

**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**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO REDE DE  
SERVIÇOS E APOIO NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

**CLARICE FILIPIN DE CASTRO ANTUNES**

CASCADEL, PR

2015

**CLARICE FILIPIN DE CASTRO ANTUNES**

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO REDE DE  
SERVIÇOS E APOIO NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

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 para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elisabeth Rossetto

CASCADEL, PR  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A642a

Antunes, Clarice Filipin de Castro

O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural. / Clarice Filipin de Castro Antunes.— Cascavel, 2015.

112 p.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Rossetto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação especial. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Alunos com deficiência - Escolarização. I. Rossetto, Elizabeth. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 21.ed. 371.9

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO REDE DE  
SERVIÇOS E APOIO NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA  
HISTÓRICO-CULTURAL**

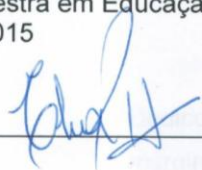
Autora: Clarice Filipin de Castro Antunes

Orientadora: Elisabeth Rossetto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Clarice Filipin de Castro Antunes, 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: 27/02/2015

Assinatura: \_\_\_\_\_  
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Jane Peruzo Iacono

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho: aos excluídos, aos marginalizados, aos nossos próprios irmãos, ao próximo, aos que divergem de nossas opiniões, aos que nos ofendem... por compreender que sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, que sua humanização só ocorre a partir da interferência intencional mediada nas relações sociais.

## AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho contou com o apoio de instituições e pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram nas questões práticas dessa trajetória, em especial agradeço:

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, através do Programa de Pós-Graduação em Educação pela formação propiciada;

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel - PR, com o compromisso de formação aos professores da Rede, através da Licença Capacitação propiciou espaço e tempo para o estudo e desenvolvimento desse trabalho;

À minha orientadora Professora Doutora Elisabeth Rossetto, que me aceitou como sua orientanda e também por acreditar no desenvolvimento deste estudo. Sua dedicação, atenção e companheirismo em todos os momentos de discussões, reflexões e dos refinamentos diante dos conhecimentos que construímos juntas. Muito obrigada, não só por compreender meus limites e mostrar meus avanços, mas por ter se tornado uma grande amiga. O trabalho que se apresenta é fruto de conhecimentos orientados e de sua excelência, como orientadora que é;

Às professoras que tão prontamente aceitaram a fazer parte da banca, Sonia Mari Shima Barroco, Ireni Marilene Zago Figueiredo e Jane Peruzzo Iacono, pelas contribuições no texto, as quais foram fundamentais na elaboração e aprofundamento desta dissertação;

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPEE/UNIOESTE pelas discussões e trocas que engrandeceram a pesquisa;

Aos professores desse Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos socializados;

À Secretaria Acadêmica, especialmente à Sandra pelas orientações e informações precisas.

Aos colegas do mestrado, muito obrigada pela companhia nesta caminhada;

A todos os meus amigos que, cada um ao seu modo, contribuiu para que eu chegasse até aqui. Em especial às amigas, Eliane Brunetto Pertile, Hernestina da Silva Fiaux Mendes e Luzia Alves da Silva, com as quais pude socializar as leituras

e pelas contribuições recebidas na produção do texto;

A minha mãe Nadir, pela sua existência e aos meus irmãos, em especial a mana Neuza pela colaboração na leitura do texto e na correção e ajustes necessários.

Ao meu marido, companheiro e amigo Paulo, pela paciência, compreensão e incentivos. Aos meus filhos Mayara Thais, Diorgenes Francisco, Diordan Hector e ao meu neto Rafael Augusto, por serem as preciosidades de minha vida.

E a todos os professores que lutam por uma escola melhor e por uma formação humana, fazendo do conhecimento um caminho para a práxis transformadora.

Eu queria que comigo  
Fosse tudo diferente,  
Se alguém pensasse em mim,  
Soubesse que eu sou gente.  
Falasse do que eu penso,  
Lembrasse do que eu falo,  
Pensasse no que eu faço,  
Soubesse por que me calo!

