relações econômicas. Isso porque, conforme vemos na redação da Declaração de Jomtien, a atenção à educação das pessoas com deficiência se dá a partir dos mesmos documentos e discussões que atingem a educação para a classe trabalhadora a partir da década de 1990.

Na Declaração de 1990, é feita a defesa de uma educação ao longo da vida, que esteja vinculada a uma formação pragmática e imediata. O sujeito adequado às

novas demandas da esfera produtiva precisa de uma educação flexível que o prepare para aprender sempre, como forma de estar constantemente atualizado relativamente às novas condições do mundo do trabalho, as quais são impulsionadas por frequentes avanços tecnológicos e inovações científicas.

A perspectiva inclusiva veiculada influencia o campo da educação especial, principalmente pela defesa do direito à convivência, sendo que o “aprender a conviver” é um dos divulgados pilares para a educação contemporânea, juntamente com “aprender a aprender”, “aprender a fazer” e “aprender a ser” (DELORS, 1998). O direito à convivência das pessoas com deficiência na escola e nas demais esferas da sociedade constitui-se como uma defesa adotada com frequência nos documentos e nas discussões que encorpam os estudos acerca da inclusão escolar.

O respeito à convivência e à diferença é, contraditoriamente, proclamado numa lógica de competitividade em que o trabalhador é substituível e tão temporário quanto os produtos obtidos num processo produtivo acelerado, em que o que num momento é moderno se torna obsoleto em curto espaço de tempo.

As políticas de inclusão colocam as pessoas com deficiência como grupo focalizado e, de modo geral, não asseguram efetivamente as condições necessárias para as proposições de igualdade que defendem, pois, ao passo que não preveem mudanças significativas em relação às desigualdades estruturais, apresentam-se como mais uma medida de preservação das condições em vigor.

As discussões acerca da educação das pessoas com deficiência implicam no reconhecimento do contexto histórico e social ao qual nos referimos, em que se estabelece o processo educacional, uma vez que este não se dá isoladamente. É preciso considerar que a atual estrutura socioeconômica é fundada no modo de produção capitalista, para então evidenciar o impacto dessa lógica sobre os aspectos educacionais referentes ao processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

A forma como os homens se organizam em sociedade para a produção da sobrevivência por meio do trabalho determina as relações, as políticas, a educação, enfim, toda a existência humana nesse período histórico. A lógica vigente, capitalista, se firma na exploração do trabalho. De acordo com Saviani, “sob as condições do capitalismo houve a socialização do processo de produção que

coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente” (2004, p. 118). Em outras palavras, a produção resulta do trabalho coletivo, mas a apropriação da riqueza (produto desse trabalho) está reservada para poucos. Desse contexto resulta a divisão de classes, que marca significativamente a sociedade e “exclui” muitas pessoas das condições mais essenciais de vida.

Tendo em vista que no âmbito das políticas públicas não são previstas mudanças substanciais no sistema pelo qual se organiza a sociedade, as políticas inclusivas tratam a exclusão como se a resolução dos problemas que atingem os grupos excluídos adviesse da inclusão, como forma de integrá-los à organização já estabelecida. Desconsidera-se, portanto, que a produção de uma realidade excludente é intrínseca à lógica do capital e a inserção nesta significa a efetiva subordinação à exclusão, marcada pelas mais variadas formas de opressão que operam na atuação do capital sobre o trabalho.

Cabe considerar, portanto, que a exclusão é uma das características basilares da forma como a presente sociedade se organiza. Ao mesmo tempo em que estamos todos incluídos na lógica dessa sociedade, pois precisamos compor os meios de produção e realizar a venda da força de trabalho para sobreviver, muitos são excluídos da apropriação dos resultados do processo produtivo, dos bens produzidos. Leher (2012, p. 230) esclarece que a exclusão:

[...] está relacionada, historicamente, ao processo produtivo do capitalismo que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo. Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria impróprio falar em inclusão social posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da exploração. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal.

Assim, a inclusão pode ser considerada algo inevitável ao percebermos que estamos todos incluídos, atrelados à sociedade e com função estipulada na organização social. Mesmo o sujeito que é colocado à margem do processo produtivo está incluído, pertence à sociedade e tem seu papel para manter essa forma de produção social.

Fontes (1996) aborda as categorias “inclusão forçada” e a “exclusão interna” como processos associados e inerentes à estrutura capitalista. A “inclusão forçada” no mercado não depende da vontade individual e é constituída como cerne na produção capitalista. Ela corresponde à inclusão nos mecanismos que levaram à mercantilização da vida social como forma de disciplinar o trabalho ao capital e manter a sobrevivência do sistema. A “exclusão interna”, por sua vez, constituiu-se na gênese do capitalismo, num processo em que o trabalhador é excluído dentro do sistema, pois

Ninguém pode ser excluído do mercado simplesmente porque ninguém pode dele sair, posto que o mercado é uma forma ou uma “formação social” que não comporta exterioridade . [...] quando alguém é expulso do mercado, [...] é mantido em suas margens, e suas margens estão ainda em seu interior (BALIBAR, 1992, p. 202 apud FONTES, 1996, p. 5).

Assim, as propostas relacionadas às políticas de inclusão não pressupõem alteração ou superação do presente modelo de sociedade; ao contrário, cumprem a função de mantê-lo, buscando supostas soluções dentro da própria estrutura capitalista. Oliveira nos alerta para o fato de que,

[...] as formas imediatas de exclusão são compreendidas como quadros patológicos de disfuncionalidade. É esta a perspectiva da maioria das políticas de institucionalização da sociedade civil, dos apelos à cidadania, das políticas inclusivas, da educação inclusiva (OLIVEIRA, s/d, p. 7).

No entanto, exclusão e inclusão são conceitos intensamente marcados pelos limites que a sociedade capitalista tem de fornecer às possibilidades de humanização para a população trabalhadora. Nesse sentido, as políticas compensatórias, no plano do discurso ideológico, encontram no combate à exclusão, pela via da inclusão, as medidas necessárias para sanar as irregularidades que, supostamente, impedem que este sistema funcione adequadamente. Tal ideia é composta por um discurso sedutor que se alastra e adere facilmente aos vários setores das políticas sociais, inclusive na educação.

Assim, é relevante o reconhecimento da existência da exclusão, não para simplesmente solicitar a inclusão, mas para a visualização e negação consciente do

que em essência (e não em aparência) a determina, e para a “valorização justamente das realidades que, por não se submeterem à lógica do capital, podem oferecer-lhe resistência” (OLIVEIRA, s/d, p. 9) como forma de contestação à organização instituída pelo capital.

A partir da bibliografia utilizada, consideramos que as políticas sociais, embora atendam ao interesse hegemônico e se coloquem como meio para ocultar a incapacidade da sociedade capitalista em fornecer condições satisfatórias de vida para todos, correspondem, mesmo que em menor proporção e indiretamente, às necessidades imediatas da população. Isso porque a correlação de forças perpassa as políticas que, se, por um lado, representam a atuação do Estado, como legitimador da dominação de uma classe sobre a outra, por outro, respondem às pressões populares em busca de alguns direitos fundamentais.

As políticas sociais dispõem de condições elementares para a classe trabalhadora, de modo a manter um controle social, portanto, constituem-se em medidas do Estado para perpetuação das classes sociais na atual divisão. Porém, essas mesmas políticas se configuram também em possibilidades que, embora limitadas, atenuam problemas emergenciais e aumentam as condições indispensáveis para manutenção da vida. Assim,

[...] o primeiro pressuposto [...] é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material [...] (MARX; ENGELS, 1987, p. 39).

Diante disso, reconhecemos que a educação especial na perspectiva inclusiva, cuja proposta ascendeu na década de 1990, mesmo em meio a toda a intencionalidade que carrega, “reitera a possibilidade de acesso dos sujeitos com deficiência ao ensino” (ROSSETTO, 2009, p. 17), assim como corresponde, mesmo que parcialmente, ao embate proposto por estudiosos que pesquisam e discutem acerca da educação especial.

Notamos que “as leis não são apenas instrumento de manipulação, que legitimam o poder das elites. Elas são, também, garantias de direitos e se constituem como instrumento de mediação e consenso das contradições sociais”

(CASTANHA, 2011, p. 326). Garcia esclarece este posicionamento ao compreender que a inclusão

[...] consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade (GARCIA, 2004b, p. 2).

Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento dos limites dessa política, tendo como parâmetro que o papel exercido pelas políticas educacionais, como parte das políticas sociais na sociedade capitalista, por mais que corresponda em partes às pressões da população, atende, em última instância, às demandas da classe hegemônica.

Dessa forma, constata-se a educação como elemento que age sobre a produção da existência humana, por ter sido de antemão determinada por essas mesmas relações de produção material da vida. Assim como outros elementos ideológicos, a educação estabelece com a materialidade uma ação de reciprocidade: ao mesmo tempo em que é determinada, pode, também, relativamente determinar.

Se, por um lado, a educação especial na perspectiva inclusiva está atrelada aos propósitos das políticas emanadas pelo Estado de classes em perpetuar a atual divisão de classes, por outro, é parte das conquistas pelas quais a classe trabalhadora disputa espaço com a classe dominante. A possibilidade de que os alunos com deficiência estejam nas escolas regulares, juntamente com os demais, é condição representativa de ganhos para aqueles sujeitos, tendo em vista que as práticas segregativas demonstraram ineficiência diante do processo educativo.

A SRM, como parte de uma política de inclusão, possivelmente, apresenta limites decorrentes das políticas a que está vinculada. Porém, como essas mesmas políticas, ela pode apresentar espaço para estabelecermos a tensão, que advém da correlação de forças, no sentido de ampliar as possibilidades educacionais das pessoas com deficiência juntamente com a ampliação das próprias políticas.

Portanto, pensar o processo de emancipação humana implica o desafio que assumem os educadores, de fazer da escola, que é produto desta sociedade, elemento de tensão e denúncia das estruturas sociais. Priorizar discussões que

apontem para a constituição histórica das contradições que incidem sobre a vida e a educação das pessoas com deficiência da classe trabalhadora, possivelmente, é um ponto de partida coerente.

Nessa intenção, procuramos compreender a proposta de trabalho para a SRM, emitida nos documentos divulgados pelo MEC, com relação à área da deficiência intelectual. Buscamos elementos da Teoria Histórico-Cultural para fazer o contraponto em relação à proposta oficial. O referencial teórico apresenta compreensões de desenvolvimento humano, de processos de ensino (mediação) e de aprendizagem que nos fornecem subsídio para desvendar a intencionalidade e os limites do discurso que compõe os documentos governamentais.

1.2 O PERCURSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Situamos aqui nossa intenção de discutir os atendimentos propostos às pessoas com deficiência no Brasil numa trajetória em que centralizaremos os fatos que julgamos mais representativos. Pretendemos compreender o movimento pelo qual se constituíram as características que ainda persistem nas ações e políticas atuais para a educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

No Brasil, historicamente, a educação das pessoas com deficiência, além de sofrer com o ritmo lento que marcou a educação da classe trabalhadora, contou com agravantes específicos, que a colocaram numa condição mais fragilizada. A economia, no período em que era organizada pela aristocracia rural, não necessitava da escolarização da população, pois a produção agrária se utilizava de instrumentos rudimentares para o labor. De acordo com Jannuzzi (2004), enquanto a elite no poder tinha acesso ao ensino domiciliar, contratando professores, a educação da classe trabalhadora era ignorada:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...] e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo,

como elemento de patenteação das deficiências (JANNUZZI, 2004, p. 16).

Estudos da autora acima apontam para o internamento em asilos e casas de expostos como atendimento às pessoas com deficiência. Eles mencionam também o crescimento das Santas Casas de Misericórdia, derivadas do modelo europeu, que recebiam pobres e doentes e, provavelmente, exerceram importante papel para atendimento dessas pessoas (JANNUZZI, 2004, p. 7-8).

Naquele período, a educação direcionada se deu, na maioria das vezes, por conquistas isoladas que não repercutiram socialmente, mas apenas na vida de alguns indivíduos. Em um contexto de pouco incentivo à escolarização da população trabalhadora, a educação das pessoas com deficiências era praticamente inexistente, pois mesmo o convívio social era restrito. Quando havia algum tipo de educação, este era praticado por iniciativas isoladas; entretanto, tais práticas geralmente eram abrigadas pelas famílias ou ocorriam em instituições de caráter médico, especialmente no que diz respeito aos sujeitos com visível deficiência intelectual. A organização de políticas brasileiras voltadas à educação das pessoas com deficiência ocorreu “somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (MAZZOTTA, 2005, p. 27).

Mesmo diante de legislações e diretrizes educacionais, que se desenvolveram gradativa e lentamente, houve ênfase no sentido médico-terapêutico para a condução dos atendimentos direcionados pela educação especial, não lhes sendo atribuídas as características de educação escolar. Registros da história da pessoa com deficiência apontam também para a ênfase ao caráter religioso e filantrópico que dirigiu os escassos serviços de assistência. Mesmo em tempos bastante próximos, inclusive na atualidade, as ações direcionadas tendem a se voltar mais à assistência do que à educação. Mazzotta alerta que

[...] é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional (2005, p. 15).

Além desse afastamento dos aspectos propriamente educacionais, durante

grande parte da história, a educação das pessoas com deficiência no Brasil se deu por iniciativa de organizações sem fins lucrativos, criadas pela Igreja Católica, numa simbiose entre as instituições públicas e privadas. O atendimento vinculou-se de forma muito significativa à iniciativa da população (MAZZOTTA, 2005).

Destacam-se como ações incentivadas pelo governo imperial, no relato dos historiadores da educação especial, o Instituto Benjamim Constant, inicialmente chamado de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, que deu origem ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Contam os registros, no entanto, que tais instituições atendiam a um número reduzido de pessoas comparativamente à população de cegos e surdos (JANNUZZI, 2004).

A educação popular brasileira só recebeu atenção do poder público diante da intenção de atualizar o país para a industrialização – com a necessidade de mão de obra minimamente qualificada para o trabalho com as máquinas – quando houve a possibilidade de voto, tendo em vista a perspectiva de legitimar o poder pela classe dominante. Mesmo nesse período, a indústria não absorveu a mão de obra existente, de acordo com Figueiredo:

[...] isso não ocorreu apenas em consequência da liberalização promovida pela mecanização, mas pela própria “inadaptabilidade” da mão de obra disponível em relação às novas formas de produção, o que levou as classes dominantes nacionais ao planejamento e implementação do processo imigratório, para o avanço das relações capitalistas no país (FIGUEIREDO, s/d, p.12).

Diante do indicativo de educação para a classe trabalhadora¹¹, a sociedade civil organizada implantou, na década de 1950 e no início da década de 1960, convênios de atendimento às pessoas com deficiência “por iniciativa dos pais, diante da exclusão de seus filhos da assistência oferecida pelo Estado” (BATISTA, 2006, p. 154). Essa institucionalização atendeu às expectativas de profissionalização e atendimento clínico imediatos e estendeu-se por grande parte da história,

¹¹ Incentivo oriundo do atendimento às recomendações dos organismos internacionais de universalização da educação elementar (inicial) que, com o argumento de introdução do país na era da globalização, estabeleceu ajustes econômicos e mecanismos de controle da insatisfação popular mediante às consequências da nova fase do capitalismo, como o acirramento da miséria e precarização das condições de vida (NAGEL, 2001).

perdurando até hoje e resistindo aos novos propósitos para a educação especial.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, tivemos o apontamento das direções da educação especial, visto que o referido documento dispõe que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na rede comum de educação” (BRASIL, 1961, art. 88), o que demonstra o início do processo legal de integração das pessoas com deficiência no ensino comum.

O chamado período de integração se caracterizou pelo encaminhamento de pessoas com deficiência às instituições assistenciais filantrópicas até que estivessem aptas a frequentar as escolas regulares e a conviver em sociedade. Dessa maneira, a educação especial não forneceu apoio para a escolarização das crianças com deficiência no período de democratização do ensino, pois apresentou uma via diferente, à parte. Além disso, absorveu questões próprias do fracasso escolar:

[...] na medida em que a universalização do ensino fundamental nunca se configurou em nosso país, quer seja pela falta de vantagem às crianças em idade escolar, quer seja pelos fenômenos da repetência e da evasão que atingem fundamentalmente a população escolar de baixa renda, a educação especial assume papel de legitimadora da ação da escola regular, ao imputar à criança ou ao seu meio próximo a responsabilidade do fracasso escolar (BUENO 2004, p. 32).

Essas questões que foram absorvidas pela educação especial lhe atribuíram um papel de seletora, segregando em sistema à parte do ensino comum aqueles que, por uma razão ou outra, não obtinham bom rendimento no ensino regular. Assim, a educação especial tornou-se um paliativo para a educação, uma solução que, mais do que provisória, foi permanente na vida de muitos alunos. Enquanto isso, os equívocos ocorrentes na educação comum foram dispensados das discussões: segregou-se o aluno e não se resolveram os problemas que envolviam a escolarização da classe trabalhadora. Em paralelo a isso, quanto menos se investe em educação, mais força ganha o mito de que ela é responsável pela superação da situação de pobreza e de atraso do país.

Tendo em vista a intensa prática de retirada dos alunos com algum tipo de dificuldade das escolas, consideramos a possibilidade de que o processo de

integração esteve mais voltado a atender as necessidades do ensino comum de selecionar apenas aqueles que poderiam aprender sem dificuldades, do que em atender aqueles que, supostamente, precisariam de um ambiente diferenciado. Ou seja, o encaminhamento de alunos para espaços assistenciais filantrópicos indica a preocupação em selecionar aqueles que poderiam ficar no ensino regular, muito mais do que a preocupação em dispor de um espaço que atendesse às necessidades dos alunos com deficiência.

Dentro das escolas regulares, as Classes Especiais, direcionadas principalmente à deficiência intelectual, se constituíram como espaços educativos de segregação, por se destinar à substituição da presença do aluno na classe comum. O aluno permaneceria em tal espaço até que tivesse desenvolvido os pré-requisitos necessários para frequentar a sala de aula comum. Podemos relacionar a essa organização as críticas ao modelo integrado feitas por Mendes, que destaca a constatação de dois fatos:

A passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial (MENDES, 2006, p. 7)

Esses ambientes substitutivos receberam e mantiveram alunos que não tinham necessariamente deficiência intelectual constatada. Assim, segundo Kassar (1998), há a identificação da educação especial com os “problemas de aprendizagem”, de forma que o fracasso escolar passou a ser, supostamente, resolvido pela via da educação especial, da segregação em sistemas de ensino paralelos e substitutivos. Michels afirma ainda que a

[...] integração está longe de se constituir em um processo que promova a inserção desses sujeitos no ensino regular. Ao contrário, o próprio conceito “integração” apresenta-se de forma gelatinosa, necessitando sempre de um complemento que indique o modo pelo qual a integração se realiza. A ambigüidade do conceito, sua incapacidade de exprimir claramente a que se refere, faz dele um terreno fértil para que a segregação e exclusão se ocultem [...] (2002,

p. 84).

Mendes explica que a proposta de integração escolar se deu por meio de “argumentos morais” que “conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários” (2006, p. 3-4). Além disso, explica que as práticas integradoras tiveram outros argumentos com “fundamentos racionais” e “bases empíricas”. Os primeiros foram baseados nos benefícios das práticas integradoras como forma de convivência e socialização “tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências” (2006, p. 4). Já as bases empíricas constituíram-se na pesquisa educacional que constatou que esses alunos poderiam aprender e passou à preocupação de “maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura” (MENDES, 2006, p. 2-3).

Vale lembrar que o processo de integração, embora seja motivo de divergência e discordância, correspondeu a um momento de ganho no que diz respeito ao direcionamento de atendimentos (que por muito tempo não aconteceu) e à própria história da pessoa com deficiência. Tendo em vista o movimento de integração, houve

[...] ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações (MENDES, 2006, p. 6).

Portanto, não pretendemos adotar uma visão maniqueísta, evidenciando apenas pontos negativos neste período; é coerente entendê-lo em suas diferentes dimensões, especialmente porque, embora tenha formado uma organização que se tornou um “esteio” para a camuflagem de muitos problemas ocorrentes nas escolas, significou a retirada de muitas pessoas da omissão total da sociedade.

A partir da década de 1990, com a influência de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos e, sequentemente, a Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (na Espanha), acentuou-se, no Brasil, o movimento em defesa da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Os documentos nacionais apresentaram, gradativamente, maior apelo ao processo de

inclusão, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, apontou a preferência por este atendimento na escola regular e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (BRASIL, 2001b) estabeleceu que a matrícula em classes e escolas especiais fosse de caráter extraordinário.

O movimento de difusão dos princípios inclusivos, assentados na defesa de que a escola regular receba a todos os alunos indistintamente, se fortaleceu ainda mais a partir de 2003, com o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, e em 2008, com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – o primeiro direcionado à formação dos professores da educação básica como um todo e este último voltado à educação especial.

Com a transição para a lógica inclusiva – apontada atualmente de forma enfática nos documentos governamentais –, a educação especial mudou de postura, passando a buscar “transformações no ensino comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas” (GUIJARRO, 2005, p. 7). De acordo com essa proposta, não seria mais preciso que a criança estivesse apta para depois acessar o ensino comum; ao contrário, supostamente, caberia à escola regular a tarefa de se adaptar para receber todos os alunos.

As postulações legais passaram a recomendar o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular e a apontar para a escola especial e classe especial, indicando a necessidade de uma nova organização em que sejam estabelecidos programas educativos de apoio ao ensino regular.

Tivemos, historicamente, a persistente influência de propostas vindas de outros países para compor as orientações para a educação em nosso país, especialmente da Europa e dos Estados Unidos. O trabalho com surdos e cegos baseou-se nas experiências da Europa, mais especificamente da França. Em relação à área intelectual, não foi diferente: a experiência, iniciada também na França em 1800, por iniciativa de Jean Marc Gaspard Itard¹², foi representativa para

¹²Médico francês (nasceu em 1774 e faleceu em 1838) que aplicou técnicas e métodos de aprendizagem para a reeducação de um menino encontrado na França, nos bosques de Saint-Serin, distrito de Aveyron, em condições de vida selvagem. O menino conhecido como Victor de Aveyron é um dos casos mais representativos de vida humana em condições selvagens e os experimentos de Itard constituíram-se em dados de estudo para a pesquisa acerca da deficiência intelectual (PESSOTI, 1984).

o trabalho na área, tanto que repercutiu nos Estados Unidos, no Canadá e depois em outros países, como no Brasil. Mendes constata que

[...] o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. [...] As raízes históricas da emergência do caloroso debate acerca da inclusão escolar em nosso país é fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana (2006, p. 16).

Assim como emite a crítica ao apresentar a origem da proposta de inclusão escolar, a autora também faz a ressalva de que hoje o significado da inclusão escolar “aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento” (MENDES, 2006, p. 17).

A resistência à continuidade das escolas e classes especiais alerta-nos para a dependência do ensino regular em relação à educação especial com moldes substitutivos. Assim, mais do que compreender que o ensino da pessoa com deficiência não deve se dar em espaço segregado, faz-se necessária a discussão das condições para o ensino comum receber esses alunos. Como não recorrer às escolas e classes especiais estando a escola e o ensino comum tão marginalizados em relação ao investimento de políticas que proporcionem as condições necessárias? É imprescindível direcionar também para o ensino comum o foco da discussão para apontamento das mudanças necessárias. Nesse sentido, as alterações para a educação implicam análises que abordem todo o âmbito escolar e a formação de consciência acerca dos problemas que estão além dos limites físicos da escola.

Compreendemos, então, que cada forma de organização do processo educacional para as pessoas com deficiência é fixada de acordo com o momento histórico e este permite compreender que em cada período ocorrem avanços e recuos, pois a história não é linear. A partir do estudo, verificamos algumas características que, em termos gerais, acompanham a educação das pessoas com deficiência em nosso país historicamente, e se constituem como tendências que, em maior ou menor proporção, se manifestam em diferentes momentos.

Uma consideração importante, que podemos entender como uma característica, é que a educação das pessoas com deficiência, embora apresente especificidades, é parte da problemática que envolve a educação pública. Constatamos, inclusive, que a educação especial se apropriou de problemas escolares para além de sua especificidade. Portanto, uma educação que contemple as pessoas com deficiência precisa, também, considerar a qualidade da escola pública como interesse da classe trabalhadora. Bueno argumenta que

A problemática da escolarização da criança deficiente não poderia se desvincular da análise dos processos de exclusão e parcela considerável do alunado, à qual era imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar, sob a justificativa de diferenças intrínsecas ou não (2004, p.12).

Outra característica está assinalada no fato de a educação especial brasileira instituir programas e ações tendo como base os encaminhamentos de outros países. Isto é, ela segue a mesma trajetória percorrida na Europa e nos Estados Unidos (BUENO, 2004), embora não conte com as mesmas possibilidades econômicas.

Além disso, os serviços de atendimento educacional direcionados à pessoa com deficiência não se centraram nas questões educacionais, pois tiveram uma conotação mais voltada aos atendimentos clínicos e às ações assistenciais e filantrópicas. Inclusive o financiamento da educação das pessoas com deficiência esteve relegado à iniciativa particular e das famílias desses sujeitos. Tal assunto será discutido na próxima seção, juntamente com a apresentação de algumas diferenciações propostas pelo documento que divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

1.3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008: POSSÍVEIS MUDANÇAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com as discussões em defesa da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, cresce a necessidade de formas de apoio para que tal educação se efetive. Temos como uma das últimas respostas às demandas educacionais o

documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Esse documento é um marco para os direcionamentos da educação especial e trouxe mudanças que incidem sobre a prática educativa direcionada às pessoas com deficiência, uma vez que as normativas seguintes, ao atenderem aos princípios da referida política, instituem o AEE e a SRM.

Uma das modificações estabelecidas diz respeito ao público-alvo da educação especial, o que é um fator relevante para a caracterização do trabalho docente tendo em vista que esse deve ser direcionado de em acordo com as necessidades individuais dos aluno. A determinação de qual seria o espaço educacional para as pessoas com deficiência é outro fator relevante para a caracterização da atividade educativa, bem como para as condições de execução desta. Assim, tratamos dessas questões devido à relevância de reconhecermos quem é o aluno que deve frequentar a SRM para discutir, a seguir, as propostas de ação pedagógica direcionadas.

1.3.1 O espaço educacional do público-alvo da educação especial em discussão

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) orienta para a transversalidade¹³ da educação especial na oferta do AEE e tem o objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Assim, prevê características novas para a educação especial, pois anuncia algumas marcas que a diferenciam das políticas elaboradas até o momento, entre as quais podemos destacar a indicação enfática para a superação dos atendimentos substitutivos ao ensino comum:

[...] a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p. 1).

¹³ Lembramos que a transversalidade é um conceito empregado a partir da publicação dos PCN, nos anos de 1990.