Pedro Bandeira



ANTUNES, Clarice Filipin de Castro. **O Atendimento Educacional Especializado como Rede de Serviços e Apoio na Educação:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Fls. 104. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo estudar a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE no intuito de compreender as contribuições desse serviço para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular. Para tanto, foi realizado um estudo de caráter documental e bibliográfico. Na investigação documental priorizamos a legislação tanto federal, como estadual e municipal, que tratam especificamente do AEE; uma vez que as diretrizes nacionais para Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva instituem uma modificação da situação de escolarização dos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino, e orienta a todos os sistemas educacionais a disponibilizarem os serviços próprios desse atendimento na rede regular. A parte bibliográfica subsidiou o estudo acerca da compreensão do trabalho educativo a ser realizado no AEE, com ênfase na averiguação dos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência. Foram selecionados os mecanismos e estratégias, bem como os recursos a serem utilizados por meio das práticas educativas e da formação de professores para atuarem nesta modalidade de ensino. A pesquisa está orientada na Psicologia Histórico-Cultural, referencial este que, ao se tratar da área da Educação Especial, torna-se relevante tendo em vista a concepção por ela defendida de pessoa com deficiência, como alguém que deve ser visto e tratado para além de suas limitações; não se atenta à limitação que a deficiência pode impor, mas às possibilidades que possam advir. Assim, com base no estudo desenvolvido, podemos dizer que existem sérias dificuldades, no que se refere à efetivação do AEE, tanto no processo de escolarização como também na humanização desses sujeitos. Entre inúmeros fatores que tem contribuído para esse quadro, um deles encontra-se relacionado aos interesses da sociedade capitalista e, como a escola tem se organizado para atender a esse sistema. Como resultado da investigação, cujos pressupostos epistemológicos desse trabalho primam pela humanização de todos os sujeitos, é observado que na rotina da escola, na efetivação da prática educativa apresentam-se ainda de forma parcial. Do aspecto documental evidenciamos que a legislação incide uma prerrogativa daquilo que a prática na sua totalidade, ao considerar a conjuntura do sistema vigente, não tem garantido. Assim, concluímos que a efetivação do AEE deve ser alvo de atenção e de preposições na atuação dos professores da Educação Especial, tanto no que se refere à legislação, como na sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Escolarização de Alunos com Deficiência.

ANTUNES, Clarice Philippine de Castro. The Educational Service Specialist and Service Network and Support in Education: Theory contributions Historic- Cultural. Pgs. 104. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education stricto sensu. State University of West Paraná, Cascavel, 2015.

## ABSTRACT

This research aimed to study the institutionalization of Educational Service Specialist - ESA in order to understand the contributions of this service to the process of education of the target group of special education students enrolled in regular education. To this end, a study was conducted of documentary and bibliographical. In desk research we prioritize both federal, and state and municipal, dealing specifically with ESA; since the national guidelines for Special Education in inclusive education perspective establishing a change in the schooling situation of the target group students in this type of education, and directs all educational systems to make available the services themselves of this service in the regular network. The bibliographic part supported the study on the understanding of the educational work to be done in ESA, with an emphasis on investigation of cognitive processes of students with disabilities. The mechanisms and strategies were selected and the resources to be used by means of educational practices and teacher training to work in this type of education. The research is oriented in the Historic-Cultural Psychology, this reference that in the case of Special Education, it is relevant in order to design for it defended disabled person as someone who should be seen and treated beyond its limitations; be attentive to the limitation that disability can not impose, but the possibilities that may arise. Thus, based on the study conducted, we can say that there are serious difficulties as regards the realization of the ESA, both the enrollment process, but also in the humanization of these subjects. Among many factors that have contributed to this situation, one of them lies related to the interests of capitalist society and, as the school has arranged to meet this system. As a result of investigation, whose epistemological assumptions of this work are conspicuous by humanization of all subjects, it is observed that the school routine, in the execution of educational practice have become even partially. The documentary aspect we noted that the legislation focuses the prerogative of what the practice in its entirety, when considering the context of the current system has not guaranteed. Thus, we conclude that the enforcement of the ESA should be given attention and prepositions in the performance of the special education teachers, both in terms of legislation and in their practice.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Service; Schooling Students with Disabilities.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACADEVI – Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APPIS – Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social da Pessoa com Deficiência

BIRD – Banco Mundial

CAPs – Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez

CEACRI – Centro Especializado de Atendimento à Criança

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Funções Psicológicas Elementares

FPS – Funções Psicológicas Superiores

IBC – Instituto Benjamim Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

NDA – Nível de Desenvolvimento Atual

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONGs – Organizações Não Governamentais

PEE – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da UNIOESTE

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

SME – Sistema Municipal de Ensino

TGDs – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL.....</b>	<b>20</b>
1.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA E SUA CONSTITUIÇÃO ...	27
1.2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	40
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE</b>	
<b>.....</b>	<b>50</b>
2.1 O AEE EM ÂMBITO NACIONAL: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO ..	61
2.1.1 As Salas de Recursos Multifuncional .....	64
2.1.2 Os Centros de Atendimento Especializado .....	67
2.1.3 O Professor do AEE .....	68
2.2 O AEE NA REDE DE ENSINO DO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO E	
FUNCIONAMENTO .....	69
2.2.1 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo I .....	69
2.2.2 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo II .....	71
2.2.3 Os Centros de Atendimento Especializado .....	72
2.2.4 O Professor de Apoio Pedagógico .....	73
2.3 O AEE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR ..	75
2.3.1 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo I .....	77
2.3.2 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo II .....	78
2.3.3 Os Centros de Atendimento Especializado .....	78
2.3.4 O Professor de Apoio Pedagógico .....	80
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DESVELAR DO AEE POR DOCUMENTOS E</b>	
<b>PELA TEORIA .....</b>	<b>83</b>
3.1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	88
3.2 NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DE CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES	
PARA O TRABALHO PEDÁGIO NO AEE .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender as contribuições do Atendimento Educacional Especializado – AEE<sup>1</sup> no processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup> matriculados na rede de ensino regular. Com esse propósito, buscamos analisar a legislação ordenada para esse fim, que subsidia a institucionalização desse serviço, bem como, por meio de um estudo bibliográfico, compreender como veio se constituindo o atendimento educacional destinado aos sujeitos da Educação Especial. Conforme apontado no título, temos a proposição de refletirmos acerca das implicações que envolvem o AEE, numa perspectiva fundamentada na concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humanos que compreenda a constituição dos sujeitos a partir das mediações estabelecidas nas relações sociais.

A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, sob Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação pelo objeto delimitado, pelos objetivos estabelecidos e pelos resultados esperados: o atendimento educacional especializado trata-se de uma proposta assumida pelo governo federal do Brasil, a qual se apresenta como norteadora para o trabalho pedagógico dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica.

Como referencial teórico, optamos pela Teoria Histórico-Cultural pautada, sobretudo, no pensamento de Lev S. Vigotski e autores que deram segmento às suas ideias; e em produções acadêmicas científicas, tais como dissertações, teses e periódicos.

Debruçamo-nos ainda em documentos oficiais: leis, decretos, instruções, resoluções, notas técnicas e orientações pedagógicas que repercutem as políticas

---

<sup>1</sup> O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define “atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008, artigo, §1º).

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo alunos considerados público-alvo da Educação Especial por entender que, como prescreve a legislação, não se trata somente de alunos com deficiência, como os que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs e Altas Habilidades ou Superdotação. E aqueles que apresentam deficiência e não necessitam de AEE.

educacionais na perspectiva da educação inclusiva<sup>3</sup> e apresentam as propostas de educação escolar a serem ofertadas aos alunos público-alvo da Educação Especial. Isso se fez necessário por considerarmos que o estudo destes documentos contribuiu para a compreensão do enfoque dado nas discussões educacionais referentes ao crescente número de alunos com deficiência inseridos no ensino regular nas últimas décadas.

Ao estudar os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é possível refletir sobre as práticas que permeiam as ações educativas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Estas, muitas vezes, ainda pautadas numa concepção em que prevalece a visão biológica dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, ao invés de apoiarem-se em um referencial que considere o desenvolvimento do psiquismo humano relacionado a um sujeito histórico-cultural.

Os fundamentos da teoria por nós defendida orientam que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todos os sujeitos, independente das condições em que estes se encontram. Esses pressupostos consistem no princípio de que não se valoriza a deficiência, mas sim o que está íntegro na pessoa e que pode constituir as suas potencialidades. Tais pressupostos apresentam-se claros nos estudos de Lev Semionovich Vigotski<sup>4</sup> (1993; 1996; 1997; 1998; 2007) e seus colaboradores e continuadores Alexander Romanovich Luria (1996; 1998; 2007) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1978; 1998) e demais autores que buscam interpretar a obra vigotskiana de forma articulada com as discussões atuais, e os que abordam aspectos relacionados à historicidade da Educação Especial, entre os quais citamos: Barroco (2007; 2009), Rossetto (2009; 2012), Duarte (2004; 2013), Facci (2009), Carvalho (2009; 2013), Saviani (1992), Tuleski (2008; 2009) e Martins (2013).

Assim, o desenvolvimento desse estudo foi estimulado pelo interesse em compreender a importância do AEE no processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no atual momento histórico, no qual as políticas de inclusão se referendam como um dos temas de maior incidência nas discussões

---

<sup>3</sup> A instauração de um sistema educacional inclusivo “pressupõe um rompimento de concepções tradicionais de educação, de aluno e de escola. Não apenas o aluno é atendido em suas diversidades como também o professor recebe apoio para que se alcance uma educação de qualidade. [...] a escola *inclusiva* busca o envolvimento de todos os seus membros e da comunidade a qual pertence em busca de uma inclusão bem sucedida” (SILVA, 2008, apud VAZ, 2013, p. 49, grifos da autora).