A indicação apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) é de que a educação das pessoas com deficiência passe a ser organizada e realizada nas escolas regulares. Desse modo, tal política estabelece o AEE para alunos matriculados no ensino comum, sob a responsabilidade do poder público, o que poderia ser considerado como avanço frente à forma como se deu e, principalmente, como foi negligenciada a educação para o referido grupo ao longo da história. Temos que discutir, no entanto, as demais questões que circundam e definem as características do processo educativo a esses sujeitos destinado, bem como a realidade social que tal educação mantém.

Na década de 1990, embora tenha ocorrido ascensão das discussões acerca da educação especial, ainda tivemos as possibilidades educacionais das pessoas com deficiência direcionadas, em grande parte, por práticas segregativas. Michels, ao discutir sobre as políticas públicas para a educação especial desse período, compreende que

[...] a máxima da 'educação para todos', oriunda da Declaração de Jomtien de 1990, [...] expressa-se na Educação Especial através da 'política de integração', porém, esta não está isolada de outras indicações que lhe conferem um caráter excludente (2002, p. 73).

Tal situação se constata na prática persistente, adotada naquele momento, da permanência de alunos com deficiência em escolas especiais, por mais que o discurso da época já oferecesse indicativos da escolarização no ensino regular.

Nessa direção, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, que se constituiu em um documento de grande influência sobre as ações da educação especial, orienta aos governantes que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares” (UNESCO, 1994, p. 2), mas na sequência do próprio texto apresenta um recuo ao consentir que o aluno seja matriculado “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também mantém em sua redação a dubiedade no direcionamento da educação das pessoas com deficiência ao indicar o financiamento às escolas privadas, filantrópicas,

conveniadas com o poder público. Esse apoio foi organizado na distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007d), mas, com a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 2008 (BRASIL, 2008b), coerente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, normativa do FUNDEB passou a vigorar acrescida da seguinte redação:

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Incluído pelo Decreto nº 6.571, de 2008b) (BRASIL, 2008b, art. 9º).

A redação transcrita acima supera, nos termos da lei, o caráter substitutivo e confere ao AEE a complementaridade ou suplementariedade, pois, para haver o financiamento via FUNDEB, determina que o aluno esteja matriculado no ensino regular.

Nota-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) não foi o primeiro documento a mencionar o AEE. Portanto, ela o fez de forma a dar continuidade às propostas que se delineavam para a educação das pessoas com deficiência em normativas anteriores. Inclusive, tal documento realiza a continuidade da lógica de inclusão que acenava desde o início da década anterior ao defender a educação desses sujeitos nas escolas regulares. No entanto, nesse documento, há uma ênfase significativa em relação à matrícula no ensino comum, bem como a encaminhamentos mais precisos em relação ao AEE.

O Decreto nº 6.571 de 2008 (BRASIL, 2008b), sequente à política, mais do que estipular a matrícula no ensino regular, também prevê o próprio apoio especializado na escola comum ao estabelecer que: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 2º).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes

Operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, estabelece que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB [...], os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE” (BRASIL, 2009a, art. 8). Esse mesmo artigo apresenta, no parágrafo único, que:

O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a, art. 8, grifos nossos).

Nos mencionados excertos, nota-se que há ênfase na matrícula em classe comum ou na educação básica regular, o que indica novos delineamentos, pois a substituição do ensino regular público para a pessoa com deficiência, ainda atual, deu-se desde o início da organização da instituição escolar.

Apesar da intensa discussão na direção de fornecer uma educação financiada pelo Estado no espaço da escola pública, incentivada pela pressão das próprias pessoas com deficiência, a educação desse grupo ainda se mantém atrelada ao setor privado. A injeção de dinheiro público em entidades assistenciais de caráter filantrópico possibilita que os serviços prestados assumam características de públicos porque são do acesso de todos, mas não estatais porque não são inteiramente mantidos pelo Estado¹⁴.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008 aponte para a educação da pessoa com deficiência no âmbito da escola pública, o momento atual é marcado pela disputa entre o setor

¹⁴ Segundo Viriatto e Zanardini (2003) o público não-estatal “não difere do privado”, trata-se de serviços que o Estado provê, mas não executa. Constitui-se pela materialização das estratégias que se configuram a partir da década de 1990 e marcam a supremacia do privado sobre o público.

público e o privado. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é um documento que evidencia a intensidade desse debate, pois revogou o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (já mencionado) e trouxe entre seus artigos a seguinte redação:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a *instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008b, art. 5º, grifos nossos).

O artigo 8º do Decreto de 2011 alterou os artigos 9º A e 14º do Decreto nº 6.253, de 2007 (BRASIL, 2007d), que passou a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º *A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.*

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou *por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14. (NR).

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

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, *as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas* (BRASIL, 2011, art. 14, grifos nossos).

Portanto, o referido decreto não apenas recoloca a educação confessional para a pessoa com deficiência e direciona investimentos públicos para o setor privado, mas revoga o decreto de 2008, que condicionava o direito ao AEE à matrícula do aluno nas escolas públicas. Marcam-se, assim, em curto espaço de tempo (2008 a 2011), movimentos contrários que avançam e recuam em relação à

ênfase na inserção dos alunos com deficiência no ensino comum das escolas regulares.

Além, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, outras normativas também expressaram a parceria do setor público com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, como as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010e) que ao se referir à educação especial, abordam o Atendimento Educacional estabelecendo que

Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contra-turno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2010e, p. 37-38).

Portanto, as escolas especiais não se afastaram da educação da pessoa com deficiência, e as alterações na legislação, não apenas decorrem de disputa, carregam marcas de divergências representativas do debate e das decisões tomadas na área educacional. Em relação a essa simultaneidade ente público e privado, Kassar considera que:

[...] no desenrolar da consolidação da educação especial, podemos visualizar uma tênue linha dos limites e dos papéis, entre os serviços de atendimento "público" e "privado", resultante, entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses dos segmentos sociais, que implica a constituição das diferentes equipes que assumem o Ministério de Educação e as Secretarias de Educação dos estados e elaboram e implementam as diferentes "políticas" educacionais (1998, s.p).

Nota-se que a legislação, as políticas e, inclusive, os setores governamentais não são espaços consensuais. O movimento contraditório e o conflito entre interesses antagônicos perpassam também esses ambientes. A questão do espaço e do financiamento é, hoje, um dos assuntos mais polêmicos quando se trata da educação para a pessoa com deficiência.

Ao alisarmos os documentos e as normativas (em especial os mencionados decretos de 2008 e de 2011), percebemos que está em jogo não somente o *lócus* de educação – se nas escolas especiais, se nas classes especiais ou se no ensino

regular –, mas o financiamento e o direcionamento de dinheiro público.

Além das determinações legais, que expressam a disputa por recursos públicos, há um consenso disseminado de que a educação da pessoa com deficiência é mais aperfeiçoada quando desenvolvida por quem, supostamente, mais entende e há mais tempo o faz: a escola especial de cunho filantrópico. Ou seja, de um lado temos um movimento que manifesta a intenção de inserir esse público nas escolas regulares como se tal ação resolvesse os seus problemas educacionais, de outro temos o entendimento de que a solução está na permanência dos alunos nas escolas especiais, sob o argumento de que suas necessidades são contempladas nesses espaços.

O fato é que o setor público durante muito tempo tem se isentado da responsabilidade de direcionar a educação da pessoa com deficiência, que tiveram apenas a institucionalização privada como alternativa. Embora a Constituição Federal desde 1988 previsse a educação como direito de todos, no plano real a determinação legal não se efetivava e o máximo que se tinha (e se tem) era (ou é) uma parceria com a sociedade civil. De acordo com Kassir:

[...] assim como ocorre no sistema de ensino geral ou "comum", as instituições "privadas" apresentam-se na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento "público" aos olhos da população, pela "gratuidade" de alguns serviços (1998, s.p).

No momento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) continua em vigor, mas o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que operacionalizava tal documento e apresentava determinações bastante precisas acerca do direito do aluno com deficiência de frequentar o ensino regular, indicando a educação das pessoas com deficiência sob o financiamento do Estado, foi revogado em novembro de 2011. Temos, então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), coexistente ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, atualmente em vigor, mas o segundo é antagônico aos preceitos da referida Política, pois permite, entre outras questões, que o AEE seja organizado em escolas especiais – o que denota mudanças na legislação, mas uma continuidade nos

encaminhamentos que se desencadearam no início da década de 1990.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) apresenta discussões que se originaram anteriormente a ela, pois, embora aborde a especificidade da educação especial do contexto atual, faz parte de um movimento maior que ascende na década de 1990, juntamente com o crescente discurso dos direitos de grupos minoritários. Dessa forma, a situação evidencia que houve uma mudança em termos de princípios e de legislação, mas não ocorreram alterações substanciais na condução da educação. Além disso, temos discussões intensas e debates que permeiam as decisões atuais, o que demandará contínuo acompanhamento e atenção às futuras decisões¹⁵.

Tal situação nos faz adentrar na reflexão acerca das condições que mantêm essa dualidade entre público e privado na educação das pessoas com deficiência e indagar sobre quais são as relações que sustentam a existência da iniciativa privada por mais que esta seja questionada nos debates educacionais. Faz-se necessário, então, observar as condições e a realidade que reproduzem o vínculo com o setor privado, localizando nas ações do Estado a intenção de mantê-las.

Os argumentos proferidos pela via das políticas para a universalização do ensino básico não é acompanhado pela intenção de financiamento público suficiente para custear estruturalmente a educação de todos. Há, assim, um incentivo à iniciativa privada pela ação do próprio Estado.

O direcionamento de recursos é imprescindível para a organização dos aspectos educacionais. No entanto, o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência tem sua problemática instalada para além do financiamento, pois a questão decisiva está nos interesses que permeiam e constituem as finalidades

¹⁵ Fato representativo dessa disputa (entre o público e o privado) na atualidade, bem como da influência do parecer médico na educação especial, tivemos na discussão acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. A versão original da Meta 4, resultante de consenso da Conferência Nacional de Educação (Conad) de 2010, focou na inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, bem como, a versão final aprovada. No entanto, o processo de tramitação do documento foi marcado de intensas discussões: com a proposição da câmara dos deputados, em 2012, para a abertura da possibilidade para o atendimento educacional em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados; bem como, com a proposta apresentada pelo Senado, em 2013, de permitir o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, para casos específicos atestados por laudo médico (informação obtida no endereço eletrônico: <http://legis.senado.leg.br>, acessado em 04 de janeiro de 2014).

dessa política e que não se colocam para a inauguração de propósitos que visem à emancipação humana, mas, ao contrário, colocam-se para a manutenção das condições vigentes.

O setor privado é, mesmo que indiretamente, convidado a participar da oferta da educação para uma parcela de população em relação à qual o Estado não tem interesse imediato – por isso não a contempla nos pacotes educacionais básicos direcionados à população. Corrêa (2012), que em sua pesquisa analisa os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, aponta, em relação às atuais políticas, a existência de parceria entre o público e o privado na oferta do atendimento às pessoas com deficiência em nosso país. A autora apresentou que

A concessão de Salas de Recursos Multifuncionais para instituições da esfera privada mostra que o MEC por meio do referido programa, já havia tangenciado, desde o seu início, o apoio da União às instituições da educação especial (e outra) de natureza privada, muito antes da publicação da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que vislumbrou a oferta do atendimento educacional especializado em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e do Decreto n. 7.611/2011 (CORRÊA, 2012, p. 156).

Cabe-nos, portanto, considerar que as mudanças não se dão de forma imediata e o discurso proferido nem sempre é representado na materialidade, pois embora haja indicativo no âmbito da legislação de fornecimento do ensino público ainda constata-se significativa parceria entre o público e o privado. Além disso, mais que a possibilidade das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular das escolas públicas, é preciso analisar a que medida são fornecidas as condições necessárias para que essas pessoas realmente contem com a educação pública e de que forma esta colabora e fornece possibilidades para uma prática educacional que contemple as necessidades desses sujeitos.

Notamos, então, que algumas questões se diferenciam a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) em termos de legislação, mas não ocorre nenhuma ruptura com a lógica das políticas que já se desenvolviam. Os alunos com deficiência têm na sua educação espaços de disputa entre interesses de setores colidentes (público e privado), mas o seu

interesse como sujeitos da classe trabalhadora não entra em discussão, pois as políticas educacionais na perspectiva inclusiva se harmonizam com a dissimulação dos conflitos de classes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) prescreve a matrícula dos alunos com deficiência no ensino público regular; mas as condições em que as escolas trabalham com todos os alunos ainda estão distantes das necessárias. A falta de condições estruturais para a organização do ensino é uma questão alarmante que repercute na aprendizagem de todo o alunado, sem eximir as pessoas com deficiência. Essa precariedade em que se encontra a educação pública atual revela uma realidade em que a escolarização, no nível do Ensino Fundamental, foi universalizada, mas a apropriação de conhecimentos não sofreu o mesmo processo.

Os dados estatísticos de exames oficiais de avaliação nacional apontam para a situação caótica em que se localiza o ensino público ao revelar o grau elementar de apropriações dos conhecimentos em que se encontram os alunos ao final do ensino fundamental. De acordo com Padilha:

Enquanto ainda discutimos, em várias instâncias, sobre o fracasso escolar; enquanto ainda não resolvemos as questões da valorização do magistério e sua formação contínua; da construção de prédios escolares adequados em todos os rincões deste país de dimensão continental; do atendimento escolar às populações urbanas empobrecidas e das que vivem nas zonas rurais; da escolarização dos adultos que foram expulsos da escola quando crianças e adolescentes e se ainda não temos sequer 10% das crianças menores de 6 anos em escolas públicas de educação infantil e faltam incentivos financeiros às pesquisas em educação – continuamos falando de “escola para todos” que soa como melodioso hino enaltecendo a cidadania (2007, p. 137)¹⁶.

A cidadania, mencionada pela autora, é compreendida como termo inerente à lógica capitalista: ser cidadão implica o exercício de deveres e direitos individuais, como se eles fornecessem as possibilidade de igualdade. No entanto, efetivamente, alguns são cidadãos enquanto outros apenas recebem tal referência no plano formal

¹⁶ Os dados apresentados pela autora não estão atualizados, no entanto a intenção de trazer a discussão em referencia não é centrada no percentual propriamente dito, mas na análise realizada acerca do assunto.

e ideológico, pois na realidade o conceito de cidadão é acompanhado pela lógica de que alguns o são, enquanto outros não. Logo, paralela à cidadania se encontra a não cidadania, ou seja, a falta de exercício dos direitos, bem como o exercício de direitos mínimos, como se estes garantissem em plenitude as condições necessárias para viver com dignidade.

Assim, a educação dos alunos com deficiência, ao se localizar na escola pública, mesmo que no plano normativo, compartilha dos mesmos problemas enfrentados pelos alunos sem deficiência, ou seja, a educação especial é atingida por problemas que interferem na educação como um todo – bem como a vida das pessoas com ou sem deficiência é determinada pela concretude das relações produtivas.

Com a devida atenção, logo na introdução do documento que divulga a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), é exposto seu limite como política que se insere numa sociedade que fala por sua hegemonia:

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, 2008a, p. 1, grifos nossos).

O excerto acima é representativo do que é proposto por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e aos limites que esta apresenta, pois é prevista a abordagem da igualdade e da diferença numa relação harmônica. No entanto, a diferença que mais marca nossa vida não é a diferença étnica, de sexo ou decorrente de alguma deficiência, mas a diferença social, e nessa não há harmonia nenhuma, mantidas as condições atuais de dominação capitalista. A única ideia de conformidade que se pode ter em relação às diferenças sociais é a aceitação alienante oriunda da falta de tomada de consciência acerca da materialidade que nos determina. É indicada ainda, na letra do documento, a “equidade formal”, como pressupõem os princípios da presente sociedade: igualdade que na concretude não se efetiva, fica limitada à letra da lei.

1.3.2 A delimitação do público-alvo

A legislação nacional em vigor, especialmente a Política Nacional de Educação Especial de 2008, tem apresentado determinações para delimitar o público-alvo que tem direito ao AEE. Esse fator interfere na organização das SRM e no delineamento das características do trabalho docente, visto que este deve adequar-se às necessidades individuais dos alunos. Anteriormente a essa legislação, a educação especial teve, sob sua responsabilidade, um público bastante abrangente, devido à defesa das necessidades educacionais especiais¹⁷, que envolvem não apenas alunos com deficiência, mas todos aqueles que apresentem alguma dificuldade durante o processo educacional e requeiram recursos e atenção diferenciados.

A defesa do atendimento às necessidades educacionais especiais se deu juntamente com a ampliação da escolaridade obrigatória. A Declaração de Salamanca (1994), sequente à Declaração de Jomtien (1990), reforça para a educação especial a ideia de “Educação para Todos”. Assim, trata das “necessidades educativas especiais” dando ênfase à defesa das minorias, entre elas às pessoas com deficiência. Conforme observamos no argumento da Declaração de Salamanca:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes

¹⁷ O termo “necessidades educacionais especiais”, bem como o seu conceito, foi aplicado no Relatório Warnock, em 1978. Elaborado por um Comitê de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, tal documento resultou de um estudo realizado a respeito da educação especial inglesa – na Inglaterra, Escócia e País de Gales – que engloba não só alunos com deficiência, mas todos que possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

Segundo Mazzotta (2005), no Brasil, o termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado pela primeira vez em 1986, na Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986.

desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (UNESCO, 1994, p. 3).

Dessa forma, a ideia de "necessidades educacionais especiais" abarca uma vasta diversidade de características. Compreender o grupo afeto a ela como responsabilidade da educação especial direcionou um público grande e variado para esta área.

A partir dos anos 1990 as questões de gênero, cor, raça, credo, entre outras, ganharam centralidade, assim, a discussão dos problemas sociais teve como parâmetro a individualidade. De acordo com esses pressupostos, por meio da escola a preparação para a convivência com a diversidade ganha ênfase, por meio dessa lógica é proposto o "manejo das diferenças" (UNESCO, 1994). Esse discurso centra-se em questões secundárias na determinância das relações sociais (como as relacionadas a gênero, raça, credo, diversidade, entre outras) e traz uma dissimulação para questões cruciais. Há o argumento da valorização e do respeito às diferenças, como forma de obscurecer a maior e mais determinante diferença dessa sociedade, a diferença de classes.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, menciona como público-alvo da educação especial os alunos com necessidades educacionais especiais, mas define no seu artigo 5 que

Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidos em dois grupos:

aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou

deficiências;

II- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;

III- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001a, art. 5º).

Os mencionados documentos envolvem uma gama de questões que dificultam definir com precisão o público-alvo da educação especial. Entre as mudanças apresentadas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 focaliza quem é esse aluno ao estabelecer como objetivo o “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008a, p. 8, art. IV). Portanto, embora haja o discurso da inclusão no sentido da defesa de todas as diferenças, a educação especial direciona seu foco e caracteriza um público específico para sua atuação.

É relevante a caracterização e delimitação de um público para a educação especial, pois historicamente muitas questões foram abarcadas pela educação especial, que assumiu um papel seletor, segregando em um sistema à parte do ensino regular público alunos que, por uma razão ou outra, não apresentavam rendimento satisfatório no ensino regular, mesmo sem deficiência. Conforme Bueno:

[...] na medida em que a universalização do ensino fundamental nunca se configurou em nosso país, quer seja pela falta de vagas às crianças em idade escolar, quer seja pelos fenômenos da repetência e da evasão que atingem fundamentalmente a população escolar de baixa renda, a educação especial assume o papel de legitimadora da ação da escola regular, ao imputar à criança ou ao seu meio próximo a responsabilidade do fracasso escolar. A preocupação com os "distúrbios de aprendizagem", presentes nos planos nacionais e estaduais de educação especial demonstram esse papel exercido pela educação especial (BUENO, 2004, p. 32).

Ou seja, a educação especial tornou-se um paliativo para a educação, uma solução permanente na vida de muitos alunos que por muito tempo permaneceram, e ainda se encontram, em classes e escolas especiais. Assim, os problemas e equívocos correntes na educação foram dispensados das discussões: segregou-se o aluno, atribuindo-lhe a responsabilidade por seu fracasso, e os reais problemas

foram omitidos.

Faz-se necessário, entretanto, saber qual é o atendimento direcionado aos alunos que, conforme os documentos emitidos pelo MEC, não são mais público-alvo da educação especial, mas continuam sendo alvo do fracasso escolar. Sabemos que muitas discussões acerca da estrutura educacional são necessárias, no entanto, não percebemos ênfase nesse debate, nem numa significativa tomada de providências.

Nesse viés, encontramos um impasse: a delimitação de público para a educação especial restringe mais ainda as possibilidades de alunos que não apresentam sucesso escolar em obter essa condição, deixando-os desassistidos de uma atenção diferenciada que lhes é necessária. Em contrapartida, a falta de delimitação ou uma abrangência muito grande para o direcionamento dos programas da educação especial podem fazer com que uma gama muito grande de alunos seja entendida como “alunos da educação especial”, o que retira a possibilidade de análise dos reais problemas que envolvem a escola e põe em foco apenas o aluno, como se os problemas fossem de ordem individual.

A grande abrangência de alunado para a educação especial também pode incorrer em dificuldade para o delineamento das ações da educação especial, inclusive no que diz respeito aos encaminhamentos de ordem pedagógica. Além disso, ela caracteriza a atribuição de problemas que a educação especial não tem condições de dar conta por si só, pois envolvem diversas questões estruturais da escola e da sociedade como um todo, como número de alunos em sala de aula, formação docente, condições físicas/estruturais das escolas, possibilidades dos alunos da classe trabalhadora em ter acesso aos bens culturais, entre outros.

Constatamos, assim, que a delimitação do público da educação especial, conforme estabelecem as normativas nacionais, por um lado aponta um alunado com necessidades específicas, por outro é acompanhada do descaso com relação a uma grande parcela de alunos que não são contemplados pelo ensino comum, devido à insuficiência de vários aspectos do sistema educacional que não serão aqui abordados, tendo em vista a delimitação do nosso tema. Além disso, chama-nos a atenção o fato de que os problemas que envolvem a educação atingem também as pessoas com deficiência.

A partir dessa discussão, reconhecemos na Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) limites que são impostos pela realidade que a compõe. Somente há possibilidade de obter uma educação que vá ao encontro dos interesses da pessoa com deficiência da classe trabalhadora, por meio do uso do espaço de contradição. No entanto, esse feito exige o conhecimento da realidade e dos diversos fatores que a determinam, exercício com o qual a continuidade deste estudo pretende colaborar.

CAPÍTULO II - ORGANIZAÇÃO DO AEE E O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SRM

Procuramos apresentar nesta discussão a constituição do AEE e a organização das SRM, a partir da legislação representativa da atual política de educação especial. Notamos que a SRM e o AEE assumiram contornos mais definitivos após a divulgação do documento da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Assim, abordamos com maior ênfase os documentos normativos e orientadores emitidos após o referido período, como o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, e a Resolução nº 4, de outubro de 2009, além de materiais de cunho orientador, como as publicações do governo que apresentam os propósitos do trabalho docente no AEE.

A legislação anterior a 2008, como a LDB nº 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de julho de 1990), é trazida nesta discussão para localizar as modificações que demandaram a constituição dos mencionados serviços da educação especial. Tal questão adquire relevância neste estudo porque apresenta fatores que incidem sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na SRM.

As orientações direcionadas para dar suporte aos professores que trabalham no AEE da SRM são abordadas no intuito de compreendermos a ação educativa pretendida, de acordo com a proposta divulgada pelo MEC, e em que medida esta contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, tendo como parâmetro os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a humanização desse sujeito.

Compreendemos que não obteremos constatações de uma relação direta entre as propostas veiculadas e a efetividade do trabalho pedagógico e da aprendizagem dos alunos na SRM, pois não tratamos de uma investigação *in loco*, mas entendemos que, a partir do estudo dos pressupostos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual presentes na Teoria Histórico-Cultural, é possível obter constatações acerca da pertinência da proposta em análise, tendo em vista a superação dos limites biológicos impostos pela deficiência.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO AEE

A perspectiva da educação inclusiva presente na Política de Educação Especial, divulgada em 2008, traz uma nova abordagem para a educação especial em âmbito nacional, pois propõe a inserção dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares e dá destaque ao AEE como forma de apoio para a educação desses alunos. Este é defendido, por meio da legislação, como prioridade, sendo discutido e organizado a partir da referida política. Porém, não é nesse documento que ocorre a primeira indicação para o AEE, pois a organização deste já é estabelecida na Constituição Federal de 1988, sendo sua oferta apresentada como um “dever do Estado”. Portanto, a expressão “Atendimento Educacional Especializado” está presente em documentos anteriores ao período selecionado neste estudo e ganha corpo na forma do AEE nas SRM, mais recentemente. Assim, outros documentos também mencionaram a necessidade do AEE, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de julho de 1990, que no artigo 54 diz:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
III- *atendimento educacional especializado* aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, art. 54, grifos nossos).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por sua vez, estabelece no seu artigo 4º que

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:
III – *atendimento educacional especializado* gratuito aos educandos com necessidades especial, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 2, grifos nossos).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – mencionam também que é preciso “o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. No parágrafo único do artigo 1º, as Diretrizes indicam que para os alunos com necessidades educacionais especiais

O atendimento escolar [...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de *atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2001a, p. 1, grifos nossos).

Podemos compreender, então, que, embora não direcionem, nem estabeleçam forma definitiva ao AEE, este atende às determinações de tais documentos, que já se delineavam voltados para a necessidade e indicavam seu fornecimento.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por sua vez, dá ênfase à matrícula de todos os alunos no ensino regular – o que em documentos anteriores era citado sem destaque e paralelamente à admissão dos serviços substitutivos – e garante, entre suas ações, a oferta do AEE (BRASIL, 2008a, p. 8). Nota-se, então, que, embora o AEE decorra de uma discussão anterior à referida política, essa legislação o define e busca respostas às demandas escolares atuais de atendimento aos alunos, colocando-o sob novos princípios, agora regidos pela lógica da inclusão.

O documento estabelece, ainda, por meio do AEE, a disponibilização de recursos e serviços e orientação aos alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 10). Assim, o AEE traz marcas novas para a educação da pessoa com deficiência, pois se caracteriza como uma forma de apoio para a educação no ensino regular, visando a atender as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Este tem a função de “identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a, p. 8).

Dessa forma, a educação especial “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2008a, p. 10). O AEE tem início na Educação Infantil, por meio dos serviços de estimulação precoce, e é ofertado em toda a Educação Básica e no Ensino Médio e Superior, considerando-se também as modalidades de educação indígena, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação quilombola (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, amparado na Política Nacional, do mesmo ano, dispõe sobre o AEE, prevendo a ampliação da oferta “aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino” e o define como “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente” (BRASIL, 2008b, p. 1).

O Decreto de 17 de novembro de 2011, em vigor, embora tenha apresentado um retorno para a matrícula no AEE da escola especial¹⁸, mantém os serviços de educação especial também na rede pública, estabelecendo que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (BRASIL, 2011, p. 1, art. 2º).

Entre as atividades do AEE, organizadas a partir de 2008, podemos citar que este: apoia o desenvolvimento dos alunos; disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos de comunicação e sinalização; oferece Tecnologia Assistiva (TA); faz adequações e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades exclusivas de cada aluno; e oportuniza o enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação. Diante dessa organização, o AEE é compreendido como um conjunto de serviços. Assim, notamos uma ênfase às questões técnicas, referentes ao uso de recursos, o que indica a secundarização dos aspectos pedagógicos, relacionados ao ensino. Em consequência, consideramos a possibilidade de que a aprendizagem também seja prescindida. De acordo com Michels (2011, p. 226):

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos.

Compreende-se, assim, que a partir de 2008 o AEE adquiriu definições mais precisas que permitem a implementação em âmbito nacional. Verifica-se inclusive

¹⁸ Lembremo-nos de que, sob o direcionamento do Decreto nº 6.571, de 2008 (revogado), tal matrícula estava estabelecida na rede pública de ensino e condicionada à matrícula no ensino regular.

que a indicação do espaço de realização e a delimitação das ações do AEE acompanham o debate acerca do financiamento da educação das pessoas com deficiência e as discussões sobre a manutenção ou superação da educação em instituições comunitárias, confessionais, assistenciais ou filantrópicas sem fins lucrativos. À medida que é reforçado o indicativo de que a escolarização das pessoas com deficiência deve se dar no ensino comum da escola regular, ascende a necessidade de apoio de um atendimento diferenciado que dê suporte a professores e alunos, uma vez que não basta a inserção desse alunado na sala comum, fazem-se necessárias condições e suportes. No entanto, na projeção da ação educacional do AEE, há ênfase nas questões relativas a procedimentos técnicos, como disponibilização de recursos. Assim, há o afastamento dos propósitos pedagógicos nesse atendimento e a redução da atividade docente e, conseqüentemente, a redução das possibilidades de aprendizagem.

O termo “Atendimento Educacional Especializado” começa a ser citado com a possibilidade de um novo sentido na educação das pessoas com deficiência, uma forma distinta de compreender as suas necessidades, tendo em vista a complementação. Cabe mencionar que, em períodos anteriores, as necessidades que esses alunos tinham de um tratamento diferenciado foi argumento e motivo para que eles fossem encaminhados para espaços segregados como única forma de educação. Agora, o encaminhamento por meio do AEE pode se dar na escola regular; no entanto, parece-nos que os objetivos que tal atendimento assume não se vinculam ao ensino, menos ainda à abordagem dos conteúdos escolares.

Constatamos, então, que o AEE assume centralidade nas proposições de apoio à educação ao ser promovido no discurso de sucesso individual pela inclusão e ao ser colocado como a garantia de viabilidade desse processo. Além disso, ele não tem ênfase no ensino e na aprendizagem, mas no fornecimento de aparato técnico, bem como na formação da capacidade de uso desses recursos. Portanto, o AEE é colocado em acordo com os moldes propostos pelas políticas que proferem a retórica de que os problemas que determinam a marginalização de muitos grupos sociais são oriundos da exclusão e, assim, solucionáveis pela inclusão. Esse atendimento está no bojo das ações que atualizam a educação de acordo com as orientações de documentos internacionais que, desde a década de 1990, apontam

para as expectativas do homem com capacidade técnica e habilidades imediatas para processo produtivo no mundo globalizado.

Organiza-se, então, a SRM como espaço prioritário do AEE – questão que merece uma análise mais precisa, conforme buscamos desenvolver na sequência de nossos estudos. Com a mesma relevância, apresenta-se a discussão acerca da atuação docente nesse espaço.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DAS SRM

As Salas de Recursos são espaços de atendimento que existem no Brasil desde a década de 1970 (JANNUZZI, 2004), aproximadamente, para apoio à escolarização, e vincularam-se, naquele período, ao processo de integração. Atualmente, têm uma nova nomenclatura – são chamadas de Salas de Recursos Multifuncionais –, relacionam-se aos propósitos de inclusão escolar e adquirem uma funcionalidade mais enfatizada. Enquanto nas Salas de Recursos do modelo antigo o trabalho era direcionado para uma área da deficiência, sob os novos propósitos, a SRM destina-se a atender todos os tipos de deficiência, além dos alunos com TGD e superdotação/altas habilidades.

Tais salas são implantadas em nível nacional, relacionam-se aos propósitos de inclusão escolar, adquirem objetivos específicos e um novo direcionamento com o público-alvo, entre outros. Em 2007, a ainda existente Secretaria de Educação Especial¹⁹, por meio do Edital nº 1, de 26 de abril, que foi instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, lançou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Este teve como objetivo:

¹⁹ Em 2011, essa secretaria foi extinta e a educação especial passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), mediante a criação de uma coordenadoria específica para a pasta. A SECADI promove a educação inclusiva e, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais em várias áreas, entre elas a educação especial. Seu objetivo é “contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino [...] visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais” (informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>, acessado em 19 de setembro de 2013).

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007b, p. 1).

O programa teve especificamente os objetivos de selecionar projetos de estados e municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino e expandir a oferta do AEE aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007b). Para serem contempladas com as SRM, as Secretarias de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal deviam enviar propostas ao MEC, para avaliação e seleção. Na avaliação pedagógica das propostas, foram considerados os seguintes aspectos:

- a) a compreensão do atendimento educacional especializado não substitutivo à escolarização e complementar a formação integral dos alunos;
 - b) definição de meta física (número de escolas contempladas e de alunos beneficiados);
 - c) qualidade técnica e pedagógica do projeto;
 - d) coerência entre objetivos e metodologia;
 - e) capacidade de contrapartida da Secretaria de Educação do estado, município e/ou Distrito Federal e instituições federais de educação básica, para os seguintes compromissos:
 - e.1) disponibilização do espaço físico e dos profissionais para atuarem no atendimento educacional especializado;
 - e.2) instalação e a garantia de funcionamento da Internet e dos equipamentos;
 - e.3) acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais;
 - e.4) formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e materiais específicos da sala de recursos multifuncionais;
 - e.5) conservação e manutenção dos bens disponibilizados
- (BRASIL, 2007b, p. 3).

Como observamos, a implantação das SRM foi apoiada pelo MEC em nível nacional²⁰, mediante a seleção dos estados e municípios, mas exigiu-se uma

²⁰ O mencionado edital previu a seleção em 2007 de projetos para a implantação de 400 SRM tipo 1 e 100 SRM tipo 2, com materiais específicos para deficiência visual (BRASIL, 2007b). De acordo com informações dos indicadores do MEC, o levantamento dos dados apresentou, até 2011, um aumento considerável, sendo: 36.350 SRM tipo 1 implantadas em 35.853 escolas; 1.451 SRM tipo 2 implantadas em 1.448 escolas; e 1.500 Kits de atualização com implantação iniciada em 1.500

contrapartida: além da garantia de condições estruturais da escola, estabeleceu-se a adesão à proposta de inclusão dos alunos no ensino regular e o compromisso com a formação continuada dos professores adequada aos fins da proposta.

A Resolução nº 4, de outubro de 2009, prevê a matrícula dos alunos que constituem público-alvo da educação especial “nas classes comuns do ensino regular e no AEE ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2009a, art. 1º). Tal documento estabelece também que o AEE é realizado prioritariamente na SRM e prevê, ainda, a institucionalização do serviço por meio da organização dessas salas contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, conforme expresso no artigo 10 da referida Resolução:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009a, p. 2).

Portanto, entendemos que o fornecimento das SRM pelo MEC foi acompanhado da exigência de aceitação da proposta de inclusão escolar. A indicação da inserção de ações para a inclusão escolar no Projeto Político Pedagógico expressa uma interferência na organização do trabalho coletivo da escola. Um dos atrativos aos sistemas de ensino para a efetivação desse processo

escolas (informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: < <http://painel.mec.gov.br> >, acessado em 12 de novembro de 2013).

foi a destinação, realizada pelo MEC, de equipamentos tecnológicos previstos no Edital nº 1, de 26 de abril de 2007, e no documento denominado Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010d). Os itens relacionados e fornecidos para a SRM organizam-se da seguinte forma:

Equipamentos e materiais didático/pedagógico da SRM tipo 1:

<i>Equipamentos</i>	<i>Materiais didático-pedagógicos:</i>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Software Comunicação Alternativa	01 Quebra Cabeças - sequencia lógica
01 Acionador de pressão	01 Dominó de Associação de Ideias
01 Mouse com entrada para acionador	01 Dominó de Frases
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Animais em Libras
	01 Dominó de Frutas em Libras
<i>Mobiliários</i>	01 Dominó tátil
01 Mesa redonda	01 Alfabeto Braille
04 Cadeiras	01 Kit de lupas manuais
01 Mesa para impressora	01 Plano inclinado – suporte para leitura
01 Armário	01 Memória Tátil
02 Mesas para computador	
02 Cadeiras	
01 Quadro branco	

Fonte: BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. MEC/SEESP, 2010d, p. 11-12.

A sala de tipo 2 contém, além de todos os recursos da sala tipo 1, os seguintes recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual:

01 Impressora Braille – pequeno porte	01 Reglete de Mesa
01 Máquina de datilografia Braille	01 Kit de Desenho Geométrico
01 Punção	01 Calculadora Sonora
01 Soroban	01 Guia de Assinatura

Fonte: BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. MEC/SEESP, 2010d, p. 11-12.

O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional, divulgado com o objetivo de “informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa [...] para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE” (BRASIL, 2010d, p. 3), apresenta o planejamento de expansão do programa, bem como novas ações a serem disponibilizadas às escolas com SRM. No que tange ao fornecimento de materiais, o documento prevê:

- Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público alvo da educação especial;
- Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum (BRASIL, 2010d, p. 16).

Associado à disponibilização dos equipamentos, materiais didático-pedagógicos e mobiliário, o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional” (BRASIL, 2010d) afirma que, no ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do programa. O documento prevê também formas de apoio e verificação das ações implementadas nas SRM:

- Apoio Complementar: Programa Escola Acessível²¹ e do Programa

²¹ Esse programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ele tem o objetivo de “promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” e prevê ações como: “Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora” e “aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis” (informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817>, acessado em 19 de setembro de 2013).

de Formação Continuada de Professores na Educação Especial²².

- Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada por técnico do MEC/SEESP.
- Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP (BRASIL, 2010d, p. 16).

Nota-se, então, que as ações do MEC firmaram-se na implantação das SRM, bem como na articulação destas com a disseminação da proposta de inclusão escolar. Além da contrapartida dos sistemas estaduais e municipais de ensino, foram estabelecidas formas de acompanhamento para verificação do cumprimento com o disposto nas orientações. Como exemplo, no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010d) verifica-se que, além da solicitação às escolas para que preencham formulários de acompanhamento a serem enviados pelo MEC/SEESP, é feita orientação para que mantenham seu efetivo funcionamento devidamente informado no Censo Escolar/INEP, como o registro acerca do público-alvo matriculado, com o argumento de que:

As informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e suas respectivas escolas são imprescindíveis para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar às escolas contempladas pelo Programa, bem como para a realização dos procedimentos de avaliação (BRASIL, 2010d, p. 16).

Portanto, por meio da legislação apresentada, compreende-se que os sistemas de ensino devem, obrigatoriamente, ofertar o AEE, além da formação de professores para este serviço e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. A SRM, por sua vez, constitui-se em um espaço organizado para efetivar a realização do AEE – possui mobiliário, material didático e pedagógico, recursos de acessibilidade e demais equipamentos para o atendimento aos alunos. A

²² Este teve por objetivo “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES”. Suas ações voltaram-se para a oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância (informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17431&Itemid=817>, acessado em 19 de setembro de 2013).

implantação dessas salas foi condicionada à adesão à proposta de inclusão escolar e seguida de formas de acompanhamento e verificação dos procedimentos estabelecidos nas escolas.

Ao professor que trabalha com o AEE na SRM, foi incumbida a organização dos diversos fatores que visam a contribuir para a participação do aluno, desde o atendimento no espaço da SRM até a organização de recursos para o ensino regular. A articulação entre a sala regular e o AEE é prevista de forma persistente nos documentos a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008. Como exemplo dessa indicação, temos na Resolução n.º 004 CNE/CEB de julho de 2010 a proposição do trabalho conjunto de modo que cada profissional (professor do ensino regular e professor do AEE) cumpra determinada função para dar as devidas condições ao aluno. Mas ao AEE, mais especificamente, cabe subsidiar o ensino regular:

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, *o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes* (BRASIL, 2010e, art. 29, grifos nossos).

No trabalho a ser realizado diretamente na SRM, o atendimento dá-se em período de contraturno. Os alunos frequentam o referido espaço semanalmente, em dias estipulados por meio de cronogramas, de forma individualizada ou em grupo, de acordo com a necessidade de cada um, que é reconhecida após a avaliação e elaboração do Plano de AEE, no qual é realizada a “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a, p. 2).

A partir da legislação, compreende-se que a SRM seria, supostamente, a grande solução para as necessidades dos alunos e para as angústias dos docentes e da comunidade. Essa interpretação está presente no fragmento abaixo:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da

educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010d, p. 3).

Tal proposta acena como resposta das políticas contemporâneas para as necessidades escolares frente à inclusão escolar das pessoas com deficiências. No entanto, as discussões atuais no campo de conhecimento da educação especial apontam para a importância da SRM como uma das ações para a oferta do AEE, mas não como um serviço de “tamanho único” (MENDES, 2009), uma vez que outros apoios se mostram relevantes e necessários. A SRM, além de espaço prioritário para o AEE, torna-se exclusivo. Dessa forma, reduzir o apoio para os alunos com deficiência ao serviço prestado na SRM parece-nos algo a ser discutido devido ao risco de não atender a todas as necessidades que tais alunos podem apresentar, para além do espaço na SRM, principalmente no ensino regular.

A SRM é uma das formas de apoio à escolarização das pessoas com deficiência, mas existem outras opções, alternativas diferentes que poderiam ser viabilizadas. Beyer (2010), ao apresentar a experiência educacional de alunos com deficiência em escolas regulares na Alemanha, menciona o projeto integrador²³ de algumas escolas nas cidades de Berlin e Hamburgo e, em seguida, em várias outras, cujos encaminhamentos inovadores direcionaram a educação de pessoas com deficiência juntamente com outras sem deficiência. Entre os princípios estabelecidos na experiência da escola de Fläming (em Berlin), teve-se que

[...] a questão crucial não era se a criança poderia participar da escola regular, porém se as condições pedagógicas da mesma seriam suficientes e apropriadas para atender a criança em seu ritmo de aprendizagem (BEYER, 2010, p. 45).

O autor aponta para alguns critérios adotados na experiência de integração escolar:

[...] constituição de turmas médias de vinte crianças, sendo três

²³ O termo “integração”, empregado por Beyer (2010), advém do uso feito na Europa ao se referir à escolarização dos alunos com deficiência na mesma escola dos demais alunos.

dentre elas com necessidades educacionais especiais, o não fechamento dos serviços de educação especial, que podem trabalhar em conjunto com a rede regular de ensino, a atuação concomitante de professores, educadores especiais e outros profissionais [...] (BEYER, 2010, p. 53).

Nessa discussão, o autor menciona a experiência da “bidocência”, em que “o professor da turma e um educador especial ou professor de apoio trabalham conjuntamente”, como forma de apoio direto no ensino regular (BEYER, 2010, p. 53).

Evidencia-se o direcionamento e a implementação de condições para o ensino regular. Entendemos, assim, que várias são as possibilidades de apoio a serem consideradas e viabilizadas. As reais necessidades das escolas precisam ser visualizadas e operacionalizadas, pois somente a atenuação dos problemas não constitui medida efetiva.

Sem qualificar as escolas regulares e dar-lhes condições de organizar um bom ensino, a educação das pessoas com deficiência se restringe a ideias que não se sustentam e perdem a credibilidade. A falta de estrutura adequada para as escolas públicas é uma forma de delegar a educação das pessoas com deficiência para a esfera particular. Dessa forma, resta-nos a ressalva acerca da ambiguidade que envolve a SRM, que por um lado se apresenta como importante alternativa e por outro sinaliza uma incoerência ao se tornar, em decorrência de um entendimento reducionista, um serviço exclusivo para dar suporte à educação dos alunos com deficiência.

2.3 ATRIBUIÇÕES E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM QUESTÃO

A partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008, várias normativas se encarregaram de organizar e direcionar o AEE no espaço das SRM. Essa sala assumiu uma responsabilidade significativa nas escolas regulares, pois foi apresentada como proposição central para apoio aos alunos com deficiência e aos professores do ensino comum. Juntamente com a grande responsabilização das SRM, há, também, a ênfase na apresentação do professor do AEE como articulador

da organização necessária para a escolarização de seus alunos.

Várias foram as normativas que indicaram o AEE na SRM e o destacam como subsidiador para o processo inclusivo dos alunos da educação especial, uma vez que não são mencionadas, em nível de legislação nacional, outras formas de apoio. O trabalho pedagógico relacionado ao ensino e a especificidade da ação educacional nesse contexto, por sua vez, não se apresentaram claramente. O mesmo se pode considerar acerca da formação necessária ao professor do AEE.

Temos claro nos documentos que as atividades do AEE na SRM se diferenciam das realizadas em salas de aula do ensino comum, visto que são de complementação ou suplementação e que a proposta desse serviço deve se articular com a sala regular, embora não esteja descrito nos documentos representativos da política brasileira para o setor como tal articulação deve ser produzida (se em nível da gestão, em nível pedagógico ou em nível formativo). Procuramos, no entanto, a caracterização do trabalho pedagógico do professor no AEE, compreendendo os fundamentos teóricos que dão suporte às ações do professor.

Conforme se pode perceber na Resolução nº 4, de 2009a, há uma intensa carga de responsabilidade direcionada ao profissional do AEE, que tem como atribuições:

- 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, 2009a, p. 3).

Há ainda outros documentos que apresentam as atribuições do professor, como as Notas Técnicas SEESP/GAB/Nº09/ 2010 (BRASIL, 2010c) e SEESP/GAB/Nº11/2010 (BRASIL, 2010f), e de modo geral é possível verificar uma ampla gama de tarefas. É previsto o trabalho direto com o aluno em período de contraturno, o trabalho colaborativo para subsidiar as ações e a formação do professor da sala regular, além da elaboração de materiais específicos para uso dos alunos nas salas de aula, a orientação à família e a articulação com setores e profissionais externos à escola que possam colaborar para o atendimento às necessidades especiais dos alunos.

No documento citado acima, chama-se a atenção para a responsabilização imputada a esse profissional. Suas atribuições compreendem várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Retomamos a preocupação que apresentamos em relação às atividades do AEE, discutidas em seção anterior deste capítulo, no que se refere à redução da atividade de ensino, bem como à omissão completa do trabalho com os conteúdos escolares. Verificamos que esta característica se apresenta também na definição das atribuições do professor.

A supressão do trabalho com os conteúdos escolares, ao mencionar as atribuições do professor, não se trata de uma omissão sem significado por parte do documento em questão. Trata-se de um fato revelador da intencionalidade de adotar uma concepção de educação segundo a qual tanto o ensino quanto o elemento circunstancial dessa ação, o conteúdo escolar, são relegados. Temos, assim, um indicativo que nos permite inferir que as proposições para o trabalho docente na SRM carregam em si uma descaracterização da atividade do professor, pois o ensino é secundarizado nas normativas que organizam o setor.

Entre as responsabilidades do professor, constata-se dois espaços de atuação, com a existência da SRM tipo 1 e da SRM tipo 2. Cada espaço dispõe de materiais diferenciados, sendo que a segunda se destina especificamente ao trabalho com alunos da área visual e a primeira prevê o trabalho com alunos das

demais áreas da deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, por meio da SRM, o mesmo professor, supostamente, pode trabalhar com várias áreas. É questionável, no entanto, a viabilidade da execução de tarefas tão diversas por um mesmo profissional. Há uma grande distância entre o trabalho especializado a ser desenvolvido para a pessoa com deficiência física e para a pessoa surda, por exemplo. Cada área tem um conhecimento específico e aprofundado. Nesse sentido, cabe à organização dos sistemas de ensino estaduais e municipais a realização da formação constante para o professor. Não há, no entanto, pela via das normatizações, a previsão de uma formação específica para os profissionais de um espaço ou de outro (SRM tipo 1 ou tipo 2). Fica implícita, nos documentos, a ideia de que todos podem fazer tudo por meio da força de vontade e do desprendimento individual.

Concordamos com o posicionamento de Vaz (2013, p. 183), que, ao analisar as atribuições do professor do AEE, compreende que a multifuncionalidade é expressa também nas ações desse profissional e sugere a conceituação de “professor multifuncional”. Além de receber uma sobrecarga de tarefas, o professor tem a incumbência de, em nome da conscientização do grupo escolar, persuadir os demais professores para a efetivação da proposta. Portanto, é cooptado pelo discurso melodioso da educação inclusiva e incumbido de uma excessiva responsabilização para com a difusão desse ideário, sem a consciência do significado que ele carrega e das relações que sustenta.

Com base nas diversas ações que o professor que trabalha no AEE deve desempenhar dentro de cada área que compõe o alunado da SRM, desde o trabalho direto com o aluno até a articulação com a família e os setores externos à escola que possam apoiar o desenvolvimento do aluno, supomos que sua formação precisa instrumentalizá-lo para que dê conta de várias atividades que exigem conhecimento específico. Nesse sentido, buscamos nos documentos a definições da formação necessária. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) informa que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o

exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

A Resolução nº 4, de 2009, indica que, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009a, p. 3). De modo geral, não há, nos documentos, a indicação de uma formação inicial distinta. Subentende-se que a formação específica dá-se em serviço, mas não há uma especificação precisa acerca de qual o curso que contempla o conhecimento necessário ao professor com base no trabalho na SRM.

Assim, a organização da formação para o trabalho pedagógico para a SRM dá-se no curso da implantação do serviço, não há uma capacitação prévia. São os professores que já atuavam na educação especial, de modo geral, que adentram nesse serviço, ou seja, trata-se do mesmo profissional com novas atribuições sem que se componha uma preparação consistente, direciona-se apenas a formação em serviço. Abre-se, também, a possibilidade para que o professor que tenha formação inicial para docência em qualquer área e um curso de formação continuada em AEE, trabalhe na SRM.

Vaz (2013), após estudo acerca da formação docente, constata que o professor do AEE, tal como descrito na documentação, não coincide com o professor de educação especial o que é expresso tanto em sua atuação, que requer novas práticas, quanto na sua formação. Conforme expresso nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), o professor tinha como exigência a formação em nível de graduação ou pós-graduação em educação especial: formação inicial em cursos de licenciatura e especialização (*lato sensu*) na área; ou, ainda, formação inicial de graduação em educação especial ou graduação

com habilitação em educação especial.

Atualmente, o professor para o AEE não tem previsão de formação inicial específica e sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE precisa aderir a formação em AEE. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva.

Nos documentos representativos da educação especial na perspectiva inclusiva que dispõem sobre a organização do AEE, encontram-se poucas menções acerca da formação que atualizaria esse profissional aos princípios inclusivos. Porém, localizamos tal resposta nas ações apresentadas pelo MEC que demonstraram a centralidade da formação continuada na modalidade da educação a distância (EAD).

A formação na modalidade EAD tem sido uma via muito utilizada para a formação continuada de professores, entre os quais também é contemplado o profissional que atua no AEE. Apoiados na Portaria Normativa nº 12, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" (BRASIL, 2007e), além de cursos de formação continuada, foram aprovados pelo MEC, por meio de instituições públicas de educação superior, cursos de especialização – *lato sensu* – que tiveram grande abrangência em todo o país na modalidade EAD, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁴.

No ano de 2007, por meio do Edital nº 2, de 26 de abril, a União Federal, representada pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, realizou, em chamada pública, a convocação das instituições públicas de ensino

²⁴ A UAB é um programa instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006. Tal programa caracteriza-se como um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/list_1.php>, acessado em 13 de novembro de 2013).

superior para participar da seleção de propostas de cursos de formação continuada para o AEE para professores em nível de extensão, na modalidade a distância, no âmbito do Programa UAB. Nesse caso, o curso foi proposto em nível de extensão ou pós-graduação, na modalidade a distância, com carga horária mínima de 120 horas (BRASIL, 2007f).

Em 2009, por meio do Edital nº 1, de 2 de março, o MEC realizou nova chamada pública para cadastramento e seleção de cursos de instituições públicas de educação superior para a rede de formação continuada de professores na educação especial no âmbito da UAB. A sua proposição consistiu em ofertar um curso de extensão ou aperfeiçoamento, de 180 horas, e especialização para a formação continuada de professores que atuam no AEE, de 360 horas, bem como extensão ou aperfeiçoamento para a formação continuada de professores que atuam nas classes comuns de ensino regular, de 180 horas (BRASIL, 2009b).

Assim, de acordo com informações obtidas na página eletrônica do MEC, somente no período de 2007 a 2010, foram ofertados 55 cursos de formação para 44.951 professores, em 2.729 municípios²⁵.

Embora os cursos na modalidade a distância, on-line, abarquem a formação de grande quantidade de profissionais e pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata. Dessa forma, o professor enfrenta o dilema de conduzir o processo de ensino/aprendizagem rumo à humanização dos alunos, quando sua própria formação é comprometida. O professor do AEE, especificamente, tem atribuições diversas em campos de conhecimento específicos, mas, para o desempenho de sua função, contraditoriamente, coloca-se uma formação cuja consistência é questionável.

Malanchen em estudo acerca da formação EAD, esclarece que esta é, na verdade, mais uma das formas para “despolitizar e controlar o professor”. Afirma que a influência dessa configuração de formação, além de responder a intenção de redução dos custos, colabora para a gradativa “desintelectualização” do professor,

²⁵ Dados extraídos do site do MEC: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_67.php., acessado em 11 de setembro de 2013.

(2007, p. 213). A autora explica, ainda, que

A desintelectualização ocorre também pelos princípios que regem os cursos de EAD, em sua maioria, que são os de aproveitar a prática do professor para realizar uma reflexão colada na empiria, afastando, assim, a formação deste de uma teoria científica, logo, mais elaborada (MALANCHEN, 2007, p.214).

A limitação pragmática dos estudos acerca da educação especial, promovida pela formação EAD, pode ocasionar um recuo da área (como campo de conhecimento) e pouco desenvolvimento em relação a aspectos que precisam ser superados na educação das pessoas com deficiência. A preparação do professor, nesse conjunto, dá-se de modo emergencial e defende para o professor um conhecimento pragmático e imediato com graves limitações no que diz respeito à compreensão da realidade e à fundamentação teórica/epistemológica. A formação dos professores, além de ser precarizada pela contenção de custos financeiros, atendida pelo modelo da massiva formação EAD, é intensamente influenciada por perspectivas teóricas que se coadunam com a negação do conhecimento para a classe trabalhadora.