<sup>4</sup> Devido às traduções dos livros produzidos por esse autor no idioma russo, a grafia do nome é utilizada com algumas variações (Vygotski, Vigostkii, Vygotsky). Adotamos a forma apresentada, porém será preservada a grafia em citações, situação em que mantemos o modo apresentado pelo autor referenciado.

entre os profissionais da educação e, contraditoriamente, as mesmas não têm possibilitado as bases necessárias para que esses alunos possam se apropriar adequadamente dos conhecimentos científicos.

É importante mencionar que os motivos que me levaram a investigar e a buscar aprofundamentos acerca dessa temática, advêm da minha prática profissional na área da Educação Especial. Nos últimos vinte anos, minha atuação na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel – PR foi em salas de aula (classes especiais, salas de recursos, professora de apoio pedagógico e salas de recursos multifuncional), como também, na coordenação pedagógica, realizando assessoramento as escolas, a alunos e a professores da Educação Especial.

Atualmente sou professora da Sala de Recursos Multifuncional – SRM<sup>5</sup>, onde o atendimento se dá para alunos que apresentam alguma deficiência e as atividades desenvolvidas nessa sala se constituem como complemento ao ensino regular. Desse modo, o atendimento ocorre no período de contraturno, e os alunos matriculados têm frequência em dias estipulados por meio de cronograma, de forma individualizada ou em grupos, de acordo com as necessidades específicas de cada um. Os alunos passam a frequentar esse programa após um processo de avaliação. Este se dá a partir de investigações, referentes ao seu desempenho pedagógico, realizadas pela escola em conjunto com a equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, em parceria com profissionais de outras áreas, como psicologia, neurologia e oftalmologia.

Cabe mencionar que nessa proposta, ou seja, com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, o AEE deixa de ter caráter substitutivo e passa a ser um apoio pedagógico complementar e suplementar ao ensino regular, fato este que ainda exige discussões e reflexões acerca de conceitos, políticas e estratégias metodológicas referentes ao atendimento a esse aluno.

Nesse sentido, por se tratar de um trabalho recente e que envolve inúmeras questões políticas e financeiras, é possível dizer que são muitas as inquietações na institucionalização do AEE, enquanto serviço de apoio a alunos público-alvo da Educação Especial, cujo trabalho educativo constitui-se de intervenções específicas

---

<sup>5</sup> 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).



em uma ação complementar e suplementar ao da ação realizada em classes de ensino regular. Tais inquietações desencadearam os seguintes questionamentos:

- Como os percursos históricos da relação pessoas com deficiência e sociedade levaram à constituição do AEE?
- Quais os fatores que impulsionaram a sua institucionalização?
- A quem se destinou?
- Quais as atribuições do AEE para a prática docente?
- E, por fim, quais as contribuições que o AEE pode proporcionar para o processo de escolarização dos alunos atendidos pela Educação Especial, visto que é caracterizado enquanto um serviço de apoio pedagógico complementar ou suplementar ao ensino regular.

Uma vez expressas minhas inquietações, devo reconhecer que, como pesquisadora, a responsabilidade se amplia. Parto da perspectiva de que a participação do pesquisador não se restringe à mera observação dos sujeitos no seu contexto social. A minha inserção na situação da pesquisa caracteriza-se como papel determinante para o seu próprio andamento e significação, como professora e profissional que procura fomentar momentos de reflexões e discussões, que pensa a educação enquanto formação de sujeitos no processo de transformação social. Embora, compreendendo que a educação se apresenta com alterações históricas, sempre no sentido de atender às imposições do modelo social vigente e sem desconsiderar as contradições sociais colocadas na escola na atualidade, destacamos a importância do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais elaboradas.

Nesse sentido, tem-se que, com a institucionalização do AEE enquanto rede de serviços e apoio à educação, os sistemas de ensino contaram com uma alternativa relevante ao considerar que o acesso à educação de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação deve-se dar, predominantemente, na rede de ensino regular. De acordo com Saviani (1999), a partir das exigências de se fixar diretrizes e bases da educação em nível nacional tem-se a necessidade de se constituir normas comuns, orientando a organização de todas as escolas do país. O autor, ao estabelecer uma definição sobre o termo *sistema de ensino* aponta que este deve explicitar uma

“concepção de educação enunciando valores que a orientam e as finalidades que preconiza, sobre cuja base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo” (SAVIANI, 1999, p.120).

Deste modo, conforme diretrizes nacionais para atender a demanda da Educação Especial, “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1). Portanto, o AEE é instituído como um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dentre as prerrogativas referidas nas políticas de inclusão escolar estão o aprimoramento do AEE, a implantação das SRM, a formação de professores para o AEE e para a educação inclusiva, a promoção da acessibilidade nas escolas e a distribuição de recursos. Dentre as ações propostas para ampliar a oferta desse atendimento nas escolas regulares configura-se a implantação das SRM. Essas salas foram implantadas em nível nacional, com objetivos específicos para atender aos propósitos da educação inclusiva, e se constituem como espaço prioritário para efetivação do AEE.

Assim, na busca de encaminhamentos para nossas inquietações, bem como para responder os objetivos aos quais nos propomos, o trabalho está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo trabalhamos com a concepção de educação na perspectiva de que a formação dos sujeitos se efetiva nas relações com outros sujeitos e pela apropriação dos resultados da história social e cultural dos homens. Abordamos ainda, as concepções e práticas produzidas na história da humanidade em relação às pessoas com deficiência. Neste mesmo capítulo, realizamos uma retomada dos elementos históricos do processo de escolarização dessas pessoas, trazendo os principais documentos legais com o intuito de compreendermos como foram se constituindo as políticas educacionais desse segmento.

No segundo capítulo, tratamos da constituição do AEE. Procuramos contemplar a legislação específica que institui e orienta esse serviço educacional. Pontuamos nesses documentos o enfoque dado no que se refere à efetivação e à garantia desse apoio complementar e suplementar aos alunos público-alvo da

Educação Especial. Ainda nesse capítulo, os aspectos da organização e do funcionamento do AEE, a estrutura operacional no espaço das SRM enquanto local de efetivação do AEE nas escolas regulares como também dos centros de atendimento, estão presentes. Bem como conferimos o direcionamento dado à formação e às atribuições do professor para esse programa, e do professor de apoio pedagógico, apontando as considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que necessitam desse serviço.

No terceiro capítulo, delineamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Discutimos os fundamentos psicológicos da educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, no entendimento de que esse referencial teórico permite uma nova compreensão de desenvolvimento do ser humano e novas maneiras de pensar a educação das pessoas com deficiência, para quem não se pode mais permitir formas aligeiradas de escolarização, mas deve-se perseguir a busca por um trabalho pedagógico que vá na direção da apropriação dos conhecimentos científicos por parte desses alunos. Para tanto, priorizamos os seguintes conceitos: mediação, zona de desenvolvimento próximo, nível de desenvolvimento atual, deficiência primária e secundária, desenvolvimento das funções psíquicas elementares e superiores, compensação, supercompensação.

## **CAPÍTULO I**

### **1 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO HISTÓRICO E SOCIAL**

Neste capítulo discutimos os aspectos históricos e sociais de como, ao longo do tempo, veio se constituindo a educação destinada às pessoas com deficiência, contemplando os principais acontecimentos que contribuíram para a sua institucionalização nos sistemas de ensino regular. No entanto, consideramos relevante iniciarmos com uma abordagem acerca de qual perspectiva de educação estamos partindo e qual a importância atribuída a essa instância no que se refere ao processo de escolarização ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Ao considerarmos a educação como um processo histórico e social, e que está diretamente relacionada à organização e à reprodução da vida material dos homens, as quais conduzem as transformações da própria existência humana, é possível perceber que o papel da educação escolar compreende-se nas relações complexas que envolvem os indivíduos e a sociedade e se constitui como elemento essencial do processo, que possibilita a todos os sujeitos, a construir sua genericidade. Nestes termos, por meio da mediação dessas relações, ocorre a socialização; a apropriação dos saberes possibilita alterações das experiências já adquiridas pelos homens no decorrer do processo histórico da humanidade.

De acordo com Duarte:

Se, portanto, a educação escolar carrega um posicionamento sobre as relações entre a consciência do indivíduo e a evolução histórica do gênero humano, um dos grandes objetivos dessa educação será o de fazer com que os conhecimentos transmitidos na escola desempenhem a função de mediação entre a genericidade em si e a genericidade para si (DUARTE, 2013, p. 124).

Nessa perspectiva, a educação conduz a um reconhecimento das intermediações nas quais os homens estão inseridos e das quais participam e as

constituem, sendo dialeticamente por elas também constituídos. Dito de outro modo, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá a partir das relações históricas estabelecidas em sociedade. “Desta forma, quanto maior for o desenvolvimento da humanidade nos processos de intervenção sobre a natureza e de relações entre os homens, mais enriquecida se torna a prática sócio-histórica” (MATOS, 2011, p. 26).