Nota-se que, assim como a educação, o professor está inserido num contexto histórico-social determinado pelas contradições da sociedade capitalista. Nesse contexto, “um dos maiores legados do século XX para a formação docente foi o acirramento da sobrevivência deste profissional às demandas hegemônicas do capital” (MARTINS, 2010a, p. 8). A expropriação do professor em relação ao conhecimento científico é um dos grandes problemas para a educação, situação que resulta no esvaziamento da atividade docente. Dessa forma, o professor, como toda a classe trabalhadora, está exposto às condições degradantes que inviabilizam as possibilidades efetivas de humanização.

A definição da escolarização dos estudantes da educação especial, no que diz respeito à proposta do AEE nas SRM, está mais associada à presença física, frequência e convivência, do que ao processo de socialização do conhecimento escolar. Diante de tal propósito, a função do professor do AEE – isenta do compromisso com o ensino de conteúdos – e a disponibilidade de um conjunto de recursos técnicos, de acessibilidade e pedagógicos, tornam-se adequadas. Neste

sentido Vaz afirma que, “a formação aligeirada e sem discussão teórica faz parte do projeto educacional que está em vigor”, a autora considera ainda que “a crítica necessária não deve recair somente sobre o modelo de formação, mas também nos objetivos da política” (2013, p.141).

Assim, consideramos que tendo em vista o que se espera da ação do professor perante a política em projeção, a formação que lhe é direcionada, como forma de atualizá-lo quanto às atividades do AEE, também não é insuficiente, isto é, está ajustada aos fins propostos. Ocorre, no entanto, que não poderíamos considerar o AEE, na forma como está apresentado pelas normativas, como um suporte à escolarização, ao considerar este conceito sob sentidos mais amplos e profundos, vinculados aos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas, a escola ainda é espaço de apropriação cultural para a classe trabalhadora.

Paralelamente a essa redução dos fins da atividade docente e da formação do professor direcionada para o AEE, a educação especial como área de pesquisa e campo de conhecimentos é desvalorizada, conforme se constata no documento “Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas” (BRASIL, 2007c), pois em várias ocasiões ao longo do material divulgado pelo MEC, há a defesa de que o AEE é equivalente à educação especial, como vemos no argumento abaixo:

[...] louvamos os termos da Constituição Brasileira e das convenções internacionais que nos permitem concluir que o *Atendimento Educacional Especializado, destinado a alunos com deficiência, também chamado de Educação Especial*, é uma forma válida de tratamento diferenciado (BRASIL, 2007c, p. 20, grifos nossos).

Destaca-se, portanto, um movimento de mudanças que não apenas questiona a educação especial como aponta para a substituição dessa nomenclatura e, possivelmente, dessa área. O AEE assume tamanha relevância nos documentos divulgados que há indicativos de que ele substitua ou seja equivalente à educação especial. A proposição do uso da nomenclatura “Atendimento Educacional Especializado” se dá, entre outros, devido à intenção de defender um novo conceito para a educação especial, pois “ela sempre foi entendida como capaz de substituir o

ensino regular” (BRASIL, 2007c, p. 28). Acerca dos conhecimentos da educação especial nesse momento histórico, Beyer alerta que

[...] estamos certamente diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos fundamentais da educação especial. As posições neste sentido parecem se alinhar por duas tendências: a) uma abordagem de aproximação de áreas, em que se defende a ideia de relevância das funções da educação especial como elemento de suporte às propostas da educação inclusiva; e b) uma abordagem mais radical de crítica à educação especial, considerando-se que esta, pela sua tradição clínico-terapêutica, tenderia mais a prejudicar do que ajudar as propostas de educação inclusiva (2010, p. 6).

Temos, entre as distintas opiniões, aquelas que valorizam os conhecimentos já existentes, enquanto há outras que os questionam. O entendimento presente nas divulgações do MEC parece estar mais voltado ao segundo posicionamento, pois há um incentivo à substituição da educação especial pelo AEE, defendendo-se que este contemplaria a proposta inclusiva.

Configuram-se, portanto, dois movimentos que convergem para a superficialidade da formação direcionada ao professor para o AEE: a substituição da educação especial pelo AEE associada à padronização dos cursos EAD como forma de capacitação desse novo profissional. No entanto, a intenção de organizar uma prática educativa que respalde o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, exige o aprofundamento nos estudos das suas especificidades e do trabalho que demandam, sem ignorar as discussões correntes na educação de modo geral e nas demais áreas.

Há uma especificidade formada a partir de conhecimentos acumulados que subsidiam o trabalho na educação especial. Por outro lado, caso esta área se coloque alheia às discussões teóricas que envolvem a educação para a classe trabalhadora, fica isolada e perde seu significado. Vigotski (1983) já alertava que a teoria e a prática da educação da criança com atraso profundo, por muito tempo, foram excluídas das vias principais pelas quais transcorria o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia gerais; assim, estiveram condenadas a um desenvolvimento extremamente lento.

Uma interpretação da ideia defendida pelo autor, que a relacione ao atual

contexto da educação especial, nos permite compreender que, ao mesmo tempo em que não podemos reter os estudos da área num campo isolado como se fosse independente dos demais, eliminar os conhecimentos peculiares da educação especial também não nos parece coerente. Para que o professor possa desenvolver uma ação pedagógica que realmente contemple as necessidades educacionais dos alunos por meio da SRM, conforme é apregoado pelos documentos do MEC, é necessária uma formação que contemple a especificidade desse trabalho. Não basta a conscientização ou a sensibilização do profissional, pois são imprescindíveis os conhecimentos específicos.

Algumas questões específicas da educação especial, como os conhecimentos que dizem respeito à área surdez e à área visual, entre outros, são indispensáveis ao professor que atua no AEE junto a alunos com determinada necessidade. Mas há também conhecimentos necessários a todos os profissionais da educação especial, como o estudo das bases teóricas que explicam o desenvolvimento humano e a pesquisa de referenciais que contemplam esse desenvolvimento na pessoa com deficiência.

Além disso, para que a educação especial não se enclausure nas próprias discussões nem fique restrita a um conjunto de técnicas, faz-se necessária a participação dos profissionais dessa área nas discussões que abordam os determinantes sócio-históricos da prática educativa desenvolvida no ensino comum. Para que o trabalho pedagógico na SRM contemple as necessidades dos alunos e os eleve culturalmente, o professor precisa de antemão apropriar-se do desenvolvimento cultural que lhe permitirá orientar o processo educativo.

Por meio da educação especial, talvez seja possível buscar vias para superar o barateamento a que foi destinada a formação docente para o AEE. O professor continuou alheio aos conhecimentos gerais que envolvem a educação e distanciou-se dos conhecimentos específicos da área, sem os quais não há viabilidade para o trabalho junto a alguns alunos com deficiência. Sob o direcionamento para o AEE, a especialização deixou de significar aprofundamento para repercutir em restrição.

Propomo-nos a discutir acerca da formação do professor para o trabalho no AEE das SRM e entendemos que a área intelectual é um recorte necessário nesta pesquisa, pois esse campo exige estudo amplo e aprofundado para entender as

questões e os conceitos que envolvem a deficiência e principalmente o trabalho pedagógico. Enquanto outras áreas da deficiência têm no uso de recursos externos (como tecnologia ou recursos de acessibilidade) o atendimento a algumas de suas necessidades, no caso da deficiência intelectual os conteúdos escolares se apresentam como relevantes para o desenvolvimento.

Assim, direcionamos nossa investigação para essa área especificamente a fim de compreender como está proposta a atividade docente voltada aos alunos com deficiência intelectual, tendo em vista a relevância que há na internalização dos signos culturais para o seu desenvolvimento frente à omissão do ensino dos conhecimentos formais que se apresenta na função do professor para o AEE. Assim, nos delimitaremos, deste ponto em diante, na área da deficiência intelectual, com vistas aos desafios que esta representa para a escola nos moldes atuais e os limites sociais impostos para a educação desses alunos.

2.4 FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DA SRM NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na busca por referenciais e produções já existentes que se relacionem ao trabalho pedagógico para alunos com deficiência intelectual na SRM, daremos prioridade aos documentos disponibilizados pelo MEC e veiculados nacionalmente que tratam do trabalho do professor.

Para tanto, procuramos nos materiais veiculados para formação docente qual a natureza das atividades que o professor deve desenvolver na SRM com alunos da área intelectual. Esta análise dar-se-á à luz da Teoria Histórico-Cultural. Assim, propomo-nos a compreender qual é a concepção de desenvolvimento humano, de aprendizagem e de mediação docente (ensino) subjacente às orientações anunciadas para constituição de uma especificidade do AEE na SRM. Tais categorias são selecionadas devido à relevância que assumem no trabalho docente, podendo direcioná-lo de diferentes formas e para fins distintos e, principalmente, porque poderão denotar a filiação teórica das orientações divulgadas aos professores para o trabalho nas SRM.

Localizamos no portal on-line do MEC materiais formativos de cunho

pedagógico que abordam o trabalho do AEE nas SRM e orientam acerca da ação educacional, especificando-a em cada área entre o público-alvo da educação especial. Esses materiais, além de disponíveis no site do MEC, foram publicados, nos anos de 2007²⁶ e 2010²⁷, e distribuídos nacionalmente por meio desse órgão, o que os torna representativos das orientações direcionadas aos professores, dada a abrangência que obtiveram.

A coletânea *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, de 2007, apresentou aos professores orientações sobre as áreas de deficiência e o trabalho a ser realizado na SRM. Composta por 5 módulos, a coleção tem os seguintes títulos: Pessoa com surdez, Deficiência visual, Deficiência física, Deficiência mental e Aspectos legais e orientação pedagógica.

O referido material faz parte de um projeto de formação continuada de professores que se deu pela modalidade a distância e se organizou com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cada módulo busca formar o professor para que reveja suas práticas “à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão”. Esses materiais fornecem

[...] os fundamentos básicos para os professores do AEE que atuam nas escolas públicas e garantem apoio aos 144 municípios-pólo [que organizam a formação de outros municípios menores de sua região] distribuídos nacionalmente, para a implementação da educação inclusiva” (BRASIL, 2007c, p. 3).

Em 2010 foi distribuída para as escolas públicas de Ensino Fundamental a coletânea *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, composta por 10 fascículos que orientam o trabalho pedagógico para a realização do AEE, sendo: Fascículo 1 - A escola comum inclusiva; Fascículo 2 - O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual; Fascículo 3 - Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira; Fascículo 4 - Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez; Fascículo 5 - Surdocegueira e deficiência múltipla; Fascículo 6 - Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa; Fascículo 7 - Orientação e mobilidade, adequação

²⁶ Coletânea *Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2007).

²⁷ Coletânea *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (BRASIL, 2010).

postural e acessibilidade espacial; Fascículo 8 - Livro acessível e informática acessível; Fascículo 9 - Transtornos globais do desenvolvimento; Fascículo 10 - Altas habilidades / superdotação.

Esse material está associado ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial desenvolvido pelo MEC por meio da UAB. Tal formação foi direcionada às redes estaduais e municipais de educação que solicitaram a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) e tenham sido contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais²⁸.

Faremos um recorte temático nos referidos fascículos e módulos, tendo em vista a área da deficiência intelectual. Assim, nos deteremos nos seguintes: Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas (BRASIL, 2007c) – embora este não seja específico para a área intelectual, também a contempla e apresenta delineamentos que incidem sobre todo o trabalho do AEE-; Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental (BRASIL, 2007a); e Atendimento Educacional para alunos com Deficiência Intelectual (BRASIL, 2010b).

O módulo Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2007c) aborda aspectos jurídicos, discute os critérios da discriminação positiva na garantia de condições diferenciadas e defende o entendimento de que estas não restringem as pessoas com deficiência dos outros direitos comuns a todos. Nessa perspectiva, o AEE é proposto como um atendimento que discrimina positivamente, pois acresce condições distintas, mas não exclui outros direitos como o de frequência nos “estabelecimentos oficiais de ensino”, se estes “não forem separados por grupos de pessoas” (BRASIL, 2007c, p. 16).

O material discute a inclusão escolar dos alunos com deficiência mental e alerta para os desafios que ela impõe para as escolas comuns. Além disso, questiona a eficiência das práticas escolares convencionais e o trabalho com o saber formal. Como proposição, argumenta que:

Todos os alunos devem ser avaliados pelos progressos que alcançam nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus

²⁸ Informações obtidas no seguinte endereço eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br>>, acessado em 9 de março de 2013.

talentos e potencialidades, habilidades naturais e construção de todo tipo de saber escolar (BRASIL, 2007c, p. 42).

O material apresenta o perfil de escola desejado para, supostamente, atender com sucesso a todos os alunos. Na escola idealizada, os conteúdos escolares são colocados em plano secundário, conforme vemos a seguir:

[...] o que se persegue, especialmente em fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação emocional do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida do *conteúdo curricular, mas este deixa de ser o eixo central da escola* [...] (BRASIL, 2007c, p. 18, grifos nossos).

O capítulo “Orientações pedagógicas”, que pertence ao mesmo módulo, propõe que as escolas organizem mudanças de base e aprimorem suas práticas, a fim de atender as diferenças por meio de novas alternativas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos. Mas, ao apresentar aspectos relacionados ao ensino regular entre as críticas em relação às propostas curriculares, as mais insistentes se direcionam para a valorização atribuída ao saber sistematizado e para a socialização do conhecimento. A importância é direcionada para a relação que o aluno tem com o saber, muito mais intensamente do que para a sua apropriação. Tal aspecto descaracteriza o conhecimento como representação e possibilidade de desenvolvimento humano, conforme vemos na seguinte afirmação:

As propostas curriculares devem reconhecer e valorizar os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura; precisam partir de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes, fazeres e são tramadas em redes de conhecimento *que superam a tão decantada sistematização do saber* (BRASIL, 2007c, p. 48, grifos nossos).

Diante dos excertos apresentados, parece-nos necessária uma atenção redobrada para a proposta divulgada nos materiais com orientação aos professores. É certo que devem ocorrer mudanças tendo em vista as condições atuais em que se encontra a educação pública, mas é preciso cautela quanto aos rumos escolhidos, pois as proposições que se apresentam nessas orientações ao trabalho do professor desconsideram o valor dos currículos escolares, desprezam o valor do saber sistematizado e, por consequência, acentuam a desqualificação da ação docente.

No que se refere às mudanças na organização pedagógica das escolas, o módulo apresenta que as “novas propostas de organização curricular convertem as disciplinas acadêmicas em meio e não em fins da educação escolar” (BRASIL, 2007c, p. 47).

A proposta para a organização do ensino na sala de aula regular, veiculada pelo material em análise, indica a adequação da aprendizagem ao que é “natural e espontâneo no processo de aprender e no desenvolvimento humano”, considera que somente o aluno “é capaz de regular o seu processo de construção intelectual” (BRASIL, 2007c, p. 48). Assim, prevê a ação do professor e do aluno de forma que

Cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades (BRASIL, 2007c, p. 49).

O módulo Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental (BRASIL, 2007a), ao trazer orientações aos professores do ensino regular para o trabalho especificamente junto ao aluno com deficiência mental, no capítulo “A escola comum diante da deficiência mental”, apresenta uma abordagem da aprendizagem segundo a qual

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada [...]. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BRASIL, 2007c, p. 17).

Como vemos, rejeita as formas tradicionais de ensino em nome da defesa “pela construção do conhecimento”, cuja perspectiva é de que as atividades escolares devem, supostamente, atender as expectativas individuais e imediatas do aluno.

As proposições para as salas regulares indicam, ainda, “atividades abertas [...] que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão” e práticas voltadas para “o ensino de temas, de assuntos de interesse da turma”. Assim, os conteúdos das disciplinas são secundários, pois

[...] As atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos, após serem livremente escolhidas por eles. Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza. Por meio destes e de outros processos pedagógicos, os conteúdos das disciplinas vão sendo espontaneamente chamados, para melhor esclarecer os temas/assuntos em estudo (BRASIL, 2007c, p. 53).

Os argumentos contidos nos excertos acima denotam um caráter espontaneísta para o processo de ensino-aprendizagem, cuja regulação é atribuída como responsabilidade exclusiva e dependente da autonomia do próprio aluno. O processo de aprendizagem assume uma dimensão subjetiva e individual. Tal entendimento ignora as características coletivas e históricas do desenvolvimento humano no que diz respeito aos processos de objetivação e apropriação, bem como desconsidera o trabalho da escola como componente indispensável ao desenvolvimento cultural.

Ao fazermos o contraponto com a Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as elaborações obtidas pela humanidade são resultado de um longo processo de desenvolvimento que envolve gerações (compõe a filogênese da espécie) e a constituição das capacidades humanas em cada pessoa (ontogênese). De acordo com a referida teoria, para se constituir individualmente é preciso, antes, desenvolver-se pelas relações coletivas. O homem tem natureza social, assim como seu aprendizado. Qualquer pessoa isolada em si e colocada à sorte dos ímpetus espontâneos reduz-se, devido o esvaziamento das mediações. Assim, à educação escolar cabe organizar o ensino intencionalmente para retirar a criança do estado natural e impulsioná-la para as formas culturais de pensamento. Os conhecimentos espontâneos da criança devem ser ponto de partida e não objetivos finais do processo educacional.

A proposição de encaminhamento para o trabalho no ensino regular, como apresentado nos excertos acima (extraídos dos documentos do MEC), parece-nos de difícil efetivação, algo inconsistente que se dilui no decorrer do próprio discurso. Propor atividades que independem do nível de conhecimentos dos alunos, como as chamadas “atividades abertas”, só é possível mediante uma proposta que não prevê

apropriação de conteúdos. Constatamos, portanto, que a proposta inclusiva abarca toda a educação, com princípios pelos quais a apropriação de conhecimentos não tem centralidade; ao contrário, é negada.

A proposta de trabalho especificamente para o AEE na SRM vem organizada em outros módulos, entre os quais destacamos O Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental. Este trabalha o conceito de deficiência mental, apresenta indicativos da prática do AEE para a deficiência mental e a experiência da APAE do município de Contagem-MG, fazendo um relato do AEE na referida instituição, além de discutir acerca da aquisição da leitura e escrita para os alunos com essa deficiência.

De modo geral, o módulo, que trata especificamente do trabalho da SRM para a área intelectual, apresenta proposições situadas no mesmo sentido daquelas apresentadas para o ensino regular, anteriormente mencionadas, e, inclusive, ao tratar da prática do AEE para a área da “deficiência mental”, expõe que o objetivo é

[...] *propiciar condições e liberdade* para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento (BRASIL, 2007a, p. 25, grifos nossos).

Diante da condição diretiva que é atribuída à vontade do aluno, os encaminhamentos direcionados do professor perdem o significado e não são valorizados, assim como o ensino e o próprio planejamento docente são abreviados, pois

[...] compreende a conversação livre entre o professor e os alunos a respeito do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender naquele dia e a professora colocar suas intenções no mesmo sentido (BRASIL, 2007a, p. 19).

Os argumentos expostos dão indicativos de que a aprendizagem depende dos aspectos próprios de cada pessoa, o que faz lembrar uma perspectiva inatista acerca do desenvolvimento humano, de acordo com a qual as possibilidades dependem exclusivamente dos fatores internos, da determinação orgânica da

criança. Nessa perspectiva, o documento expõe ser importante que

[...] o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber e, assim, o aluno pode questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sair da posição de não saber. Ao tomar consciência de que não sabe é que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. *A liberdade de criação e o posicionamento autônomo do aluno diante do saber permitem que sua verdade seja colocada*, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber (BRASIL, 2007a, p. 24, grifos nossos).

Indica-se quase uma busca visceral, por meio da qual a criança encontra respostas dentro de si. À luz da Teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente, a partir do conceito de humanização desenvolvido por Leontiev (1978), compreendemos que o conhecimento não é construído individualmente, como defendem as orientações em análise, mas pelo coletivo humano, que ao longo de gerações acumula experiências oriundas das relações produtivas. Devemos considerar o valor do conhecimento sistematizado a ser apropriado pelo aluno, o que acontece em decorrência de ação intencional e mediação do professor. Segundo as orientações em análise,

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptada para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, entre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o Atendimento Educacional Especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções (BRASIL, 2007a, p. 26).

Nesse material, divulgado em 2007, há a defesa por abordagens que não assumem compromisso com a apropriação de conhecimentos. A ênfase se situa na socialização, como simples convivência com os pares da mesma idade, e a mediação docente não adquire relevância no processo de ensino-aprendizagem. Reforça-se, em vários momentos, a defesa pelo conhecimento construído pelo aluno e, ainda, que

O Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado

da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

O processo de construção do conhecimento, no Atendimento Educacional Especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente obedecendo a uma sequência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluído (BRASIL, 2007a, p. 26).

Na busca por uma especificidade para o AEE, diferenciando-o do trabalho realizado na sala regular, há, nos documentos em análise, a defesa de que, nesse atendimento, se deve aprender algo diferente dos conteúdos.

Nota-se o entendimento de que para aprender, supostamente, é preciso uma preparação, uma organização do sujeito em momento anterior à apropriação do conhecimento. Esse entendimento é associado a um referencial que separa aprendizagem e desenvolvimento, como se o segundo antecedesse a primeira, ou seja, entende que para aprender é preciso antes trabalhar as áreas do desenvolvimento, como atenção, memória, entre outras. Vigotski (1998) afirma que essa compreensão está presente na concepção de Piaget, para a qual não há intercâmbio entre desenvolvimento e aprendizagem e sim uma preeminência do desenvolvimento que o faz preceder a aprendizagem.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, no entanto, evidenciamos que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e o antecede. O ensino, de acordo com esse referencial, deve levar à aprendizagem, o que, conseqüentemente, movimentará o desenvolvimento do sujeito, inclusive com deficiência intelectual.

De acordo com referências que apresentam uma abordagem cultural do desenvolvimento, o processo de aprendizagem não é espontâneo e livre, mas está diretamente ligado ao processo de ensino, numa relação em que o primeiro resulta do segundo. Essa defesa em relação à “liberdade” do aluno e à ênfase na socialização, articulada à crítica ao ensino tradicional, nos indica um discurso vinculado à lógica que a educação assume a partir da década de 1990, devido à

influência do Relatório Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998).

Inclusive, um dos pilares das proposições trazidas é “aprender a conviver”, muito suscitado pelos discursos inclusivos, de defesa à convivência com a diferença. A liberdade, no plano formal, é uma das bandeiras do pensamento liberal. As orientações para o trabalho pedagógico direcionado à pessoa com deficiência reforçam-se com base nessa lógica, que repercute na defesa por ações “livres”, em que a convivência assume papel central. Dessa forma, o não sucesso da inclusão é dado como responsabilidade e culpa do modelo tradicional de escola, ou seja, supõe-se que um modelo moderno, reorganizado, corresponda às medidas necessárias para a inclusão escolar.

Na argumentação presente nos textos divulgados pelo MEC, nota-se a defesa de que seja feita a distinção entre atendimento educacional e atendimento clínico. Esse aspecto se justifica em razão de que historicamente a educação que perdurou para o aluno com deficiência intelectual valorizou as questões de ordem clínica, em detrimento das abordagens pedagógicas, ou seja, mesmo em instituições cujo objetivo era educacional, a deficiência foi tratada em conformidade com a abordagem médica. É válida tal discussão, visto que aponta para a relevância de que a ação docente não perca sua especificidade, a educacional. No entanto, a abordagem defendida nos documentos em análise, por mais que estabeleça crítica à predominância da visão clínica nos atendimentos aos alunos com deficiência, não supera o caráter biologizante, tendo em vista que denota vínculo com as perspectivas individualistas, consoante as quais o desenvolvimento humano é natural e intrínseco ao sujeito, simplesmente.

O módulo que aborda o AEE para alunos com deficiência intelectual divulgado pelo MEC em 2010 apresenta o atendimento a ser direcionado ao aluno e concebe a avaliação numa articulação entre o AEE e a sala comum. Além disso, tal módulo divulga estudos de caso que demonstram a elaboração do plano de AEE.

Em carta inicial direcionada aos leitores, o trabalho do professor do AEE na SRM é apresentado, por esse documento, em três polos: “gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento” (BRASIL, 2010b, p. 6). Nota-se de imediato que em nenhum desses eixos há menção ao ensino. A “gestão da

aprendizagem”, que mais poderia se aproximar ao ensino, na verdade refere-se à

[...] organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recursos multifuncionais, bem como na interlocução com o professor do ensino comum [...]. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor deverá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais (BRASIL, 2010b, p. 9).

Constata-se uma ênfase nas atividades organizativas, de produção de material e de proposição de recursos tecnológicos. A atividade pedagógica direcionada, relacionada ao ensino propriamente dito, não é contemplada entre as funções pelo professor. Portanto, a aprendizagem é considerada como um processo autônomo, regulado pelo próprio aluno; o professor, quando muito, vai eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem. Além disso, não está claro o que é posto como objeto da aprendizagem do aluno, uma vez que a apropriação de conteúdos não é mencionada.

O processo de desenvolvimento humano, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, está associado aos fatores socioculturais que envolvem toda a coletividade humana. Rossetto, fundamentada nesse referencial, argumenta que

[...] o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido a luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas (2012, p. 55).

Além disso, de acordo com esta autora, “a abordagem Histórico-Cultural nos oferece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades” (ROSSETTO, 2012, p. 55).

Nos documentos divulgados pelo MEC, a centralidade atribuída às atividades espontâneas das crianças, sem direcionamento de um mediador, denota poucas perspectivas para a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. Projetar apenas a convivência no ambiente escolar e a aprendizagem espontânea, sem direcionamento, como o fazem os documentos em análise, indica a subestimação das possibilidades da pessoa com deficiência intelectual em superar os obstáculos apresentados pela própria deficiência.

Assim como a Teoria Histórico-Cultural, as proposições do MEC defendem a superação do modelo clínico e da abordagem meramente biológica na educação das pessoas com deficiência. No entanto, a primeira introduz a cultura como fator determinante do desenvolvimento humano, o que indica a relevância da mediação e dos conteúdos escolares, enquanto as divulgações do governo reduzem sua proposta de trabalho docente de modo que a centralidade é atribuída àquilo que o aluno realiza por si mesmo.

Nos argumentos dessa publicação do MEC (2010b), a ênfase na construção do conhecimento por parte do aluno contempla inclusive o processo avaliativo individualizado na SRM, uma vez não pretende o ensino dos conteúdos nem a avaliação da apropriação, pois a intenção é identificar a evolução do aluno e a sua “relação com o saber”. Cabe ao professor do AEE “conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida” (BRASIL, 2010b, p. 12). No acompanhamento a ser realizado na SRM, propõe-se que o professor “organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados pelo aluno e escolhas diante das possibilidades existentes” (BRASIL, 2010b, p. 15).

Tem-se, conforme os excertos extraídos dos documentos emitidos pelo MEC, a defesa pela livre aprendizagem, na qual os saberes empíricos e mínimos são centralizados em detrimento dos saberes formais. De acordo com o mencionado documento, a relação com o saber é mais valorizada do que a efetiva apropriação, e as experiências cotidianas do aluno, expressas pelo interesse imediato, são supervalorizadas em detrimento do conhecimento formal.

Borowski (2010) analisou a coletânea de 2007, dentre a qual consta o módulo Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental (Brasil, 2007a) que em nosso estudo foi priorizado. Destacamos na análise da autora a compreensão de que o material de 2007 como um todo se apoia em diversas teorias que são utilizadas sem distinção. Como argumento representativo, temos o de que, no item que trata da aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental, o texto da coletânea “inicia embasando-se em Ferreiro e Teberosky (1986) que seguem a linha da psicogênese de base Piagetiana. Em seguida, apóia-se em duas obras de Vygosty, que defendem a perspectiva histórico-cultural” (BOROWSKI, 2010, p.109).

A autora considera ainda que os fundamentos teóricos anunciados nos documentos estão fundamentados em referenciais que há muito tempo incidem sobre a ação e a formação de professores da educação especial. Concordamos com essa análise e consideramos que esta continuidade de encaminhamentos e opção teórica é evidenciada também entre os materiais que foram publicados em 2010 tendo como base o estudo do fascículo “o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual” (BRASIL, 2010b).

Os propósitos presentes nos textos de 2010 seguem a mesma linha de pensamento dos documentos divulgados nacionalmente pelo MEC em 2007 (abordados anteriormente): têm uma conotação espontaneísta para os processos de ensino e de aprendizagem; recomendam à ação docente proposições pedagógicas sem direcionamento, nas quais o aluno decide o que convém para desenvolver; enfatizam o interesse do aluno e, em consequência, secundarizam o ensino; e, principalmente, dissociam o trabalho do AEE na SRM dos conteúdos escolares.

Tendo em vista a negação do ato de ensino, o apelo à liberdade do aluno, a supressão dos conteúdos escolares, a defesa da aprendizagem espontânea e negação dos métodos tradicionais de ensino, a abordagem apresentada nos discursos em análise parece-nos compatível com as características presentes nos preceitos da Escola Nova, do Construtivismo, bem como inerentes ao pensamento pós-moderno²⁹.

Lembremos que a Escola Nova foi demarcada por Saviani no âmbito da pedagogia dominante, reconhecida como pedagogia de inspiração liberal, que defende um tratamento diferencial a partir das diferenças individuais. Em contraposição a uma pedagogia emancipatória, a Escola Nova promoveu o rebaixamento do nível de ensino da classe trabalhadora (SAVIANI, 2003, p. 10). Devido ao seu entendimento acerca da educação, compreende-se que ela

[...] tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para

²⁹ Duarte (2005, p. 87) defende a tese de que “o construtivismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo ideológico e as interfaces entre ambos são tantas e em aspectos tão fundamentais que, em muitos momentos, não faz diferenças caracterizar o pensamento de um autor como construtivista ou como pós-moderno”. Derisso (2010, p. 51) defende haver uma continuidade que passa pelo desenvolvimento das pedagogias ativas do movimento Escola Nova, pelo construtivismo e pela pedagogia das competências que, embora nem sempre assumida, expressa o pensamento pós-moderno.

o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2003, p. 9).

O Construtivismo, por sua vez, possui como referência a epistemologia genética de Piaget e, segundo Duarte, “retoma em outras roupagens muitas das ideias fundamentais da Escola Nova” (1998, p. 7). Segundo o autor, está entre as concepções pedagógicas que

[...] respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão³⁰ de outras pessoas (DUARTE, 1998, p. 6).

Assim, sob o entendimento construtivista o papel do professor é diluído, pois cabe a este apenas acompanhar e, no máximo, proporcionar as condições e situações desafiadoras para o desenvolvimento do aluno (DUARTE, 1998). Portanto,

É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão "transmissão de conhecimentos". O professor é reduzido a um "animador", a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, "eventualmente", fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p. 9).

O pensamento pós-moderno, por sua vez, faz a defesa pela cultura cotidiana, instaura a crítica à razão, exacerba a subjetividade e, por meio do relativismo (forte elemento do pensamento pós-moderno), recusa a objetividade do conhecimento. Essa condição provoca a redução teórica que incide sobre a educação atualizando-a

³⁰ Utilizamos o termo “transmissão” devido ao uso empregado pelo autor, mas compreendemos que o termo “socialização”, adotado no decorrer de nossa discussão e também por Duarte em outros momentos, manifeste de forma mais adequada nosso posicionamento frente ao trabalho da escola com os conhecimentos científicos.

aos moldes do capitalismo globalizado, o que faz do “aprender a aprender”³¹ um lema conveniente (DUARTE, 2006).

Não é por coincidência que o vocabulário que deriva desse universo ideológico (Escola Nova, Construtivismo e pensamento pós-moderno) seja comum à linguagem que compõe as proposições pedagógicas divulgadas pelo MEC. Há uma compatibilidade decorrente das transformações da base material da sociedade, em que a globalização econômica exige a adequação de todas as esferas da vida humana à lógica do mercado.

Essa filiação teórica não é assumida, mas está presente nos documentos e é compatível com a intencionalidade que os compõe. É uma marca da educação direcionada pela ideologia hegemônica para a escola pública. Concordamos com Duarte (2006), conforme o qual a ação de desconsiderar os conteúdos do ensino desvaloriza o próprio ato de ensinar.

Considerando o contexto histórico em que se dá a formação do professor para as práticas inclusivas, com base nos padrões atuais de formação de professores no Brasil, chama a atenção o fato de que nas últimas décadas retomam-se na formação da grande maioria dos docentes princípios pedagógicos associados ao “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), que ascenderam no Brasil com o movimento escolanovista. Os professores, assim como os alunos, aprendem a aprender por meio de um sistema de formação massificado e superficial. Tal abordagem está presente na formação dos professores da Educação Básica e, conforme constatamos, a formação para o AEE também é atingida – assim, pode ser tomada como parte dessa realidade.

Consideramos, portanto, com base na análise dos documentos que orientam o trabalho docente na SRM, a influência de referências que atingem a educação como um todo neste momento: marcas das perspectivas do “aprender a aprender”, bem como a adesão a concepções “negativas do ato de ensinar” que secundarizam o processo de ensino e os conteúdos a serem ministrados (DUARTE, 2006).

³¹ Termo empregado, primeiramente, por Delors (1998) e discutido por Duarte (2006) ao se referir às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Este autor relaciona tal máxima às perspectivas teóricas que têm entre suas características a desvalorização do conhecimento científico na educação.

Duarte, frente às diversas proposições desse cunho teórico que ganham espaço na educação contemporânea, alerta-nos para a “desvalorização da transmissão do saber objetivo” e a “diluição do papel da escola em transmitir esse saber”, além da “descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos” (2006, p. 8).

Martins, diante de modelos educacionais que desprezam o trabalho com os conteúdos, indica que

[...] ao preterirem a transmissão de conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos também espontâneos (2010b, p. 52)

Facci (2004) discute as consequências trazidas pela formação de professores sob a influência dos referenciais construtivistas e apresenta-nos, entre outras preocupações, o fato de o ato de ensinar não ser enfatizado. O tratamento direcionado ao ensino nos documentos em análise aproxima-se do relacionado pela referida autora. O ensino é colocado em plano secundário enquanto o desenvolvimento natural do aluno torna-se a diretriz da aprendizagem.

Nesse sentido, outra questão que não podemos desconsiderar é o significado dessas orientações na formação dos professores tanto da SRM quanto do ensino comum. Ao professor que trabalha com o AEE é dada a incumbência de articulação com outros docentes da escola, assim, tem um protagonismo (BAPTISTA, 2011) no processo de inclusão. O professor é levado a assumir uma liderança no diálogo com seus pares, o que significa o repasse de uma formação que, como vimos, é questionável, uma vez que as orientações são amparadas em referenciais que tratam o desenvolvimento humano sob perspectivas que dão significado coerente à educação escolar.

Essa inculcação sofrida pelo professor parece-nos compatível com o denominado “processo de sedução” que Rosller relaciona ao discurso construtivista. O autor argumenta que a sedução é “uma manifestação dos processos de alienação” e na presença da sedução “o indivíduo deixa de ser o sujeito de sua razão e de sua vontade” (ROSSLER, 2005, p. 17-18).

O sucesso da inclusão escolar é discursado numa retórica sedutora como sendo resultado unicamente das questões atitudinais, decorrente somente da solidariedade para com o outro que se encontra em situação de desvantagem. O apelo e o discurso persuasivo do direito à diferença, por meio dos quais se coloca nos documentos e na mídia a defesa da inclusão, convoca o professor à missão de fazer acontecer a proposta de educação inclusiva.

Temos um exemplo dessa situação no material em análise nesta seção, pois o texto que compõe o item 1 do fascículo O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, intitulado “Pedagogia da negação” (BRASIL, 2010b, p. 7), traz o relato de um quadro atitudinal que, segundo os argumentos ali apresentados, representa a opção do professor por posturas inadequadas, que negam a capacidade do aluno e por consequência prejudicam a inclusão, como vemos:

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. [...] Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação [...]. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, conseqüentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação (BRASIL, 2010b, p. 7).

Supostamente, são as práticas dos professores, exclusivamente, que repercutem num processo educacional e não proporcionam o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e, de acordo com os documentos em análise, é pela atitude de cada um de adesão a uma nova postura, sob os moldes da educação inclusiva, que os alunos serão contemplados. Assim, os professores são solicitados a aderir aos novos princípios, pois de acordo com os argumentos: “é inadmissível que a pedagogia da negação continue a fazer adeptos entre os professores que têm a responsabilidade pela educação dos alunos” (BRASIL, 2010b, p. 8).

Ou seja, pelo convite apelativo, somente os irresponsáveis não vão assentir os propósitos que serão apresentados ao longo do material que se inicia. Trata-se da imputação de uma imensa responsabilidade ao professor e de uma forma de convencimento de que é pela revisão das práticas pedagógicas que a inclusão garantirá sucesso aos alunos. Qualquer forma de resistência aos propósitos inclusivos pode ser retalhada sob a acusação de que o professor, adepto da “Pedagogia da negação”, está negligenciando o direito do aluno. Em suma, a solução está dada, se os alunos não vão bem, é porque os professores negam-se a trabalhar como se deve e não compreenderam ainda os propósitos da inclusão escolar.

Enfim, com base nos argumentos expostos nesta seção, consideramos que a concepção de desenvolvimento humano, de mediação (ensino) e de aprendizagem subjacentes às proposições divulgadas em nível nacional pelo MEC são antagônicas em relação aos pressupostos que constituem a Teoria Histórico-Cultural. O trabalho docente indicado para a SRM junto a alunos com deficiência intelectual, por refletir a condição mais ampla colocada para o trabalho na sociedade capitalista, não converge para a proposição de possibilidades de humanização desses sujeitos.

Lembramos que os limites do AEE estão ancorados no fato de ser constituinte das políticas educacionais (conforme discussão desenvolvida no primeiro capítulo). Acreditar que o AEE da SRM garanta as condições de humanização para a pessoa com deficiência intelectual seria esperar daquele algo a que não se propõe, visto que se trata de proposta oficial, emitida por meio das políticas educacionais que, por sua vez, emanam das funções do Estado. A partir dos estudos de Mészáros (2005, p. 45), compreendemos que “seria um milagre monumental” que houvesse, por parte da sociedade mercantilizada, “uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandado que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente [...] a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”.

Duarte (2006), apoiado nas discussões de Saviani (1997), diante dessa tendência, defende a “resistência ativa”, constituída por meio da organização coletiva, para que a educação da classe trabalhadora não seja reduzida à cultura do cotidiano imediato e apoiada em “concepções do conhecimento humano como algo

particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo” (DUARTE, 2006, p. 10). O autor defende a luta por uma educação

[...] que amplie os horizontes culturais desses alunos; [...] que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2006, p. 10).

Uma formação docente para o AEE que se comprometesse com o processo de emancipação humana da pessoa com deficiência intelectual, precisaria ser constituída por referenciais teóricos capazes de proporcionar consistência ao saber do professor. É de grande relevância para o professor o conhecimento acerca do processo de desenvolvimento humano, de modo a compreender o sujeito com deficiência sob uma perspectiva que supere a visão biologizante. Não menos significativo é o domínio do processo de ensino dos conteúdos escolares, de modo que o professor possa propor ao aluno mediações, com encaminhamentos metodológicos diferenciados.

Entendemos que a concepção de sujeito com deficiência interfere no trabalho a ser desenvolvido, dando-lhe maior ou menor perspectiva frente ao aluno com deficiência intelectual. Essa temática é abordada no próximo capítulo, juntamente com o entendimento de alguns conceitos da teoria vigotskiana. Tal exercício fundamenta-se no propósito de compreender as necessidades que a pessoa com deficiência intelectual apresenta para se desenvolver como forma de contraposição em relação às condições disponibilizadas e proclamadas como convenientes por meio dos documentos que enaltecem a educação especial na perspectiva inclusiva. A seguir verificaremos a especificidade das orientações direcionadas ao professor no Estado do Paraná, cujas características, em parte, são diferentes daquelas anunciadas pelo MEC, embora não as ultrapassem.

2.5 AS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA SRM NA ESPECIFICIDADE DO ESTADO DO PARANÁ: ADAPTAÇÕES E CURRÍCULOS FLEXÍVEIS

A legislação que subsidia a implantação das SRM é veiculada a partir da esfera federal. Propagada nacionalmente, a referida sala é proposta para todas as escolas públicas com alunos da educação especial que dela necessitem. No entanto, cada estado da federação tem determinadas práticas de apoio à escolarização e certo andamento em relação à compreensão de qual seja o trabalho educacional nos serviços de apoio já constituídos.

O Estado do Paraná tinha as Salas de Recursos organizadas por meio da Instrução SUED/SEED nº 015/2008 (PARANÁ, 2008), mas esta foi substituída pela Instrução SEED/SUED nº 016/2011 (PARANÁ, 2011). Por meio dessa alteração, realizou-se a adequação ao novo formato do programa da SRM. No entanto, algumas características da antiga organização das Salas de Recursos permaneceram na nova instrução, o que diferenciou as SRM do Paraná em alguns pontos em relação à proposta nacional. Nesse sentido, nos deteremos na compreensão acerca das orientações direcionadas para o trabalho docente para a realização de adaptações/flexibilização curricular.

Temos na Instrução SEED/SUED nº 016/2011 a indicação do trabalho do professor do AEE em três eixos: “atendimento individual ao aluno”, “trabalho colaborativo com professores da classe comum” e “trabalho colaborativo com a família” (PARANÁ, 2011, p. 5-6). A articulação com os professores da classe comum, contemplada no segundo eixo, tem o objetivo de:

[...] desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, *adaptação curricular*, avaliação diferenciada e organização de estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos (PARANÁ, 2011, p. 6, grifos nossos).

Entre as diversas atribuições dos professores da SRM tipo 1, da educação básica, destacamos a seguinte:

Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, *na flexibilização curricular*, avaliação e metodologias

que serão utilizadas na classe comum (PARANÁ, 2011, p. 8, grifos nossos).

Além das menções apresentadas, o Estado do Paraná tem dado ênfase à flexibilização/adaptação curricular como alternativa para o trabalho educacional junto a alunos com deficiência e demais alunos que precisarem. Ao professor da SRM cabe colaborar e orientar para esse processo.

Como exemplo dessa adoção, apontamos a formação direcionada aos professores. Para a semana pedagógica ocorrida no início do ano letivo de 2012, a Secretaria Estadual de Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN), disponibilizou textos de subsídio teórico³². Nesse material, são apresentados os serviços e apoios especializados e há menção constante às flexibilizações/adaptações curriculares. Ao apresentar a proposta para a área da deficiência intelectual e múltiplas deficiências no espaço da classe comum do ensino regular, com apoio na SRM, há o destaque de que

[...] pelas suas características cognitivas, o aluno com deficiência intelectual e múltiplas deficiências requer uma maior flexibilização de objetivos, conteúdos, metodologias, temporalidade e/ou critérios de avaliação, em relação aos colegas da mesma idade (PARANÁ, 2012, p. 9).

Os documentos atualmente emitidos pelo MEC, nesta pesquisa analisados, não defendem mais as adaptações e flexibilizações curriculares e, quando as mencionam, tecem ressalvas. Mas em períodos anteriores houve grande adesão a essa proposta.

A Declaração de Salamanca (1994), entre as linhas de ação, apresentou a defesa de que a escola deve promover flexibilizações/adaptações curriculares a partir da condição de cada criança. O “currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa” (UNESCO, 1994, p. 8). O documento defende que as “escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO,

³² Os referidos textos compunham os materiais formativos da Semana Pedagógica de fevereiro de 2012, entre os textos destinados àquela formação (7 anexos) encontra-se o Anexo III intitulado “Oficina de Inclusão” (informações obtidas no endereço eletrônico: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=250>, acessado em 8 de maio de 2013).

1994, p. 8). Tais orientações não são restritas às pessoas com deficiência, mas se direcionam a qualquer aluno que supostamente precise.

Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (UNESCO, 1994, art. 25).

Essas orientações se fazem presentes também nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 1998, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram um dos módulos que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, intitulado “Adaptações Curriculares – estratégias para alunos com necessidades especiais”. Segundo a própria redação desse documento, as adaptações nos elementos curriculares

Focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1998, p. 49).

Esse mesmo documento prevê, por meio das adaptações, “eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno, em razão de suas deficiências ou limitações pessoais” (BRASIL, 1998, p. 51).

Em 2001, novamente, a educação especial foi orientada para o trabalho com flexibilização/adaptação curricular, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, instituídas pela Resolução Nacional de Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001). Garcia (2006), ao analisar essas fontes documentais, afirma que:

A proposta de educação especial na educação básica traz consigo

um conjunto de flexibilizações e adaptações curriculares relacionadas a métodos e recursos diferenciados, mas explicita que também os conteúdos podem ser diferentes (reduzidos) com base nas condições individuais dos alunos. Tais afirmações são feitas em nome de atender à diversidade dos alunos (GARCIA, 2006, p. 311).

A defesa pela prática de adaptações legitima o limite imposto à escola em socializar os conhecimentos às pessoas com deficiência sob o argumento de que tal limite seria determinado pela capacidade do indivíduo. Além disso, as flexibilizações/adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos’ também podem nortear o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares” (GARCIA, 2006, p. 314).

Conforme Garcia (2006, p. 306), “trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que ‘conteúdos básicos’ permanecem ou são eliminados segundo as ‘diferenças individuais’”. A autora denuncia que,

[...] a restrição dos conteúdos básicos da educação básica para os alunos com necessidades especiais [...] não inclui apenas aqueles identificados como alunos com deficiência, mas todos os que sejam reconhecidos como alunos com “dificuldades de aprendizagem” ou alunos com necessidades educacionais especiais. Isso pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica (GARCIA, 2006, p. 307).

As orientações, de âmbito nacional, cada vez mais se distanciam da defesa pelas flexibilizações/adaptações. É o que se destaca no material publicado em 2007, que orienta para o trabalho com a “deficiência mental” no AEE:

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a permanência da observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo tipo de *adaptação: de currículo, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência*. Essas soluções continuam reforçando o caráter substitutivo da educação especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental (BRASIL, 2007a, p. 17, grifos nossos).

Percebe-se, porém, que nem por isso as orientações ao trabalho pedagógico,

divulgados nacionalmente, estão isentos de contradições e incoerências (conforme apontamos em seção anterior), pois, ao mesmo tempo em que o referido documento de 2007 critica as adaptações curriculares, também apresenta uma defesa da aprendizagem sem direcionamento do ensino ao defender que “na concepção inclusiva, a adaptação do conteúdo é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual” (BRASIL, 2007a, p. 17).

Consideramos que a noção de flexibilização/adaptação curricular estaria mais próxima do modelo de integração, tendo em vista que o estudante poderia aprender um quantum de conhecimento de acordo com as determinações de sua condição de deficiência. Nesse caso, consideramos que a recusa pelas noções de flexibilização e adaptação parece-nos também a recusa pela integração e a defesa pelo modelo de inclusão.

Ressalta-se que, no caso da integração, havia um pressuposto de ensino e, no de inclusão, a noção de ensino foi desarticulada do discurso e da proposta política. A coerência com o modelo de educação inclusiva é uma relação de aprendizagem, sem ensino, individual, espontânea e pragmática. Na proposição de adaptações há um direcionamento por parte do professor, embora reduza os objetivos de apropriação dos conhecimentos tendo como justificativa que os limites sejam do próprio aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 representou o anseio de muitas pessoas e estudiosos engajados na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, não podemos desconsiderar que atende os interesses da população nos limites pré-determinados pela lógica da sociedade capitalista e mantém contradições próprias e inerentes ao seu contexto de elaboração. O mesmo ocorre com as normativas do Estado do Paraná, que, embora apresentem características diferentes e denotem uma tentativa de viabilidade para o trabalho pedagógico, também correspondem aos limites impostos socialmente para a socialização do conhecimento.

Com base nas leituras realizadas e na relevância que assumem os conteúdos escolares para o desenvolvimento das funções superiores, compreendemos que o currículo não deve ser abrandado para estes ou para aqueles, mas que deve haver uma dinamização do ensino. Os conteúdos necessários para os alunos desde os

níveis mais elementares até os mais elevados estão presentes nos currículos escolares cuja elaboração ocupou-se de selecionar e organizar os conhecimentos representativos das mais avançadas objetivações humanas. Desse modo, quando se faz necessária a abordagem de conteúdos mais elementares, mesmo estando o aluno em um nível cujos conhecimentos são mais densos, não se modifica o currículo; os conteúdos são os mesmos para todos, organizados de forma cumulativa. A organização do ensino, por sua vez, se altera, sendo que este busca conteúdos esquecidos ou não apropriados, de modo a garantir que aquele mínimo previsto na grade curricular seja alcançado e superado.

Barroco (2007), ao abordar o período em que Vigostki escreveu suas obras, afirma que uma posição de pessimismo pairava sobre todos e parece ainda não estar superada: o questionamento acerca da valia de

[...] dirigir tantos esforços para tão limitado alcance na educação de crianças com atraso mental profundo [...], havia concepções que defendiam a diminuição das exigências, sendo tendência minimalista, com tendência a reduzir ao mínimo os objetivos educacionais dessas crianças, limitando ao indispensável (p. 301-302).

Como a pesquisadora bem apontou, vivemos uma época de desconsideração dos objetivos educacionais para as pessoas com deficiência, o que não difere na educação dos demais alunos oriundos da classe trabalhadora.

O currículo é um elemento muito relevante para a escola, visto que constitui fruto da seleção dos conhecimentos já produzidos que impulsionam o desenvolvimento das novas gerações. Há perigo em flexibilizá-lo, principalmente, devido à ocorrência da banalização dos conhecimentos, inclusive em relação às pessoas com deficiência intelectual, pois estas têm a necessidade de apropriação dos conteúdos.

O ensino especial para a pessoa com deficiência intelectual não deve significar o abrandamento para os demais alunos. É a aprendizagem da pessoa com deficiência que deve ser fortalecida por meio da mediação pedagógica, e não a de seus colegas enfraquecida. São os recursos, as metodologias e a organização do ensino que devem ser flexibilizadas e repensadas cotidianamente, pois a existência de uma grade curricular que aborde conteúdos densos, que carreguem em si a

expressão da riqueza cultural, se coloca como uma grande conquista para a classe trabalhadora.

CAPÍTULO III - A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Diante da discussão a respeito da SRM e do trabalho recomendado para o AEE para a área intelectual (primeiro e segundo capítulos), foi possível observar que a proposta oficial apresenta limites que se refletem, entre outros aspectos, nas orientações para a ação docente. Nesse sentido, concordamos com Martins (2010b), ao defender duas questões cruciais:

A primeira delas refere-se à necessária negação desse modelo educacional que se coloca a serviço da continuidade de uma ordem social que acirra o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos e colabora para o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana. Na medida em que esse modelo indica o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, urge uma recusa intencional a seu atendimento. Uma pedagogia que se fundamenta no pensamento vigotskiano não pode preterir a crítica às concepções neoliberais de educação.

A segunda questão [...] implica a afirmação da função essencial da escola, qual seja, a socialização dos saberes historicamente produzidos tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos (2010b, p. 50-51).

Em conformidade com os argumentos da autora, os quais ressaltam a recusa às propostas que banalizam o trabalho escolar e indicam a necessidade de valorizar os saberes formais, buscamos na Teoria Histórico-Cultural possíveis contribuições para esta pesquisa, tendo em vista que a mencionada teoria nos fornece subsídios para a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual e para estabelecer a crítica às proposições propagadas nos documentos governamentais para trabalho no AEE da SRM.

As ideias de Vigotski, que compõem a Teoria Histórico-Cultural, embasarão com propriedade a presente discussão, em que destacamos a importância de compreender os fundamentos que explicam o desenvolvimento humano para reafirmar a função da escola em socializar os conhecimentos científicos.

3.1 VIGOTSKI E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS E MOMENTO HISTÓRICO

Ao pensar a educação da pessoa com deficiência intelectual, parece-nos imprescindível considerar o desenvolvimento humano tendo em vista o estudo de como ocorre o processo de humanização e das condições que demanda perante a realidade posta nas atuais relações sociais. Nesse sentido, entre as diversas teorias, a Histórico-Cultural se apresenta como o referencial que nos oferece respostas mais precisas e fundamentos sólidos, uma vez que considera a constituição humana tendo como base o estudo das condições materiais pelas quais os homens produzem a existência.

A Teoria Histórico-Cultural tem no Materialismo Histórico-Dialético os fundamentos para a compreensão da psique humana. Este permite compreender as bases constituintes das relações sociais em vigência e estabelecer a análise acerca do papel da educação ao se posicionar de modo favorável à luta pela superação do atual modelo produtivo. A mencionada teoria, por sua vez, ao constituir os conhecimentos formulados acerca da psicogênese, permite a compreensão da criança como sujeito histórico e cultural, constituído em determinadas relações, e nos fornece a explicação acerca da natureza social da aprendizagem.

Karl Marx, por meio de seus estudos, trouxe a análise acerca do modo de produção capitalista e explicou como os homens se organizam para produzir determinadas condições de vida. A Teoria Histórico-Cultural, coerente com o pensamento marxista, estuda o desenvolvimento do psiquismo humano em decorrência das relações produtivas capitalistas e projeta possibilidades de outra constituição da consciência sob novas formas de existência.

Lev Semionovich Vigotski foi o precursor da Teoria Histórico-Cultural. Biélorusso, natural de Orsha, nasceu em 1896 e faleceu em 1934 devido à tuberculose. Morreu jovem e, em vida, passou longo período enfermo, mas, mesmo assim, deixou uma produção valiosa e extensa. Teve em seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev a possibilidade da continuidade dos estudos e das pesquisas o que possibilitou o prosseguimento da constituição desse referencial teórico.