Nesse contexto, tem-se que os homens não se constituem individualmente, mas nas relações estabelecidas coletivamente com outros homens e na interação com o meio (DUARTE, 2013). Para Matos (2011), as relações estabelecidas entre os homens são tão necessárias quanto independentes da vontade individual, pois é nessas intervenções que o desenvolvimento da humanidade e do gênero humano particular se constituem. Assim, para sabermos mais dos homens de cada época e sociedade, para mais bem entendermos sobre o homem contemporâneo que está nas escolas, é preciso que nos atentemos à interação dos homens com a natureza, sendo esta mediatizada socialmente e podendo revelar-se de diferentes maneiras. Essa relação se torna mais evidente se considerarmos, por exemplo, a época e os instrumentos de intervenção apreendidos e utilizados pelos homens (DUARTE, 2013). Consideramos isso fundamental, pois estas intervenções dos homens com a natureza implicam na formação de outra realidade, uma vez que as necessidades criadas possibilitam novos conhecimentos e, portanto, “cada nova forma de organização requisita que a educação se eleve” (MATOS, 2011, p. 26).

Assim, é possível perceber a constituição de uma sociedade diferente e peculiar a cada período histórico, e que os homens estabelecem relações sociais de acordo com as determinações próprias do momento vivenciado. Do mesmo modo, a educação, por possibilitar aos homens a apropriação dos resultados da produção da humanidade, apresenta-se de forma diferenciada, uma vez que tanto os procedimentos como os conteúdos selecionados estão determinados pela cultura que os envolvem. A partir desse pressuposto, reconhecemos que os aspectos que constituem a historicidade da educação das pessoas com deficiência não se revelam diferenciados dos processos determinantes da educação das pessoas sem deficiência. De acordo com Matos (2011), os pressupostos desta teoria objetivam:

[...] expressar quanto à educação, como processo sócio-histórico, não pode ser tomada à parte da reprodução da própria existência

humana. Assim, é possível pensarmos que a história da educação revela a própria história da formação humana nos homens com e sem deficiências, ao longo dos séculos e milênios (MATOS, 2011, p. 22).

Esse pressuposto também é tomado por Facci, Tuleski e Barroco (2009), ao trabalhar com os processos históricos da humanidade num entendimento de história como prática dos homens em seu conjunto, na busca da compreensão do desenvolvimento humano atrelado à escolarização dos sujeitos:

[...] a história da produção do pensamento humano é a própria história dos homens. Pode isto parecer ora complicado, ora óbvio demais. Mas se enxergarmos o homem como produtor, como sujeito da atividade que lhe confere sobrevivência – atividade material, trabalho –, estaremos conferindo a este homem condições de desenvolver seu pensamento por meio da atividade prática, para produção de sua existência (FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009, p. 18).

Com base nessa concepção, segundo a qual o homem é produto e produtor da sua história, e que, portanto, não pode ser compreendido de modo desarticulado das relações sociais existentes, objetivamos a superação do entendimento de uma história linear, desligada de quem a produz. Isso é fundamental visto que reposiciona o próprio conceito de educação, entendendo a escolar como uma derivação necessária para a formação das novas gerações, dando continuidade ao processo civilizatório sob os moldes próprios à sociedade contemporânea. Também é importante, porque encaminha à ruptura das ideias que consideram o homem como ser passivo, dissociado do seu processo de desenvolvimento e interpretando a história numa perspectiva de análise do contexto social, que pressupõe uma relação da ciência com a humanidade e o período histórico de sua produção como resultado da prática social humana, isto é, esta concepção revela o homem como ser criador da realidade a partir das circunstâncias de ordem social que as produziram. Segundo Facci *et al.* (2009),

Significa uma concepção diferente de homem, de história, de ciência, de método. Isto ocorre porque, nesta concepção, é possível um olhar para o homem na sua totalidade, concebê-lo como agente prático-objetivo, agente reflexivo-subjetivo. Assim, a história é a história de homens reais, homens que produzem sua forma de viver e ser – sua existência – e, conseqüentemente, de desenvolvimento do pensamento (FACCI *et al.*, 2009, p. 18).

Nesse sentido, tem-se que os homens, ao desenvolverem suas atividades práticas por meio do trabalho, como atividade especificamente humana, criam os instrumentos e as formas de relações sociais e, com isto, desenvolvem formas de pensamento que proporcionam transformações, garantindo a sobrevivência da espécie humana. Essas condições que garantem a existência dos homens são as que justamente os distinguem dos demais animais, uma vez que, nas relações sociais e por intermédio dos instrumentos mediadores, os homens se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente, podendo socializar a outras gerações as suas experiências (DUARTE, 2013). De modo sintético, e com base também em Leontiev (1978), a esse processo de formação das novas gerações denominamos educação.