O autor revela a realidade e as proposições do momento histórico em que

viveu na Rússia pós-revolução de 1917; debruça-se sobre o propósito de formular bases revolucionárias para uma compreensão de homem, condizente com a sociedade em projeção; e estabelece desígnios para uma pedagogia escolar coerente com os propósitos de uma nova prática social.

Estudioso cuja dedicação percorreu várias áreas do conhecimento, apresentou o esforço em superar a “velha psicologia” que estava associada aos ideais burgueses e, por meio da Teoria Histórico-Cultural, fez a defesa de uma verdadeira psicologia marxista, em que as ideias pudessem ser discutidas por sua natureza social, a partir da objetividade, das possibilidades e dos limites que impõe a realidade material. Dessa forma, um novo homem é almejado juntamente com uma nova realidade social.

O autor parte das formulações de sua época, aponta a inconsistência das elaborações que compunham as bases da psicologia burguesa e supera tais perspectivas. Assim, é comum ver nas obras vigotskianas a menção às produções de teóricos como Stern, Adler, Pavlov e Freud, entre outros. Mas o desenvolvimento de suas ideias não somente incorpora as produções existentes, como aponta seus limites e as ultrapassa.

Os conceitos elaborados pelo autor, coerentes com o Materialismo Histórico-Dialético, refletiram a lógica marxista no estudo da mente humana e propunham superar a oposição que existia entre as teorias materialista e idealista – a primeira centrada na matéria e a segunda no espírito. A divergência existente entre esses dois campos teóricos expressava a oposição entre duas classes de interesses colidentes. Portanto, a superação dessa cisão no nível das ideias implicaria primeiramente o enfrentamento da divisão presente na realidade concreta, o que somente poderia se dar com a instauração do projeto societário comunista (TULESKI, 2008). De acordo com Tuleski, a crítica à psicologia burguesa feita por Vigotski

Expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção [...]. A visão de homem unificado, uno e indivisível, só poderia afirmar-se no terreno da prática humana, no interior da sociedade russa, se houvesse a união de todos os homens para a construção de um projeto coletivo também único, que sintetizasse as necessidades de toda a população russa, o projeto comunista (TULESKI, 2008, p. 87).

Vigotski, pesquisador com propósitos revolucionários, dirige suas investigações para explicar o ser humano como constituído nas relações sociais e ressalta que a humanização de cada sujeito implica a apropriação das produções históricas obtidas pelo conjunto dos homens.

O pensamento vigotskiano trouxe significativas contribuições para diversas áreas, com destaque para a educação, pois nesta “a produção esteve comprometida com a consolidação de uma ciência da educação a serviço do pleno desenvolvimento dos indivíduos” (MARTINS, 2010b, p. 49). Os estudos do autor ganham espaço nas discussões educacionais contemporâneas e, cada vez mais, constatamos a importância de compreender e interpretar adequadamente as suas ideias, entendendo o momento histórico em que foram formuladas.

A situação da Rússia após a revolução trazia as marcas dos conflitos vividos e da intensa luta que envolveu a população. Milhares de crianças encontravam-se abandonadas e em condições de precária sobrevivência. Tais fatores motivaram o interesse de Vigotski pelo estudo do desenvolvimento humano. A investigação dos prejuízos no processo de desenvolvimento dos sujeitos direcionou as pesquisas desse estudioso e levou-o a afirmar que a frequência do atraso infantil estava relacionada muito mais a uma infância infeliz do que aos fatores hereditários (VIGOTSKI, 1983).

O autor enfatizava que o que somos é resultado das relações sociais a que estamos dispostos, isto é, o que nos define como espécie do gênero humano são as relações produtivas estabelecidas social e historicamente. Assim, o processo produtivo marca as possibilidades de desenvolvimento humano.

Para Marx e Engels (1987), o homem é resultado de suas relações sociais. Assim, o que o define não é determinado pela sua constituição biológica, mas pela subordinação desta aos processos objetivos e às demandas culturais. De acordo com Shaff:

No fundamento dessas – e não de outras – condições, cuja base são as condições de produção, ergue-se toda a complicada estrutura de concepções, sistemas de valores e instituições ligadas a ela. A opinião do que é bom e mau, do que é digno ou não, quer dizer, o determinado sistema dos valores, é dado socialmente, igualmente como o conhecimento do mundo que é determinado pelo

desenvolvimento histórico da sociedade. As condições sociais formam, com a ajuda da consciência social vigente, o indivíduo humano, que nasce e se desenvolve numa determinada sociedade. [...] É nesse sentido que as condições criam o indivíduo (1967, p. 71).

Portanto, ao desvelar a natureza e a organização da forma pela qual o homem produz as condições concretas de vida, vemos as relações que marcam o sujeito social. Tem-se na Teoria Histórico-Cultural o caminho para a superação dos limites presentes nas abordagens tradicionais da psicologia, as quais enfatizam fatores biológicos do homem e o compreendem de forma isolada e alheia das definições sociais (VIGOTSKI, 1983).

Ao compreendermos que os aspectos culturais incidem sobre os biológicos definindo e alterando-os, temos uma perspectiva cultural acerca da pessoa com deficiência. Esse entendimento localiza as possibilidades a partir das relações sociais, opondo-se às visões deterministas que entendem o sujeito como determinado pelos fatores biológicos e ignoram a determinação da relação material.

As abordagens que se resumem à compreensão biológica do homem o consideram de forma definida e pré-estabelecida pelas características individuais. Assim, o que o sujeito é torna-se responsabilidade individual da própria pessoa. A Teoria Histórico-Cultural, por sua vez, não ignora os aspectos biológicos, mas os compreende como constituídos historicamente, pelas mediações estabelecidas no meio social, de modo que a natureza do homem é em si formada e modificada nas relações sócio-históricas. Nessa perspectiva, as definições individuais são obtidas nas relações com os outros homens e, portanto, são responsabilidade coletiva.

Se o desenvolvimento humano for considerado tanto na dimensão filogenética quanto na ontogenética, configura-se o entrelaçamento dos aspectos biológicos com os culturais. Mesmo as necessidades sociais mais imediatas do homem não decorrem apenas das suas características naturais, mas se explicam e se realizam pela vivência social.

Ao considerarmos a Teoria Histórico-Cultural, ressaltamos a importância da cultura na formação humana (VIGOTSKI, 1983). Nesse viés, temos situado também a relevância do processo educativo, pois este, ao socializar para as novas gerações os conhecimentos das gerações precedentes, promove a constituição dos aspectos humanos.

Isso significa que o homem não nasce pronto, mas se caracteriza como humano por meio de sua vida social. O que o define não está apenas nas características internas, mas é resultado do que ele internalizará, do que incorporará em si pela apropriação do que lhe é externo. A individualidade é, portanto, reflexo das mediações oportunizadas. São muitas as mediações que vinculam o sujeito ao mundo, entre estas ressaltamos a capacidade da educação escolar em mediar, em estabelecer as possibilidades de conexão entre o sujeito e as representações humanas.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, temos o princípio de que todo homem pode aprender e de que todo aprendizado é mediado. Dessa forma, a educação da pessoa com deficiência não deve se limitar à caracterização das pessoas com deficiência nem enfatizar as incapacidades, mas precisa apontar as possibilidades (VIGOTSKI, 1983).

A deficiência é, portanto, constatável, assim como o são as necessidades que dela decorrem, mas o que define os limites do desenvolvimento é o “entrelaçamento” das disposições orgânicas com as sociais, num processo em que a cultura pode compelir e minimizar as restrições que envolvem o sujeito ao atender a determinadas peculiaridades. Diante disso, expõe-se a determinância da materialidade para as possibilidades de inserção cultural do sujeito e, por conseguinte, para a superação dos limites associados ao defeito.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a pessoa com deficiência tem seu desenvolvimento orientado pelas mesmas premissas das demais, assim como também sofre com as limitações impostas por meio do cerceamento cultural. A deficiência, que insere uma diferença nos aspectos orgânicos, não é negada, mas há o reconhecimento de que ela não impossibilita o desenvolvimento humano. O principal e decisivo componente está situado externamente ao sujeito, nas mediações estabelecidas.

Discutimos a partir da Teoria Histórico-Cultural em contexto diferente daquele em que esta foi elaborada. A sociedade de classes impõe limites circunstanciais para os propósitos de humanização das pessoas, especialmente daquelas com deficiência. É contraditório discutir o sujeito isolado, assim como compor finalidades para a educação sem considerar a realidade socioeconômica, uma vez que a

consciência deriva das condições de existência a que estamos dispostos.

Lembremo-nos de que Vigotski formulou seus propósitos acerca da educação da pessoa com deficiência numa realidade política e econômica distinta da que vivemos atualmente em nosso país: o autor tinha em vista a organização socialista soviética. É a partir da revolução material que a sociedade russa propõe uma nova concepção de psiquismo e novos propósitos para o desenvolvimento humano. A educação estava envolvida e articulada com um propósito maior de transformação e de formação do homem voltado aos interesses coletivos. Portanto, diante de uma nação revolucionária, o teórico vislumbrava possibilidades muito distintas daquelas que constituem nossa realidade, marcada pela lógica neoliberal. O autor propunha uma compreensão de homem condizente com a materialidade que se estabelecia, situação que, no momento, parece-nos um porvir distante, ainda sem previsão.

É imperativo o entendimento de que a Teoria Histórico-Cultural tem raízes revolucionárias advindas de uma realidade e de um momento histórico cujas relações sociais e políticas suscitavam tais ideias. Pautar-se nesse referencial implica a adesão à ideia do homem coletivo, o que significa o questionamento das bases estruturantes da sociedade de classes, que tem no individualismo um de seus princípios fundadores.

Sabemos que o contexto da sociedade soviética não é mais o mesmo, nem a realidade política de nosso país se iguala à vivida naquele. Mas os problemas enfrentados sob a égide do modo de produção capitalista, contra os quais o movimento revolucionário russo lutava, ainda são atuais (BARROCO, 2007). Assim, o questionamento das contradições que impedem o pleno desenvolvimento humano e a projeção de um novo patamar de humanização frente a uma materialidade distinta é, possivelmente, o propósito norteador das discussões que envolvem tal referencial teórico em diferentes tempos.

A constituição dos problemas que enfrentamos sob a organização capitalista, embora apresente alterações em alguns lugares, peculiaridades em um país ou outro, possui uma origem que não se restringe a determinado espaço, pois se trata de uma lógica de exploração intensa de uma classe sobre outra, o que repercute mundialmente. Dessa forma, sob a égide do sistema capitalista, as contradições são inevitáveis. Com esse modelo econômico na forma da acumulação flexível, as

fronteiras são insignificantes. O próprio percurso da educação brasileira, mesmo com especificidades, não se isola daquele delineado em outras nações e em nível mundial, pois as relações econômicas estabelecem abrangência global. De acordo com Tuleski,

Assim como não existe uma história da educação brasileira separada das lutas travadas pelos homens da sociedade brasileira, esta também não existe separada do processo de gênese do capitalismo, forjado pelo comércio mundial e de seu desenvolvimento sintonizado na globalização (2008, p. 23).

Portanto, não se trata de apenas importar as ideias dos autores russos e adaptá-las à nossa realidade, mas de reconhecer os problemas que nos são comuns (oriundos da mesma trama, ainda que em outro momento e em espaços diferentes) e de utilizar a lógica presente no pensamento deles para o exercício das nossas reflexões. Ressalta-se, portanto, a importância de considerarmos as proposições dos autores da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que os seus ideias de luta ainda são pertinentes e se faz necessário denunciar as contradições presentes no modo produtivo que em muito prejudica o desenvolvimento humano.

3.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS

Diante dos propósitos da inclusão, a deficiência intelectual é a que mais desafia as escolas e os educadores. Por se tratar de uma área com poucas produções, têm-se ainda muitas dúvidas em relação ao trabalho a ser realizado e acerca da finalidade do processo educativo do sujeito com deficiência intelectual. Essa situação decorre do quanto é recente a escolarização dessas pessoas e também o convívio em sociedade tendo em vista o grande período em que estiveram reclusas ou com práticas educativas restritas ao atendimento institucionalizado.

O AEE é proposto, pela legislação, como um serviço de apoio, mas é notória a contradição que envolve o trabalho educacional a ser desenvolvido e as suas finalidades frente ao desenvolvimento desses alunos. Assim sendo, buscamos maior entendimento acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual

como forma de elencar os pontos contraditórios das proposições divulgadas aos professores. Cabe ressaltar, novamente, que, ao falarmos de deficiência intelectual, as produções que tratam dessa especificidade são muito tímidas – situação que demanda contribuições para com a área e justifica a existência desta pesquisa.

A deficiência intelectual, desde os períodos primitivos, já foi compreendida de diferentes formas, considerada loucura, demência e incapacidade, sendo que as pessoas nessas condições eram denominadas débeis, idiotas, imbecis, entre outros. Até o momento atual, obtivemos uma grande diferenciação na consideração acerca das pessoas com a deficiência. Mas os diversos entendimentos ainda permanecem vivos no julgamento de muitas pessoas, embora de forma menos intensa. Assim, há momentos em que aparecem em um ou outro espaço, ainda que, certamente, tenhamos compreensões e denominações mais aceitas na atualidade.

Não se trata apenas de nomenclatura, mas há todo um caráter de valorização ou depreciação e uma concepção teórica subjacente. Em muitos casos, “os termos utilizados carregam conotações preconceituosas, fruto (talvez) de um cenário social que classifica e premia (ou não) as pessoas de acordo com sua capacidade produtiva” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 55).

O termo “deficiência intelectual” foi recentemente adotado (desde Montreal, em 2004), em substituição à nomenclatura de “deficiência mental”, devido à intenção de deixar clara a distância em relação à doença mental e também em decorrência do entendimento de que “a deficiência refere-se ao intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo” (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p. 56).

A concepção acerca da deficiência e do sujeito que a possui influencia a educação e direciona as práticas pedagógicas. O modelo clínico³³, que foi a princípio o mais frequente na educação direcionada à pessoa com deficiência no nosso país, se restringia ao atendimento médico. Posteriormente, fez-se a abertura de espaço também para a educação, mas esta ainda utilizava-se dos conceitos terapêuticos em detrimento dos argumentos pedagógicos. Tal modelo, dominante na educação por grande período, ainda existe, mas perspectivas que veem a pessoa com deficiência

³³ Jannuzzi (2004) afirma que a vertente médico-pedagógica se desenvolveu, aproximadamente, a partir do ano 1900 e se estendeu por várias décadas. Nas suas palavras, “a organização dos médicos em torno da higiene mental começara em 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental” (p. 101).

intelectual a partir das possibilidades educacionais ascendem e a escolarização entra em uma discussão cada vez mais intensa.

Um reflexo atual do modelo clínico ainda está nos diagnósticos, que, erroneamente, são considerados decisivos acerca da capacidade da pessoa, definem quais são as características de determinada deficiência e antecipam suas possibilidades e incapacidades. Esses prognósticos (prenúncios) trazem amargos reflexos no campo educacional, dizem de antemão que o aluno é capaz disso e incapaz daquilo, compõem uma concepção que limita o ensino e, por consequência, prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento.

Temos ainda a interferência dos exames psicométricos, que direcionam um enfoque quantitativo à educação da pessoa com deficiência intelectual. Vigotski apresenta-nos os limites à compreensão da pessoa com deficiência, impostos pela preponderância do caráter quantitativo na esfera da defectologia³⁴, uma vez que

[...] todos los problemas se plantearon y solucionaron como problemas cuantitativos. [...] los métodos psicológicos más difundidos de investigación del niño anormal [...] se fundamentan en una concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil complicado por un defecto [...]. Con ayuda de estos métodos se determina el grado de reducción del intelecto, pero no se caracteriza el propio defecto y la estructura interna de la personalidad originada por él. [...] *estos métodos se pueden denominar de mediciones, pero no de investigaciones del talento* [...] (VIGOTSKI, 1983, p. 15, grifos nossos)³⁵.

Os chamados testes formais de “mensuração da inteligência”, que até hoje indicam os limites, supostamente, existentes no desenvolvimento das crianças, se caracterizam como métodos que por si só não traçam as possibilidades de desenvolvimento: apontam para a falta, mas não se comprometem com o delineamento da imensa possibilidade que acompanha a carência da criança e que, sob o investimento cultural, pode superar os limites pré-estabelecidos pelas características do organismo.

Com base no referencial histórico-cultural, temos a compreensão de que é a

³⁴ “Defectologia” é o termo utilizado para referir-se à área de estudos das deficiências no período das pesquisas de Vigotski. Os textos que abordam os estudos de defectologia estão reunidos, em sua maior parte, no Tomo V, Fundamentos de Defectologia, das Obras Completas.

³⁵ Para evitar equívocos de tradução, manteremos o texto em espanhol.

inserção na cultura que orienta e altera os rumos do desenvolvimento psíquico. De acordo com Padilha, “não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo que envolve o homem é humano e cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2005, p. 3-4).

A perspectiva de que o desenvolvimento humano não pode ser prescrito é de grande relevância para a educação da pessoa com deficiência e para a valoração da capacidade de obter níveis de desenvolvimento imprevistos.

O defeito³⁶ desempenha uma dupla ação no desenvolvimento humano: produz faltas, empecilhos e dificuldades; mas também impulsiona para a conquista de caminhos alternativos (indiretos), para a superposição de energia que não só elimina a fraqueza, como resulta em força extra, pois “o comportamento cultural sobrepõe-se ao comportamento cultural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221). O organismo não somente compensa o prejuízo, como também produz o excesso, uma superioridade. Assim, “o defeito deixa de ser considerado apenas insuficiência e se converte em estímulo para a supercompensação” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 222-226).

De acordo com Rossetto (2009, p. 46), por meio do “mecanismo de compensação [...] existe a possibilidade da pessoa com deficiência ultrapassar a limitação orgânica e seguir o curso de seu desenvolvimento”. Portanto, na compreensão dos processos compensatórios reside uma significativa orientação para a educação escolar e, sem dúvida, para a educação especial. A partir desse conceito, compreende-se que a educação da criança deve basear-se no fato de que

A compensação não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora. A força motriz dos processos compensatórios advém da vida social, da oportunidade de acesso à cultura, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ROSSETTO, 2012, p. 66).

Portanto, simultaneamente com a deficiência, estão dadas as tendências psicológicas de uma orientação oposta e, partir desta compreensão, abrem-se as possibilidades de uma organização para superação, a ser incluída no processo

³⁶ Termo utilizado por Vigotski no Tomo V das Obras Completas (1997), atualizado à medida que se ampliam as discussões, sendo que atualmente a denominação “pessoa com deficiência” é entendida como a mais coerente.

educacional.

Nesse sentido, diante do propósito de pensar a educação para a pessoa com deficiência intelectual, destacamos a relevância dos processos compensatórios. Mas como seria a compensação para a pessoa com deficiência intelectual?

Para o surdo, para o cego ou para a pessoa com deficiência física, parecem-nos mais previsível. Nestes casos, o uso de vias colaterais é um fator decisivo e o reequipamento cultural apresenta-se, de certa forma, mais claro. Mas quais as vias colaterais a serem utilizadas para a pessoa com deficiência intelectual e como pode se dar o seu reequipamento cultural? O esclarecimento desses conceitos (compensação, vias colaterais e reequipamento cultural) e a consideração de como relacioná-los com a área da deficiência intelectual são significativos para pensarmos acerca do AEE.

Os processos compensatórios estão relacionados à disposição interna da pessoa e ao meio em que estiver inserida, simultaneamente. Assim, a relação estabelecida entre os fatores biológicos e culturais estabelece que o defeito é orgânico, mas a deficiência é social (CARVALHO, 2009, p. 12-13), ou seja, a pessoa com defeito será deficiente se diminuída à sua condição biológica, pois, uma vez considerada a amplitude das alternativas de compensação e proporcionado o aparato cultural, os efeitos sociais do defeito podem ser superados.

Assim sendo, consideramos a importância de compreender o desenvolvimento humano e visualizar o que há de específico para a pessoa com deficiência intelectual, tanto no que diz respeito à forma como ocorre o desenvolvimento psíquico quanto às necessidades desse processo.

O desenvolvimento humano se acumula dando origem aos “instrumentos culturais”, portanto, estes resultam da própria atividade humana e carregam em si significados que representam o ganho histórico obtido pelos homens em suas atividades coletivas (LEONTIEV, 1978). A apropriação dos significados desses instrumentos pelas novas gerações proporciona as possibilidades de apropriação dos resultados da atividade intelectual das gerações anteriores. Por esse meio, o homem absorve o saldo de toda uma evolução histórica e apropria-se de resultados que não poderia obter individualmente. Esse processo, no entanto, não ocorre de modo espontâneo ou incidental, mas se dá pela aprendizagem, pelas diversas

mediações a que o sujeito está disposto.

De acordo com Leontiev (1978), a aprendizagem se dá para o indivíduo de modo relacionado com o meio no qual está inserido. Dessa forma, ocorre o desenvolvimento psíquico e o sujeito se apropria das aquisições das gerações humanas precedentes. Assim sendo, “[...] o 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” (LEONTIEV, 1978, p. 323).

A assimilação dos signos presentes nos instrumentos culturais, mediados no espaço escolar, transforma as funções naturais da criança. Assim, à educação cabe impor novo ritmo e modificar o curso ao desenvolvimento que se apresenta lento. Portanto, as atividades educacionais não devem colocar-se no âmbito da espontaneidade e acompanhar as possibilidades imediatas da criança, mas adiantar-se, pois a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento.

Vigotski fez a defesa da educabilidade da pessoa com deficiência, a partir da consideração de que o problema não está no defeito, mas na ausência de uma educação adequada, que atue nas consequências sociais do defeito. O plano educativo deve basear-se em uma “caracterização positiva” da criança, e “la pedagogía tiene que orientarse no tanto hacia la deficiencia y la enfermedad, como hacia la norma y la salud que se conserva en el niño” (VIGOTSKI, 1983, p. 141).

Para a superação do atraso presente no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, é preciso considerar que, embora existam especificidades, as “formações” que se originam a partir do processo educativo podem proporcionar a superação da base primária da deficiência intelectual. O defeito ainda existe, mas se apresenta de forma distinta e permite o desenvolvimento daquele sujeito (VIGOTSKI, 1983).

De acordo com Vigotski (1983), compreendemos que uma criança com comprometimento tem maior necessidade que as outras de acesso à educação. Para ela, o acesso à cultura precisa se organizar de forma a ser mais forte, mais firme em seus propósitos.

Os processos compensatórios se relacionam e são influenciados pela consciência da pessoa acerca do defeito e da falta decorrente deste. É essa percepção que permite a mobilização das forças para a superação do déficit. Com

relação à pessoa com deficiência intelectual, não ocorre necessariamente a percepção acerca da carência. Nesse caso, o ímpeto para a compensação pode ser determinado pela convivência coletiva em sociedade; o comportamento existe primeiramente em decorrência das relações sociais estabelecidas e posteriormente torna-se pertencente à conduta particular e individual do sujeito (BARROCO, 2007, p. 303-304).

A passagem das funções elementares às superiores é essencial para o processo de “humanização” (LEONTIEV, 1978). A constituição dessas funções que são consideradas mais avançadas fornece a cada sujeito as capacidades eminentemente humanas, como a condição de controlar o comportamento involuntário, o direcionamento da atenção, o desenvolvimento de formas de memória mediada, entre outros. Ergue-se, sobre a forma natural de homem, a alternativa cultural, condição em que a constituição da consciência distingue com veemência a espécie humana da natureza animal. Esse processo se dá por meio da apropriação dos resultados da atividade intelectual, acumulada e expressa nos signos sociais, ou seja, pela apropriação da cultura.

No âmbito escolar, a cultura é organizada por meio dos conteúdos escolares, os quais podem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Para a criança com deficiência intelectual, cujo desenvolvimento das funções avançadas se dá de forma mais lenta, faz-se necessário o uso de instrumentos culturais e a intensificação das mediações no sentido de agilizá-las. De acordo com Vigotski,

Aunque los niños atrasados mentales estudian un tiempo más prolongado, aunque ellos aprendan menos que los niños normales y, por último, aunque se les enseñe de otra manera, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las particularidades de sus estados, ellos aprenderán lo mismo que todos los demás niños y recibirán la misma preparación para la vida futura [...] (1983, p. 118).

Observamos que o tempo e as mediações necessárias para conseguir determinados resultados se diferenciam de uma criança para outra. No entanto, o percurso do desenvolvimento da criança com deficiência é o mesmo de outras crianças. Nesse sentido, “Vigotski discute o processo de desenvolvimento humano na perspectiva de que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as

crianças” (ROSSETTO, 2009, p. 33).

Durante muito tempo a educação direcionada às pessoas com deficiência intelectual limitou-se às atividades relacionadas às necessidades imediatas da vida diária. Acreditou-se que tais sujeitos eram incapazes de aprender os conteúdos ensinados na escola.

No entanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores exige que não haja atenuação do processo de ensino, de forma a serem privilegiadas as atividades elementares. O projeto educativo para a pessoa com deficiência intelectual deve voltar-se para a infinidade do que seja possível ensinar e não para os limites do que se supõe que a criança possa aprender. Por diversas vezes, a necessidade de um ensino diferenciado é confundida com o enfraquecimento do que se ensina à criança, o que repercute em apreço excessivo em relação às atividades práticas, repetitivas, ligadas aos aspectos visuais e táteis e sem significado social, em detrimento dos conteúdos que exigem e desenvolvem um pensamento mais abstrato.

Vigotski (1983, p. 137) alerta para o fato de que o ensino direcionado às pessoas com deficiência de sua época, devido ao extremo vínculo com atividades repetitivas e à falta de propósito de desenvolvimento das funções intelectivas, não somente era incapaz de desenvolver a criança com atraso mental (agravaria seu atraso), como também não seria adequado para o desenvolvimento da criança normal. Segundo o autor:

[...] está claro que mientras no acabemos con la pedagogía pseudocientífica y mientras no giremos a 180° toda la escuela auxiliar alrededor de su eje [...] no educaremos nada en el niño retrasado mental, sino que agravaremos aún más su retraso mental (VIGOTSKI, 1983, p. 137).

Constatamos, portanto, que ao ensino cabe a organização e o enfrentamento das dificuldades apresentadas ao aluno, e não a retirada destas, como forma de adaptação da educação à deficiência.

Ao assumirmos o pressuposto de que todo ser humano aprende e todo aprendizado é mediado, comprovamos a relevância da educação escolar como mediação intencional e planejada que impulsiona o desenvolvimento. Consideramos,

também, a importância assumida pela ação pedagógica para a apropriação dos conteúdos escolares, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é impulsionado pela aprendizagem que promove o desenvolvimento. Lúria, a partir das pesquisas desenvolvidas nos anos de 1931 e 1932 (período de reorganização mais radical da União Soviética), constata que

A estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições de vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos (LURIA, 2008, p. 215).