As ações de produção e reprodução das condições de existência humana se estabelecem por meio da atividade trabalho. Os homens, nesse sentido, ao produzirem seus meios de vida para satisfazerem suas necessidades, também são produzidos histórica e materialmente e, portanto, passam a produzir indiretamente sua própria vida material determinada pelas condições de produção do seu trabalho. Essas relações sociais devem ser compreendidas a partir da perspectiva dos indivíduos produzirem em sociedade, isto é, “uma produção socialmente determinada” (CASCAVEL, 2008, p. 15).

A base das relações sociais construídas pela humanidade deve ser entendida a partir do trabalho, que é a atividade pela qual o homem não somente garante a sua sobrevivência, como também garante a produção e reprodução de sua vida. Pensar a sociedade é entender a organização dos homens numa perspectiva histórica e concreta, determinada pelas condições de produção do seu trabalho.

Desse modo, a produção da vida material dos homens está condicionada a sua vida social, econômica, política, cultural e espiritual. Assim, Marx (1989) determina o trabalho como atividade fundamental do ser humano. Aborda que, por meio do trabalho, se ampliam as capacidades de objetivação das forças produtivas. No entanto, reconhece que o desenvolvimento das forças produtivas deveria resultar em potencialidades humanas. Contudo, e isso é o preocupante, com a apropriação privada dos meios de produção existentes na sociedade capitalista, estabelece-se

uma desumanização dos sujeitos. Ou seja, se no plano da genericidade, a relação dos homens com o mundo se tornou complexificada, cada vez mais indireta, cada vez mais interposta por mediadores instrumentais (signos, símbolos) e os levou a uma complexificação em seu psiquismo, temos que parcelas da população contemporânea não têm conseguido esse alcance nas singularidades de suas existências.

A formação do psiquismo marcadamente humano, posto que superado o plano biológico regido pelos instintos e condicionamentos iniciais, não se apresenta de igual modo para todos. A esse respeito, conforme preconizado por Vygotski; Luria (2007):

No plano *genético*, as funções superiores se diferenciam em que filogeneticamente *não são produtos da evolução biológica, senão do desenvolvimento histórico da conduta*, e contam também a nível ontogenético com uma história social específica. No plano de sua estrutura, as funções superiores se caracterizam porque, a diferença da estrutura direta e reativa dos processos elementares, a sua [estrutura das funções superiores] tem sido construída sobre a base do emprego de estímulo-meio (signos) e devido a isso têm um caráter indireto (mediado) (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50, grifos dos autores, tradução nossa).

Isso se dá na medida em que, por situações históricas e concretas, o homem que planeja e executa a atividade nem sempre pode usufruir do produto do seu trabalho. Portanto, numa sociedade dividida em classes, amplamente marcada pela contradição existente entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, “a forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material” (DUARTE, 2013, p. 73). Isso em muito interessa à Educação Especial, pois considera que cada um é o que a natureza biológica lhe deu, e, sobretudo o que as relações sociais (datadas), próprias às classes sociais antagônicas lhe oportunizam ser.

Nesse contexto, dando continuidade, segundo o autor,

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos dois últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o ser



humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio (DUARTE, 2013, p. 11).

Assim, para entender o sujeito com e sem deficiência, seu percurso e o alcance de desenvolvimento, o seu devir, nesse processo histórico e social, faz-se necessário compreender que a sociedade vigente – capitalista – é uma sociedade de classes. E, nessas contradições e luta entre as classes, “no interior da dinâmica social comandada pela lógica reprodutiva do capital” (DUARTE, 2013, p. 70), enquanto uns detém os meios de produção, há os que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, garantindo não somente sua sobrevivência, como também a produção e/ou reprodução de sua vida material. Nesse sentido, a história tem demonstrado, ao longo de diferentes períodos, diferenciados, sobretudo pelos processos de produção e de reprodução da vida, que as pessoas com deficiência têm sido mais “suscetíveis” a ficarem próximas ao plano da sobrevivência que ao do usufruto das conquistas humanas. Exemplo disso, podemos citar as abordagens de ensino pautadas numa visão romântica, idealista, com atividades exclusivamente técnicas ou mesmo, em perspectivas protecionistas e filantrópicas.

Com isso, ocorre uma despersonalização no que se refere ao acesso democrático ao conhecimento; de modo que compete às instituições educacionais um papel político essencial de luta pela socialização universal dos conhecimentos elaborados na história da humanidade. Para Duarte (2004, p. 5):

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção.