Segundo Sforzi, ao se apropriar dos conhecimentos, “cada ser humano incorpora o desenvolvimento intelectual e ideal neles presente” (SFORZI, s/d, p. 4). Em outros termos, o homem apropria-se da capacidade intelectual elaborada na construção dos bens culturais ao longo da história por meio da apropriação dos instrumentos culturais e dos resultados da objetivação humana. Nesse processo, a mediação assume grande relevância.

Rossetto (2009, p. 40) afirma que “o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais do ser humano”. A mediação no campo escolar tem implicações concomitantes à importância da abordagem dos conteúdos escolares, pois

[...] no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professores e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos (SFORZI, s/d, p. 7).

Considera-se, a partir da “dupla mediação”, a relevância tanto da ação pedagógica quanto dos conteúdos. Não é qualquer atividade que promove o desenvolvimento cognitivo humano; é necessária a mediação intencional e a abordagem dos saberes formais.

Na escola, o conhecimento organizado por meio dos conteúdos escolares constitui-se em mediador cultural que atua no desenvolvimento humano. O professor também estabelece mediações, sendo que estas são vinculadas diretamente à abordagem dos conteúdos. Considera-se, assim, que o trabalho educativo escolar não se trata de qualquer ação; é imprescindível intencionalidade e organização adequada com fins direcionados. Conforme Sforni:

As ações e operações requeridas, bem como a formação das faculdades necessárias à sua realização apenas são desenvolvidas na criança porque a relação que ela estabelece com os objetos é mediatizada por outros seres que já se apropriaram desses objetos (s/d, p. 5).

Com base nos argumentos acima, a aprendizagem se dá por meio da atividade orientada/mediada pelo educador (alguém mais experiente). Então, “ao educador cabe a função de propor motivos que desvendem atividades que tenham sentido para a criança, de tal modo o educador faz a ponte de ligação da criança com o mundo da cultura” (SOUZA, 2007, p. 85).

Nesse entendimento, os conteúdos escolares promovem e impulsionam o uso de caminhos indiretos, visto que proporcionam à criança a possibilidade de atuar com recursos psicológicos (funções) adquiridos por meio da internalização dos signos culturais. Assim, os sujeitos passam a utilizar estratégias apreendidas que não seriam capazes de obter sozinhos e que modificam sua relação com o mundo. Esse processo ocorre também na pessoa com deficiência intelectual, ou seja, a relação com os saberes formais atua no sentido de modificar as condições naturais de sua consciência.

Os obstáculos presentes nas atividades propostas pela ação mediadora do professor levam a criança a novos patamares de desenvolvimento. Quando ela faz uso de determinado raciocínio, cabe ao professor impor-lhe novos desafios, ou seja, organizar impedimentos para o caminho direto, para o seu raciocínio usual, forçando a abertura de novas vias. Portanto, o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob a pressão da necessidade oriunda da mediação estabelecida nas relações sociais e na educação.

Lembremo-nos de que a educação é parte significativa das relações

estabelecidas socialmente. Assim, ela ganha destaque no desenvolvimento humano e se torna indispensável para a pessoa com deficiência, sendo que esta deve estudar os mesmos conteúdos das outras pessoas, ainda que precise de uma metodologia especial. Nesse sentido,

*Deve-se considerar que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um sujeito, que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano possui uma singularidade, isto é *pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de uma criança que não apresenta deficiência, porém, por meio de outros caminhos* (ROSSETTO, 2012, p. 67, grifos nossos).*

Assim, reiteramos a necessidade de condições diferenciadas das pessoas com deficiência, a fim de entender a importância que pode assumir a SRM, pois “quanto mais oportunidade de acesso a pessoa com deficiência tiver aos meios educacionais, melhor se desenvolverá, desde que seja dado o suporte às suas necessidades” (ROSSETTO, 2012, p. 67).

Vigotski, ao discorrer acerca da organização do ensino especial, discorda da forma como estava organizado e das práticas em vigor, nomeando-as de enfadonhas, silenciosas e desarticuladas das necessidades sociais dos alunos, mas defende a relevância do processo educativo com propósitos e uma organização distinta:

[...] cómo no decir que estas mismas clases de silencio, pero no por equipo ni establecidas sin un propósito, sino provocadas por cierta necesidad de jugar, llenas de sentido y reguladas por el mecanismo del juego, pierden de pronto el carácter de suplicio forzado y pueden ser un maravilloso medio educativo (VIGOTSKI, 1983, p. 137).

A escola, de modo geral, salvo exceções, está organizada segundo padrões de normalidade, de acordo com os quais os alunos aprendem com o mesmo ensino e no mesmo período de tempo. Existe um calendário escolar, geralmente finalizado com a reprovação ou aprovação dos alunos, uma grade curricular, que prevê determinados conteúdos numa série e não em outra, e uma organização para o ensino, cujas condições não fornecem ao docente a possibilidade de garantir a todos os alunos que suas dificuldades singulares sejam devidamente abordadas. Há o engano de acreditar que a formação do pensamento complexo ocorre de maneira

natural e automática, guiada pelo fluxo do desenvolvimento orgânico, pela linha do tempo, que se supõe a mesma para todos.

Essa homogeneização, no entanto, não corresponde às necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência intelectual. O seu desenvolvimento, embora tenha o mesmo percurso, as mesmas leis, apresenta obstáculos mais intensos e, conseqüentemente, necessita de mediações diferenciadas, mais intensas.

Se a falta da educação ou o direcionamento de encaminhamentos incoerentes são prejudiciais ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, por outro lado, um processo educacional no qual haja propósitos sólidos e boa organização pedagógica é fortalecedor das capacidades de superação dos limites impostos pela deficiência. No entanto, dada a sobrevalência dos interesses hegemônicos para manter as determinações objetivas da sociedade capitalista, a educação direcionada aos sujeitos da classe trabalhadora volta-se para a formação de uma consciência alienada e para a constituição de capacidades circunscritas à resolução de problemas simples e imediatos em detrimento da ampliação da capacidade intelectual.

Com base na discussão estabelecida no capítulo anterior, as quais apresentaram a proposta oficial para o trabalho docente na SRM, frente aos pressupostos do desenvolvimento da pessoa com deficiência, aqui apresentados, podemos inferir que as proposições divulgadas pelos documentos representativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva distanciam-se das condições necessárias para que os alunos com deficiência intelectual possam desenvolver as capacidades mais avançadas de pensamento.

Essa situação de cerceamento cultural é uma condição que contempla a classe trabalhadora como um todo. Ela não é exclusiva da pessoa com deficiência intelectual, mas nesta as conseqüências são ainda mais intensas, pois são reduzidas as possibilidades de que a educação formal, instituída na escola, contribua para a humanização. Assim, este grupo de pessoas enfrenta conseqüências comprometedoras perante a redução da educação que lhes é proposta, dada a relevância das apropriações culturais para projetar-se para além da deficiência.

Compreendemos que o pensamento predominante neste momento e os propósitos dos processos educativos direcionados (ou não) às pessoas têm como parâmetro a materialidade que determina a vida. O estudo desses aspectos nos remete à análise do presente alcance das forças produtivas frente às condições atualmente garantidas (ou não) pelas políticas que se dirigem à escolarização da classe trabalhadora.

A proposição para a educação inclusiva proclama a promoção do respeito a diferença e a contemplação das necessidades da pessoa com deficiência ao passo que introduz proposições que escasseiam as possibilidades de apropriação dos conhecimentos por parte desses alunos e os molda para a incorporação da lógica que deriva das relações de trabalho sob a égide do capital. Nesse sentido, é relevante a discussão acerca da influência nos determinantes provenientes do processo produtivo sobre a educação, bem como acerca da relação estabelecida entre capital e trabalho.

3.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E PROCESSO EDUCATIVO: A INFLUÊNCIA DO MUNDO DO TRABALHO

Não tínhamos, a princípio, a intenção de nos direcionarmos, neste estudo, para as questões referentes ao trabalho, mas consideramos que ele é elemento de grande relevância para subsidiar as análises sobre o campo da educação e, mais especificamente, acerca do trabalho docente proposto para a SRM, pois as relações das quais tratamos e as contradições evidenciadas têm relação vital com o processo produtivo.

A educação tem seus fins estabelecidos pelas relações de trabalho que são predominantes. Assim, o processo educativo direcionado aos alunos com deficiência intelectual da classe trabalhadora também está em consonância com os propósitos hegemônicos que orientam o processo produtivo. Nesse sentido, compreender as finalidades pelas quais a educação é encaminhada exige considerar o papel fundamental que o trabalho assume na constituição humana e em relação às demais questões que emergem nesta sociedade.

A educação e a formação dos sujeitos estão voltadas aos propósitos das atividades valorizadas e necessárias em certo momento histórico. Portanto, os

princípios educativos estão relacionados à formação humana requerida e compatível com a forma pela qual os homens se organizam coletivamente para a produção da vida em cada período. Conseqüentemente, o psiquismo humano resulta das relações estabelecidas em função dos processos de trabalho, pois “sua unidade fundamental está nas condições do trabalho coletivo” (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Nessa perspectiva, as possibilidades de emancipação da pessoa com deficiência intelectual, por meio da compensação social das características biológicas que a compõem, são reguladas pelas relações que se estabelecem sob a organização do trabalho. Reconhecemos, portanto, a precedência que o trabalho assume sob as demais relações estabelecidas socialmente, determinando-as.

Por meio da educação desenvolvida na atividade laboral o homem obteve, ao longo da história, a composição das características humanas mais fundamentais, a própria organização anatômica do homem se modificou, alterou-se substancialmente compondo a espécie humana,

O aparecimento e desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido (LEONTIEV, 1978, p. 70).

Assim, o trabalho, em sua constituição ontológica, foi propulsor da transformação da capacidade intelectual humana nos períodos mais primitivos bem como é indispensável para a projeção da consciência humana quando a sociedade atinge níveis mais elevados de elaboração.

Portanto, a gênese da consciência humana está nas atividades de trabalho, no domínio do homem sobre a natureza por meio das ações coletivas. Por isso, a organização da vida em sociedade e a apropriação e o aperfeiçoamento dos instrumentos pelo incremento das forças produtivas define, em diferentes períodos, o desenvolvimento da psique humana (LEONTIEV, 1978). Ocorre, no entanto, que, na atual sociedade, a mais avançada forma de organização do processo produtivo já obtida convive com as mais aviltantes formas de alienação humana. Essa é uma contradição que confere ao trabalho o caráter ambíguo de produzir o homem e destruí-lo, sob determinada organização, o que marca a consciência e o desenvolvimento de cada sujeito.

A existência humana produzida no capitalismo, por intermédio do trabalho, é subjugada à reificação da mercadoria. Assim, o trabalho, no universo do capital, assume formas pelas quais cumpre a destruição do homem. A realização do trabalho para satisfação do processo produtivo mercantilizado repercute na degradação humana. Portanto,

Sob o capitalismo se coloca com bastante contundência o paradoxo de que ao mesmo tempo em que o homem produz e se reproduz como ser humano, opera-se um processo indescolável de destruição do próprio homem (ZANARDINI, s/d, p. 4).

Sob os princípios da modernidade, a limitação do homem à rotina de produção para a sobrevivência foi alterada por um processo produtivo mais eficiente por meio do qual a ciência colocou a humanidade em um novo patamar de domínio sobre a natureza. A sociedade capitalista obteve um desenvolvimento que, supostamente, seria capaz de fornecer a todos as possibilidades de sobrevivência. No entanto, com a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos produzidos, emergiram contradições que incidem sobre a vida de todas as pessoas, inclusive daquelas que têm deficiência.

O movimento de industrialização, sequente à expansão comercial capitalista, teve reflexos em todas as esferas da vida humana. Na área do trabalho, nos períodos em que predominava a lógica taylorista/fordista, a maquinaria reforçou uma suposta possibilidade de igualdade para a produção na expectativa de fazer de todas as pessoas operários produtivos. Assim, mulheres e pessoas com deficiência poderiam ser produtivas desde que lhes fossem destinadas funções compatíveis com as suas possibilidades. Desde que instruídos, todos poderiam ser explorados, formando o grande exército de trabalhadores em potencial.

Estariam dadas condições para todos os homens e mulheres desfrutarem igualmente dos avanços e conquistas da ciência e tecnologia, a partir da objetividade, da inteligência humana nas máquinas. Tecnicamente estariam, assim, dadas as condições para a superação das diferenças tanto sociais quanto físicas de todos os homens e mulheres (BIANCHETTI, 1998, p. 39).

No entanto, sob o atual sistema de acumulação as contradições decorrentes

da correlação de forças entre as classes sociais atingem todas as esferas da vida do trabalhador. Então, percebe-se que a questão maior, comum a todos, é a realidade econômica que estabelece a oposição de classes sociais. Uma pessoa com deficiência pode ter plenas condições e capacidade para trabalhar e ser produtiva no mercado especializado, respeitadas suas necessidades, dadas as contribuições da ciência e a adaptação às características de sua deficiência. O que determinaria as possibilidades para isso acontecer ou não seriam as condições para o sujeito se preparar, não fosse a seletividade “natural” e impetuosa da ordem capitalista quanto à força de trabalho, incidente na subproletarização, que expõe com maior intensidade alguns grupos, como é o caso das pessoas com deficiência.

O desenvolvimento da ciência automotiva, supostamente, colocaria todos em condições de “igualdade” no que diz respeito à possibilidade de trabalhar. Todas as pessoas, mesmo com deficiência, poderiam ter espaço no processo produtivo. No entanto, na sequente lógica da acumulação flexível, as desigualdades sociais crescem progressivamente. Os empregos passaram a ser temporários e os contratos de trabalho se tornaram flexíveis. Aumentou o contingente de pessoas compondo as formas de “subproletarização” e o uso deliberado da máquina e da tecnologia é estabelecido para acentuar a exploração, pois dispensa o trabalhador, colocando-o à margem do processo produtivo.

A organização capitalista eleva a exploração numa intensidade tamanha que reduz a condição de vida do trabalhador de acordo com os limites mínimos determinados e necessários para o processo produtivo. A busca constante pela ampliação da mais-valia gera a necessidade constante de desenvolvimento das forças produtivas para aumentar a produtividade. Disso decorre a redução do quantum necessário de trabalhadores a serem explorados paralelamente ao acréscimo de trabalhadores dispensados do processo produtivo, “ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho” (TUMOLO³⁷, 2005, p. 253).

Tumolo, ao analisar o trabalho nos estudos de Marx, ressalta a necessidade de considerá-lo de forma historicizada e, a partir da análise da obra *O capital*, difere

³⁷ Temos conhecimento de que a tese defendida por Tumolo vai de encontro com as teses de Saviani e de Mészáros, mas consideramos necessária esta parte da obra do autor, visto que possibilita a compreensão acerca do duplo aspecto da exploração do trabalho sob o capital.

o trabalho em sua forma geral, que advém de sua formação ontológica, das formações obtidas sob a organização capitalista (trabalho útil, trabalho abstrato e trabalho produtivo) (TUMOLO, 2005). Segundo o autor:

Na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio de sua condição de ser produtor da morte humana (TUMOLO, 2005, p. 256).

As alterações na produção capitalista são motivadas tendo em vista o constante interesse em aumentar a produtividade. Assim, o processo de produção de mercadorias tende a ser incansavelmente aperfeiçoado. Com o incremento das forças produtivas, decorrente do avanço tecnológico, cada vez mais um determinado quantum de trabalhadores torna-se dispensável e cada vez menos precisa de conhecimento para execução das atividades laborais, pois, conforme Saviani (1994, p. 160), está ocorrendo “a transferência das próprias operações intelectuais [do trabalhador] para as máquinas”.

Portanto, sob a organização capitalista, o trabalho assume características e particularidades pelas quais submete um grande contingente de pessoas a condições desumanas e adquire contradições que marcam todos os aspectos da vida, inclusive e educação. Esta não se exime das interferências da esfera produtiva; ao contrário, tem seus propósitos alterados e reelaborados sempre que conveniente para responder às demandas da produção. Saviani (1994, p. 161) diz que

[...] o trabalho foi e continua sendo o princípio educativo do sistema do ensino em seu conjunto. Determinou seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e a diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.

Assim, embora seja meio de contato com as representações culturais, uma vez que tem papel relevante na formação de cada nova geração humana, a educação vincula-se aos propósitos de reprodução das relações fundadas pela divisão de classes. Sob essa determinância, a educação se projeta para uma preparação do trabalhador que o conforma com as demandas da reprodução do capital e, portanto, lhe proporcione uma formação unilateral, pois,

[...] sob o capital os homens produzem como seres humanos, porém encontram-se reificados, escondidos por detrás das relações entre coisas que são tidas como autonomizadas. Como se as coisas possuíssem alma, ditam através destas relações as relações entre os seres humanos (ZANARDINI, s/d, p. 3).

Dessa forma, as propostas educacionais hegemônicas preveem a difusão de certo conhecimento, mas apenas de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam a manipulação ideológica e para que essa mesma população disponha de ferramentas intelectuais mínimas para a adaptação à vida social e para a convivência, mesmo em situações em que a condição de existência é agravada (MÉSZÁROS, 2005).

O homem esperado para o presente momento, lembrando que na nossa realidade a hegemonia é estabelecida pelo pensamento neoliberal e pela globalização econômica, é resultado da repercussão da lógica capitalista sobre a formação humana. Essa lógica atrofia as possibilidades de humanização de uma grande maioria da população, o que atinge também a pessoa com deficiência intelectual da classe trabalhadora. Neves e Pronko analisam a atuação da lógica neoliberal no campo educacional e considera que

[...] o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprios à convivência social urbano-industrial fazem com que a escola, cada vez mais generalizada, se constitua em um local específico de formação para o trabalho (2008, p. 24).

A articulação entre educação e trabalho sob a forma do processo produtivo moderno atualizado às demandas do capitalismo dependente, de acordo com a divisão internacional do trabalho, prevê a predominância de ações educativas preparatórias para o trabalho simples. O sistema escolar realiza a “formação-técnica” e a conformação “ético-política” com vistas ao trabalho subordinado (NEVES; PRONKO, 2008, p. 10).

A educação, portanto, tem a incumbência de conformar o sujeito constituído neste momento. Ela traz marcas do homem almejado na atualidade e das possibilidades de constituição humana oportunizadas pela vida coletiva. De acordo

com Neves e Pronko:

As atuais mudanças qualitativas na produção capitalista da existência [...] apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital. Isso implica simultaneamente a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade das massas trabalhadoras que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade (2008, p. 25).

Para o trabalho, reduzido às exigências do mercado, é prevista uma educação que o abrevie à condição necessária ao processo produtivo. A educação é alinhada à manutenção da atual organização produtiva – que exige, além de uma formação pragmática, formas de alienação pela via ideológica, pelas quais a educação popular se reduz ao trabalho com saberes elementares. Nesse sentido, Nagel apresenta a seguinte reflexão:

[...] qual a necessidade de disciplina para um trabalho eficiente e eficaz quando a produção flexível, utilizando-se cada vez mais de máquinas com funções inteligentes, reduz a necessidade dos trabalhadores de conhecimentos especializados? As exigências menores, fragmentares, de trabalho, típicas dessa estrutura, não necessitam nem de inteligências portentosas, nem de treinamentos para auto-controle durante as tarefas a serem realizadas. Além disso, o conhecimento tecnológico, sempre se atualizando e dispensando, consecutivamente, mão-de-obra, ficando cada vez mais sob o menor número de pessoas responsáveis, possibilita retirar da escola os conhecimentos científicos que, na verdade, para o capital, tornam-se rapidamente obsoletos por interesse competitivo e/ou de lucratividade (2010, p. 63).

A reprodução da organização societária capitalista atinge todas as áreas da vida humana. Nesta análise, nos detemos à constatação da sua influência sobre a formação docente e sobre a proposta de trabalho educacional para pessoas com deficiência intelectual na SRM. Evidenciamos também uma perspectiva em relação ao aluno que é balizada pelas exigências do mundo produtivo em detrimento das necessidades requeridas para a ampliação das capacidades cognitivas nos sujeitos da classe trabalhadora. A influência dessas relações sobre as pessoas com

deficiência não se distancia da lógica geral a partir da qual se estrutura a formação humana na presente sociedade, visto que se coloca sob os mesmos propósitos e converge para atender a manutenção da estruturação social.

Portanto, a concepção de educação como preparação para o exercício pragmático de atividades cotidianas repercute na formação das pessoas com deficiência, haja vista que a educação corresponde às demandas atuais da sociedade capitalista para a classe trabalhadora. Dessa forma, a educação inclusiva, anunciada como a expressão dos direitos das pessoas com deficiências, que, supostamente, findaria com as desigualdades que as acometem por meio da aceitação da diferença, reflete os interesses do mercado de trabalho ao condicionar e conformar novos trabalhadores para as tarefas mais simples requeridas no sistema produtivo.

As apropriações culturais, possivelmente obtidas no espaço escolar, são relevantes para o desenvolvimento de qualquer ser humano, condição ainda mais expressiva ao tratarmos da pessoa com deficiência intelectual, que tem na internalização dos signos uma fundamental possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores – forma pela qual se opera nestes sujeitos o “reequipamento” cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996 p. 177). O descarte dos conteúdos escolares e a crescente desvalorização da apropriação dos conhecimentos para as crianças da classe trabalhadora constituem-se numa situação que agrava e compromete significativamente o desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, dada a relevância dessas apropriações para o enfrentamento dos limites postos pela deficiência.

A partir das elaborações de Vigotski, compreendemos que o sujeito com deficiência intelectual tem possibilidades de superação das características biológicas pela via das relações a que está disposto socialmente. Nesse ensejo, a educação é proposta como elemento humanizador, mas o autor não a aborda de forma isolada; ao contrário, ela caracteriza-se a partir de determinado projeto de sociedade e sob novas formas de organização para produção da vida. Isso porque a Teoria Histórico-Cultural advém das elaborações propostas para a formação do homem soviético, ou seja, atendia as necessidades da Rússia naquele período de reorganização pós-revolução devido à perspectiva de uma sociedade socialista. As ideias vigotskianas

estavam assentadas nos propósitos de seu tempo e de sua realidade.

Não se trata, entretanto, de negar o trabalho, pois este foi elemento fundante do humano e ainda se caracteriza como categoria que promove a humanização. Mesmo a lógica capitalista “não retira a possibilidade construtiva defendida por Marx para o trabalho, porém, nas condições impostas pelo capital a mesma condição convive com seu aspecto destrutivo” (ZANARDINI, s/d, p. 4).

Trata-se, portanto, da necessidade de superar a lógica conforme a qual os homens estabelecem relações que os degradam por meio da exploração máxima de um sobre o outro e da expropriação dos produtos do trabalho. Também não há propósito em desvincular educação e trabalho, pois são processos imbricados em suas naturezas, mas de postá-los sob a intenção de superar os determinantes que reduzem o homem.

Consideramos que, mesmo que o trabalho, na sociedade capitalista, resida sob formas organizativas por meio das quais opera a destruição humana, ainda é elemento indispensável para a formação do homem.

Mesmo no sistema de produção capitalista o processo de trabalho também abrange o trabalho na sua forma geral, pois como nos lembra o próprio Marx (1988, p. 146) “[...] o trabalho é a condição eterna da vida humana e independe da forma social”. Então desde o primeiro ato humano de trabalho, que repousa nos primórdios da humanidade, até supostamente o último, permanece o trabalho, em suas potencialidades, negatividades e positivities como condição inescapável do ser social (ZANARDINI, s/d, p. 2).

Pensar as possibilidades de emancipação humana não significa negar a relevância do trabalho para constituição das capacidades pelas quais o homem se humaniza, nem mesmo recusar a relação existente entre educação e trabalho. Torna-se obrigatório, porém, o reconhecimento da necessidade de superar as relações por meio das quais o homem é destruído na atividade que o constituiu humano.

A educação sistematizada, embora esteja eivada pela lógica que sustenta a estrutura social capitalista, é espaço de luta e litígio entre as classes sociais e tem em sua atividade a possibilidade de, por meio da socialização do conhecimento, gerar “processos de raciocínio completamente novos, bem como novas

necessidades de conhecer e raciocinar” (FACCI; TULESKI, s/d, p. 8).

A proposição veiculada pelos documentos do MEC para o trabalho docente junto a alunos com deficiência intelectual na SRM e a formação direcionada ao professor apresentam-se compatíveis com o atual projeto de sociedade e os anseios de formação para a esfera produtiva dirigida pela classe hegemônica. Assim, automaticamente colidem com os pressupostos que fundamentam a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas mais avançadas para estes sujeitos.

A análise acerca das condições atuais para a educação da pessoa com deficiência, frente à consideração do presente patamar de desenvolvimento da humanidade, revela-nos uma contradição que deriva das desigualdades que constituem as bases materiais dessa sociedade. Se a falta de domínio do homem sobre a natureza e a submissão às intempéries provocadas pelos elementos naturais explicavam a seletividade que predominava nas relações sociais em períodos primitivos, na atualidade o grau de aperfeiçoamento do processo produtivo proporciona ao homem condições totalmente diferentes, que não justificam o descaso com o qual um grande percentual da população é tratado.

A abordagem da trajetória da educação da pessoa com deficiência poderia dar-nos a ilusória impressão de que as atuais condições correspondem ao último patamar em desenvolvimento e por isso são as melhores. Contudo, por um entendimento histórico, consideramos as condições objetivas conseguidas pelo conjunto dos homens e, nesse ponto, temos a incoerência de presenciarmos um intenso avanço da ciência paralelo ao cerceamento de uma grande parcela da população no que se refere às condições adequadas de vida e ao acesso a uma educação básica com o mínimo de qualidade, por exemplo.

Valemo-nos do raciocínio de Mézàros (2005), o qual alerta que, para reivindicar uma “educação plena”, além de “desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (p. 55), é preciso estabelecer

[...] uma atividade de ‘contra-internalização’, coerente e sustentada que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe (MÉSZÁROS, 2005, p. 56, grifos do autor).

Portanto, está na contribuição da educação em romper com a lógica do capital a possibilidade de que haja um trabalho educacional junto aos sujeitos com deficiência para além das proposições divulgadas pela via governamental. O reconhecimento dos determinantes e das contradições que acompanham a educação é passo indispensável para que possamos reconhecer e forçar os limites impostos para a emancipação humana nesta sociedade. Assim, a atividade docente na SRM não tem em si a possibilidade de alterar as relações sociais, mas por meio da ação pedagógica consciente enfrenta o desafio de contemplar as necessidades educacionais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos a intenção de compreender a proposta anunciada pelo MEC para o trabalho docente nas SRM junto aos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, procedemos à análise dos documentos representativos da educação especial na perspectiva inclusiva, divulgados nacionalmente, com vistas a verificar se as proposições contribuem ou não para com a humanização desses sujeitos.

Tínhamos também, a princípio, a intenção de buscar contribuições na Teoria Histórico-Cultural para pensar o trabalho específico da SRM. No entanto, por se tratar de uma investigação em nível de mestrado, compreendemos que o propósito não seria compatível com o tempo de pesquisa. Assim, focamos o presente estudo na compreensão daquilo que é veiculado nacionalmente pelos documentos governamentais.

Nossa investigação teve como foco o AEE no espaço da SRM, mas buscamos não perder de vista as questões mais amplas que incidem sobre todo o campo da educação escolar, inclusive na educação das pessoas com deficiência. Assim, contemplamos na discussão os determinantes sociais que derivam da materialidade deste momento histórico. Fez-se necessária a leitura da intencionalidade por meio da análise dos textos que dão suporte às orientações pedagógicas, pois “[...] toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, [...] a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo” (GRAMSCI, 1966, p. 13-14).

O estudo realizado no primeiro capítulo nos forneceu esclarecimento acerca do papel das políticas educacionais, como política social que responde à correlação das forças sociais em disputa, mas atende, em última instância, ao interesse hegemônico. Nesse sentido, a compreensão de que a política de inclusão escolar está alicerçada sob as demandas contemporâneas de manutenção da estrutura social capitalista foi relevante para adentrarmos na discussão dos documentos e das normativas atuais. O fato de estarmos cientes de que esses documentos são representativos da realidade contraditória em que foram elaborados nos indicou a necessidade de visualizarmos os limites que os circundam e os interesses a que

atendem, por meio da compreensão dos significados subjacentes à linguagem expressa.

O estudo indicou que a inclusão escolar é divulgada, por meio das políticas educacionais, como alternativa pela qual os problemas sociais podem ser resolvidos pelo âmbito da educação. No entanto, incluir nesta sociedade não significa proporcionar aos sujeitos da classe trabalhadora as condições para que possam se humanizar. Trata-se, no que tange à educação, de adequar a formação humana às formas de sobrevivência concebidas sob o capitalismo dependente. Assim, constatamos que o discurso persuasivo acerca da inclusão, por mais que responda às pressões das pessoas com deficiência da classe trabalhadora, o faz parcialmente e de modo a obscurecer as relações objetivas.

Entendemos que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva trouxe novas características para a educação das pessoas com deficiência. Tais características denotam adequação e delineamento mais precisos à reforma e aos encaminhamentos que se originaram na década de 1990 e abarcaram educação pública como um todo. As modificações ocorridas nas políticas e a demanda de novas propostas educacionais no nosso país decorrem de movimentos internacionais que indicam a inclusão como uma meta de adequação aos princípios do capitalismo mundializado. Há, portanto, um movimento por meio do qual não somente a economia é globalizada, mas as demandas da economia nos diversos setores sociais, como na educação.

O documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo MEC em 2008, foi, entre outros, material de referência para analisarmos as alterações atuais na educação especial que incidem sobre a ação docente na SRM. A partir desse estudo, destacamos que a indicação de matrícula no ensino regular como determinação que é expressamente anunciada. Porém, tal indicação é recebida com resistência pelas instituições que tradicionalmente têm se ocupado da educação especial, o que é exposto no âmbito da própria legislação (conforme comprovado na análise do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011). Tal situação deriva da conjugação entre o setor público e o setor privado no que diz respeito ao financiamento e direcionamento da educação dos

sujeitos com deficiência e das condições precárias em que se encontra a educação pública na atualidade para dar conta de todos os alunos.

Outra alteração que se apresenta é a delimitação do público-alvo da educação especial, restringindo o direito ao AEE aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal fato expressa a ambiguidade de contemplar um público que demanda um atendimento diferenciado pelas características do seu aprendizado e ao mesmo tempo não fornecer as condições necessárias aos alunos que ficam de fora desse grupo especificado, mas que não têm alcançado os níveis mínimos de apropriação. Assim, se por um lado a educação especial não poderia, por si só, dar conta de problemas que abrangem a educação pública como um todo, por outro, a restrição do público-alvo, sem o encaminhamento de novas condições para o ensino comum, dificulta ainda mais que se obtenha êxito na escolarização de uma parcela significativa de alunos.

Portanto, as normativas indicam o recebimento na escola pública de alunos que até então não estavam nesse espaço e que precisam de um trabalho diferenciado, bem como determinam a seleção de alunos que apresentem maiores necessidades em seu processo de escolarização para compor um novo público da educação especial. Tendo em vista que se forma um novo público-alvo, a necessidade de condições que até então não estavam dispostas para as escolas é colocada em discussão.

Nesse contexto, os delineamentos dados ao AEE, pela legislação instituída principalmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), apresentam-no como resposta para a necessidade de apoio à educação, uma vez que, por meio dele, é proposta a complementação/suplementação do ensino regular para os alunos que constituem o público-alvo da educação especial.

O AEE toma forma como um conjunto de recursos organizados institucionalmente para apoio à educação. O estudo acerca das atribuições do professor, conforme consta na Resolução nº 04, de 2009, e nos demais documentos abordados no segundo capítulo, apontou para a organização do AEE, nos moldes da educação inclusiva, como um conjunto de serviços, sendo o professor caracterizado

como responsável pela instrumentalização dos alunos em relação ao uso dos recursos tecnológicos. Consideramos, portanto, que há ênfase nas questões técnicas, tanto no apoio prestado pelo AEE como nas atribuições incumbidas ao docente, em detrimento do trabalho com os conhecimentos formais e da atividade de ensino. Constatamos, assim, que há uma redução da tarefa de ensinar do professor, bem como a omissão dos conteúdos a serem ensinados, o que revela a formação de um sujeito com capacidades técnicas e competências de aplicabilidade imediata, condizente com as necessidades atuais do processo produtivo.

A SRM é apresentada como espaço prioritário para a realização do AEE, o que é expresso, entre outros, pelo documento orientador de sua implantação, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007b). A instalação desta sala foi acompanhada do fornecimento de equipamentos tecnológicos e materiais didático/pedagógicos, mas a sua obtenção foi condicionada a uma contrapartida dos sistemas de ensino que abarcou, não somente a disponibilidade estrutural, como também a adesão à proposta de educação inclusiva. Evidenciamos, portanto, que além do convencimento pela sedução do discurso inclusivo, as escolas foram cooptadas pelo fornecimento de materiais que equipam as SRM.

Constatamos que a SRM é tratada como a grande solução que contemplaria as necessidades dos alunos, pois é apresentada como espaço prioritário para o AEE, mas se torna forma exclusiva de atendimento ao passo que os documentos e as normativas, sob a perspectiva inclusiva, não apresentam outra forma de apoio educacional, principalmente ao se tratar da deficiência intelectual. Esta situação parece-nos preocupante tendo em vista a dúvida quanto à suficiência desse atendimento para contemplar as necessidades dos alunos frente à precariedade das escolas regulares.

Na investigação sobre o trabalho docente na SRM, percebemos, diante da legislação, uma imprecisão acerca de qual curso forneceria a formação ao professor para trabalhar neste espaço. Porém, na verificação das ações apresentadas pelo MEC, constatamos grande adesão à formação continuada na modalidade EAD.

A partir da discussão e dos dados apresentados no segundo capítulo, compreendemos que a formação do profissional para atuar nas SRM se deu em

caráter emergencial e abrangente, conforme números expressos pela grande quantidade de professores formados para o AEE em curto período de tempo no curso da implantação das SRM. Em outros termos, não houve uma preparação prévia para esse profissional.

A educação especial, por sua vez, como área de responsabilidade e de acúmulo de conhecimentos, é desvalorizada frente à proposição do AEE. Tal fator, associado à preparação na modalidade EAD, nos parece agravante para a formação docente. É importante que a educação especial esteja vinculada às demais discussões pertinentes à educação como um todo, mas o conhecimento específico constituído no âmbito da educação especial não pode ser desconsiderado, pois é indispensável para a educação das pessoas com deficiência.

Com base no estudo apresentado, consideramos que a preparação dá-se de modo emergencial e defende para o professor um conhecimento subentendido e imediato com graves limitações no que diz respeito à compreensão da realidade e à fundamentação teórica/epistemológica. A formação dos professores, atendida pelo modelo da massiva formação EAD, é intensamente influenciada por perspectivas teóricas que coadunam com a negação do conhecimento para a classe trabalhadora.

Percebemos, no entanto, que a responsabilização do professor que trabalha no espaço da SRM é acentuada, se estendendo, inclusive, ao trabalho conjunto e de orientação aos professores do ensino regular. Dessa forma, prevê-se, por meio da atuação do professor do AEE, a difusão dos princípios da educação inclusiva, bem como o convencimento da pertinência destes.

Constatamos, portanto, a partir da legislação representativa da educação especial na perspectiva inclusiva, que o trabalho do professor é simplificado, uma vez que o ensino é secundarizado. A verificação das ações implementadas pelo MEC para a formação docente, por sua vez, nos permite dizer que este enfraquecimento da ação pedagógica prevista para a SRM é compatível como a formação direcionada ao professor. Tais fatores trazem preocupação diante do que se espera da função docente frente ao aluno com deficiência intelectual tendo em vista o processo de humanização.

Em relação à área da deficiência intelectual, especificamente, centralizamos a

análise documental na quarta seção do segundo capítulo e contemplamos como materiais relevantes para a compreensão das orientações direcionadas aos professores as publicações do MEC a seguir: *O Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental – módulo contido na coletânea direcionada para a formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007a); *O Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas – módulo que faz parte da coletânea direcionada para a formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007c); e *O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual – fascículo da coleção Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* (BRASIL, 2010b).

É relevante e necessário o exercício de análise desses materiais, uma vez que são propostos para responder as dúvidas dos professores sobre o crescente processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Esses documentos de orientação ao trabalho do professor do AEE são massivamente divulgados e formam, facilmente, um consenso acerca dos princípios a serem considerados e do trabalho a ser realizado na SRM.

Com a análise desses materiais orientadores e formativos publicados pelo MEC e divulgados no site desse órgão, constatamos que as orientações para o trabalho docente junto a alunos com deficiência intelectual apresentam uma concepção de aprendizagem e de ensino caracterizada pela ênfase nas atividades espontâneas em detrimento do direcionamento do professor. Destaca-se a supressão da atividade de ensino, que não é mencionada nos documentos, e o destaque para a gestão da aprendizagem, em que o professor se torna meramente o organizador de situações para que o aluno desenvolva sua aprendizagem livremente. Tais elementos contradizem a ideia divulgada de que a inclusão escolar resolveria as questões que envolvem a problemática educacional das pessoas com deficiência.

Outro aspecto recorrente nos documentos é a menção do termo “liberdade”. Este é empregado para defender a construção do saber por parte do aluno e ignora que o conhecimento resulta das objetivações humanas cristalizadas nos instrumentos culturais, bem como desconsidera a necessidade de apropriação do

conhecimento para a construção das capacidades cognitivas mais avançadas.

Nos documentos analisados percebemos que é intensa a persuasão para retirada do trabalho com os conteúdos, expressa pela crítica à valorização do saber sistematizado e pelo destaque da relação individual que o aluno estabelece com o saber. Na perspectiva de tais documentos, o significado arbitrário atribuído pelo aluno tem mais relevância do que o próprio conhecimento em si. Do mesmo modo, o interesse do aluno é valorizado como expressão da individualidade e tem centralidade no encaminhamento das atividades, suprimindo o direcionamento planejado do professor. Assim, não se trata do interesse do aluno na condição de classe social, mas da vontade imediata, desprovida de intencionalidade.

Portanto, os argumentos que definiram o ensino e a aprendizagem denotam uma concepção de desenvolvimento humano espontaneísta, sustentada num entendimento biológico, de acordo com o qual o próprio aluno regula seu desenvolvimento, e, assim, esvaziam as mediações inerentes ao processo de escolarização. Nesse sentido, o quadro argumentativo expresso nos documentos publicados e veiculados pelo MEC para orientação ao trabalho docente junto a alunos com deficiência intelectual na SRM é compatível com os princípios presentes no Construtivismo, ajusta-se aos propósitos pedagógicos da Escola Nova e se relaciona ao relativismo próprio do pensamento pós-moderno, tendo em vista que, de acordo com Duarte (2005), estes são referenciais pertencentes ao mesmo universo ideológico.

Alerta-nos, no entanto, a intensidade das consequências de tal referencial diante do trabalho específico junto ao aluno com deficiência intelectual, pois, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, está no conhecimento um relevante meio de compensação social para esse aluno, de modo que ele é elemento crucial para impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas rumo à superação das características biológicas impostas pela deficiência.

A contribuição dessa teoria psicológica para o campo pedagógico nos permitiu compreender, portanto, que as apropriações culturais, expressas no espaço escolar pelo saber formal, elevam as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e colaboram com a humanização. Em contrapartida, a retirada dos conteúdos tende à redução do sujeito aos limites da condição orgânica,

determinada pela deficiência.

A Teoria Histórico-Cultural, contemplada principalmente no terceiro capítulo, advinda dos estudos de Vigotski, teve como base de estruturação objetiva de seu pensamento outra realidade que não coincide com a nossa, de vigência da sociedade capitalista contemporânea, pois tinha no horizonte o prospecto de uma sociedade socialista. Indicamos, portanto, que os propósitos de humanização da pessoa com deficiência oriundos da teoria vigotskiana tem como sustentação outra perspectiva de materialidade.

Porém, Vigostki, bem como seus colaboradores, ao elaborar suas teorizações, ainda lutava pela denúncia dos limites presentes na psicologia e na educação burguesas de sua época, como tarefa indispensável para a projeção dessas áreas sob outros propósitos. Nesse sentido, encontramos fulcro na Teoria Histórico-Cultural para análise e denúncia dos limites presentes nas propostas veiculadas na atualidade.

Com base nos estudos realizados, também foi possível compreender que o processo de humanização na presente estrutura social é determinado pelas características do processo produtivo. Nessa perspectiva, a atualização da educação às demandas de mercado promove uma formação unilateral direcionada para o trabalho e para o consumo. As orientações para o trabalho docente, analisadas nesta pesquisa, são coerentes com a formação do homem esperado para a reprodução das condições vigentes. A aquisição de competências restritas e imediatas é adequada para a composição da mão de obra atualizada às exigências do processo produtivo no âmbito do capitalismo dependente. Assim, este sistema se reproduz, entre outras formas, pela educação. Diante dessas constatações, nos perguntamos o que se poderia esperar da educação da pessoa com deficiência intelectual nesta realidade.

A proposta de trabalho docente na SRM condiz com a lógica de acordo com a qual se organizam as políticas inclusivas e com os fins de formação para o trabalho na atual forma de organização das forças produtivas. Portanto, não há compromisso em obter um trabalho pedagógico condizente com as necessidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual, tendo em vista seu processo de humanização. Ou seja, uma vez que esteja adequada à sociedade de classes, a

educação apresenta limites para a emancipação humana.

Portanto, a análise estabelecida neste estudo nos indicou que as orientações divulgadas pelo MEC para o trabalho docente não demonstram colaborar para reproduzir no aluno as elaborações objetivadas pelo gênero humano historicamente. A forma de trabalho proposto, por não ter como princípio a intencionalidade dirigida para determinado fim, que seja a apropriação cultural, pode eventualmente obter resultado, na mesma proporção, ou de forma muito próxima das formas espontâneas de educação, que não correspondem ao ensino escolar.

Assim, o desafio de pensar a emancipação desses sujeitos configura o propósito indispensável de luta pela superação das relações de expropriação presentes e fundantes da atual sociedade. Reiteramos que uma educação voltada à emancipação somente se consolida associada à projeção de uma nova socialização, em que as objetivações humanas, resultantes do trabalho histórica e coletivamente desenvolvido, estejam para a coletividade.

Diante da presente pesquisa, não podemos inferir que a limitação presente na proposta de trabalho docente reflita de forma definitiva sobre a prática dos professores, pois não há uma relação direta entre as proposições divulgadas e o trabalho docente posto em prática nas SRM. Consideramos que há um espaço de contramão para a ação educativa. Embora não possamos mensurar, por meio desta pesquisa, a que medida esse espaço esteja sendo utilizado pelos professores, cumprimos a tarefa de colaborar para a apresentação das contradições e dos condicionantes que permeiam as orientações emitidas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Compreendemos que a educação sob os moldes do capitalismo responde às demandas da manutenção social, que na atualidade anseiam pelo aprofundamento das formas de exploração. No entanto, a subordinação exercida pelos padrões dessa forma de organização social não é absoluta, pois a própria existência do trabalhador indica seu exercício de luta (MARX, 1998). Nesse sentido, apontamos ainda a necessidade de buscar, por meio de novas pesquisas, possibilidades para o trabalho docente na SRM para além das orientações divulgadas pelo MEC, como forma de negação e contraposição ao discurso hegemônico e à realidade que este reflete. Reiteramos a importância da luta pela humanização, mesmo no interior da

sociedade capitalista, como uma forma de se contrapor a esta organização social, conforme pensamento enfatizado no estudo da Teoria Histórico-Cultural, cujos fundamentos indicam o papel relevante da educação na constituição dos sujeitos.

Consideramos, portanto, que o AEE, constituído no bojo da sociedade capitalista, contém as marcas da realidade que o determina, carrega em si contradições cuja visualização é necessária. Entendemos, porém, que embora não tenhamos nos lançado ao desafio de pensar o trabalho docente na SRM para além das proposições oficiais, esse é um exercício necessário para pensarmos o trabalho docente no intuito de posicioná-lo de forma a colaborar para a emancipação dos sujeitos com deficiência intelectual. Apontar os limites da proposta vigente, como foi objeto desta pesquisa, deu-se como um passo necessário e disparador de novas investigações.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011.

BARROCO, Sonia 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. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **A questão da (des) institucionalização da deficiência:** diferentes perspectivas. In: MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola.** 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença:** integração, trabalho e cidadania. Campinas, SP. Papirus, 1998.

BOROWSKI, Fabíola. **Fundamentos Teóricos do Curso de Aperfeiçoamento De Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007):** Novos Referenciais? Dissertação de Mestrado. UFSC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
Acesso em: 17 de abril de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais.** Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro. Institui Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2001a.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CEB/CNE 17/2001. 46. Ministério da Educação, 2001b.

_____. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental.** MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.** Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007b.

_____. **Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007d.

_____. **Portaria normativa nº 12 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial". Ministério da Educação, 2007e.

_____. **Edital nº 02, de 26 de abril de 2007.** Programa de Formação continuada de Professores na Educação Especial. SEESP/MEC. Brasília, 2007f.

_____. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007.** Estabelece o compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Brasília, 2007g.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Presidência da República Casa Civil. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília, 2008b.

_____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009a.

_____. **Edital Nº 1, de 2 de março de 2009.** Chamada Pública para cadastramento e seleção de cursos de instituições públicas de educação superior para a rede de formação continuada de professores na Educação Especial no Âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial, seção 3, 2009b.

_____. **A Escola Comum Inclusiva.** Coleção a Inclusão Escola na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fascículo I. SEESP/MEC, 2010a.

_____. **O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual.** Coleção a Inclusão Escola na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fascículo II. SEESP/MEC, 2010b.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. SEESP/MEC, 2010c.

_____. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional.** SEESP/MEC, 2010d.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010e.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 004 CNE/CEB de julho de 2010:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, 2010e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf - Acesso em: 23 de abril de 2013.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. SEESP/MEC, 2010f.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, n.3, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação especial brasileira:** integração/ segregação do aluno diferente. 2. ed. revista. São Paulo: Educ, 2004.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. **O Atendimento Especializado como uma possibilidade de efetivação da educação inclusiva:** em foco o projeto de integração dos alunos de classe especial e as salas de recursos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; GOULART, Áurea Maria Paes Leme (orgs) Educação e Inclusão: estudos sobre as salas de recursos no Estado do Paraná, p. 47-68. EDUEM, 2010.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência:**

uma análise na perspectiva crítica, Dissertação (Mestrado em Educação) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; CASCAVEL, PR, 2009.

CASTANHA, André Paulo. **O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abril 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

Corrêa, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande.** Tese de doutorado. Campo Grande, 2012.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica.** In: Marx Gramsci e Vigotski: Aproximações. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. (orgs). 2ª Ed. – Araraquara, SP: Junqueira e Marin, p. 253-306, 2012.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DERISSO, José Luis. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica.** In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em 20/12/13

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 255-278, jul./dez. 2005.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008. Acesso em 12 de dezembro de 2013

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, 2001.

_____. **O Construtivismo seria Pós-Moderno ou o Pós-Modernismo seria Construtivista?** In: DUARTE, Newton (org.). Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2006.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. p. 13-32. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:

http://xa.yimg.com/kq/groups/17003889/409437426/name/%7BF8758FD2-BCCA-496B-A3C7-616A2EE10440%7D_Formacao_de_professores-digital.pdf

ELKONIN, Danill. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, Danill. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda. Gonçalves Dias. **Formação de Professores:** valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. **Da Apropriação da Cultura ao Processo de Humanização: O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.** s/d. Disponível em <http://www.faicp.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-007.pdf> . Acesso em 20 de novembro de 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais.** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A Educação e a Saúde como Variáveis Fundamentais para Redução da Pobreza e do Desemprego no Contexto da Ideologia da Globalização.** UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Cascavel – PR, s/d. disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/AUTORES/autores_I.htm. Acesso em 20 de novembro de 2013.

FONTES, Virgília. Capitalismo, **Exclusões e Inclusão Forçada.** Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, n.º. 3, p. 34-58, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2004a.

_____. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para políticas públicas de educação especial no Brasil.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, Caxambu, 2004b.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf> Acesso em: 06 de junho de 2013

_____. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do**

trabalho pedagógico. v.12, n.3, p.299-316, Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez, 2006.

_____. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. S/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1510.pdf> Acesso em : 23 de maio de 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1966.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. In: Ensaio Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas. 1ª Ed. Brasília:MEC/SEESP, 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2004.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial**: Algumas implicações. Cad. CEDES, vol. 19 n. 46, Campinas, 1998.

LEHER, Roberto. **Educação no Capitalismo dependente ou exclusão educacional?**. In: : Marx Gramsci e Vigotski: Aproximações. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (orgs). 2ª Ed. – Araraquara,SP: Junqueira e Marin, p. 223-252, 2012.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1a. ed. São Paulo, SP, Moraes, s/d.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone Editora, 2008.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Educação a Distância: Democratização ou Canto da Sereia?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.26, p.209 –216, jun. 2007.

MARTINS, Lígia Marcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. p. 13-32. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/17003889/409437426/name/%7BF8758FD2-BCCA-496B-A3C7-616A2EE10440%7D_Formacao_de_professores-digital.pdf Acesso em 12 de dezembro de 2012.

_____. **Implicações pedagógicas da escola de Vigotski:** algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2 ed. Marília SP, Cultura Acadêmica, 2010b.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 12 de maio de 2013.

_____. **A formação do professor e a política nacional de Educação Especial**. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 5. São Paulo, 2009.

MENDES, Encéia Gonçalves; VELTRONE, Aline Aparecida. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 257-259, jul./dez. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila (2007). **Educação para todos e sucesso de cada um:** do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira (Porto), 26 a 28 de abril de 2007.

MICHELS, Maria Helena. **Caminhos da exclusão:** a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002.

_____. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista de Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. **Trabalho e deficiência:** velhos desafios e novos caminhos. In: Eduardo José Manzini (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 159-170.

NAGEL, Lizia Helena. **O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80**. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). *Estado e políticas*

sociais no Brasil: conferências do seminário estado e políticas sociais no Brasil e textos do relatório parcial do projeto de pesquisa – programas nas áreas de educação e saúde no estado do Paraná: sua relação com as orientações do BID e BIRD e sua contribuição na difusão das propostas liberalizantes em nível nacional. Cascavel: EDUNIOESTE, p.99-122, 2001.

_____. **Condições de Educabilidade para uma Nova Sociedade:** Reflexões Básicas. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 54-68; ago. 2010.

NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia; PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado:** da Formação para o Trabalho Complexo no Brasil Contemporâneo. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **A exclusão nas ciências humanas:** para a construção de um referencial teórico marxista, s/d. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt2/sessao3/Avelino_Oliveira.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial.** 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

_____. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. **O Discurso da Inclusão social e escolar: o sim e o não in Inclusão – Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Org: Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos Côrrea Barreto, Sonia Lopes Victor. Editora Mediação, p. 135-144, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial Inclusiva (SEED/SUED/DEEIN). **Instrução nº 015/2008.** Governo do Estado do Paraná - Curitiba PR, 2008.

_____. SEED/SUED. **Instrução 16/2011.** Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

_____. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional/SEED. **Caminhos e desafios pelo universo da Educação Inclusiva: perspectivas e possibilidades...** Anexo 3: Oficina de Inclusão. In: Semana Pedagógica 2012, Curitiba, 2012. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/a_nexo3_inclusao_sp2012.pdf Acesso em: 12 de maio de 2013.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e significados.** Tese de doutorado, Porto Alegre, 2009.

_____. **Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva Histórico-Cultural.** In: ROSSETTO, E; REAL, D. C. Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de.... Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012.

ROSSLER, João Henrique. **Construtivismo e alienação:** as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org). Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas – SP, Autores Associados, 2005.

SAES, Décio. **A evolução do Estado no Brasil** (uma interpretação marxista) In: _____. República do capital: capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso João (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A Nova Lei da Educação:** Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, a curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 36 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** Por uma outra política educacional. 5.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2004.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma política educacional. 2ª Ed. rev. e ampl. - Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Joaquim. **Políticas Educacionais:** o ensino nacional em questão. Papirus, Campinas, SP, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação** (s/d). Acessado em 01 de agosto de 2012. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>

SHAFF, A. **O marxismo e o indivíduo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **O Atendimento Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual.** In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (ogs). Deficiência e Inclusão Escolar. p. 55-68. Maringá,

EDUEM, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul-dez. 2005, p.427-446.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A Concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado, UNESP: Marília, 2007.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2 ed. Maringá, EDUEM, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo**: Uma Articulação Possível? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 16 de dezembro de 2014.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca**: princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: Concepções em Disputa**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Madrid, 1982.

_____. **Obras completas. Tomo V. Fundamentos de defectología**. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: Vigotski e Luria, p. 103-117; Editora Edusp, 1988.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a**

história do comportamento: o macaco, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil:** A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antonio. **Estado e Política Educacional no Brasil.** In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.). Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais. Cascavel: EDUNIOESTE, p.67-86, 2006.

ZANARDINI, João Batista. **O Trabalho como Princípio Educativo e a Educação Emancipatória: Reflexões sobre sua Inviabilidade na Sociedade Capitalista.** Segundo Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil. UNIOESTE, Cascavel, 2005.

ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antonio. **Trabalho, Prática Educativa e Política Educacional.** Cascavel, mimeo, s/d.

VIRIATTO, Edaguimar Orquizas; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **Políticas Educacionais no Contexto Público Não-Estatal:** a revitalização do privado. In: III "O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas" - JORNADA DO HISTEDBR. Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL – Americana, de 22 a 25 de abril, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis11/art8_11.htm, acessado em: 12 de dezembro de 2013.