Duarte (2013) procura demonstrar a importância dessa compreensão na dinâmica do processo de formação dos sujeitos como seres históricos e sociais. Para ele, essa dinâmica é considerada como “a dialética entre objetivação e apropriação”. Por objetivação entende-se o processo por meio do qual as atividades dos sujeitos se transformam em propriedades dos objetos; e, por apropriação entende-se o processo inverso, ou seja, é a transferência das atividades que estão contidas nos objetos para os sujeitos. O autor define essa relação entre objetivação

e apropriação como atividade vital humana. Portanto, é na atividade vital que se dá origem aos processos de produção dos meios de satisfação das necessidades dos homens. Esse pressuposto “distingue o ser humano dos demais animais por meio das características próprias da atividade vital humana, que é o trabalho” (DUARTE, 2013, p. 22).

Ainda de acordo com o autor,

[...] a atividade vital humana se caracteriza, em sua essência, por ser uma atividade que reproduz o ser humano como ser genérico, o qual se distingue dos animais por possuir uma atividade vital livre e consciente (DUARTE, 2013, p. 23-24).

Essas características, contudo, não se apresentam de modo semelhante a todos. Assim, pensar a ação educativa orientada por determinados pressupostos e entendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade é compreender que a escola tem um papel político essencial de socialização do saber científico, artístico e filosófico em suas formas mais elaboradas. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1992, p. 12). Assim, a escola é o espaço que, predominantemente, desempenha a função de socialização do saber sistematizado, ou seja, conforme uma das ideias mais citadas de Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1992, p. 13). Daí se conclui que nem todas as escolas, de fato, assumem e realizam a finalidade de educar.

A respeito da importância da escolarização para o desenvolvimento do que é especificamente humano, partimos de concepções teóricas e práticas educacionais que direcionam o trabalho educativo na defesa da educabilidade de todos os sujeitos, numa premissa de que a educação escolar possa possibilitar o enriquecimento intelectual de pessoas com e sem deficiências. Desse modo, na educação de alunos público-alvo da Educação Especial, deve-se considerar que, de acordo com Vygotski (1997), bem como com base em nossas experiências na área, simultaneamente às dificuldades apresentadas, é possível pensar em necessidades e possibilidades compensatórias capazes de propiciar a “superação” das limitações

apresentadas por esses sujeitos. Essa compreensão, na perspectiva que estamos estudando, é a que deve direcionar o processo educativo.

Na análise que segue, faremos um recuo histórico – ainda que breve – enfocando aspectos relevantes do processo de atendimento dos sujeitos com deficiência.

## 1.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA E SUA CONSTITUIÇÃO

Compreendemos que é na organização estrutural da sociedade que se estabelecem as formas de atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, estando, portanto, alinhadas às condições materiais produzidas pelos homens. “A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação econômica, política, social e cultural das pessoas com deficiência, afetando, principalmente, àquelas pertencentes às classes mais exploradas” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013, p. 18). Embora, há sociedades em que dada deficiência pode sinalizar um papel diferenciado a ser protagonizado pelo sujeito.

As inúmeras pesquisas já realizadas apontam que ao longo da história, os sujeitos que apresentam alguma deficiência têm sido entendidos sob diferentes perspectivas em função da época e da cultura em que se encontram inseridos. “As principais práticas podem ser resumidas no extermínio ou abandono, na institucionalização, na integração e na inclusão” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 18).

Nesse sentido, o conceito de homens que atendam às demandas do grupo ao qual pertence está diretamente relacionado às formas como estes produzem sua vida. Assim, de acordo com as produções que, desde a antiguidade, se propõem a estudar a historicidade da educação das pessoas com deficiência, as formas de organização das sociedades encontram-se marcadas por questões referentes à sobrevivência.

Conseqüentemente, o atendimento educacional direcionado a essas pessoas obedece às formas de organização social de cada momento histórico, ou seja, o veio da luta pela vida está posto e todos devem incluir-se nele, ainda que no papel de excluídos. Esse entendimento nos permite enfatizar que os meios de produção, os instrumentos de trabalho e a organização social determinam as necessidades dos homens, influenciando nas práticas sociais em torno dos fenômenos e das coisas,

incluindo neste conjunto, as deficiências, o que elas representam e o que elas preconizam e suscitam.

Ao analisar as condições de existência das pessoas com deficiência ao longo da história, Barroco (2007), fundamentada em Silva (1986) e Carmo (1991), esclarece que,

[...] por meio de diferentes fatos, como estes relatados, quanto ao tratamento dado à deficiência, estava em conformidade com o modo de sobrevivência das diferentes sociedades. Fica marcado por eles que ou se entendia a pessoa com deficiência como ‘caso’ do mundo imaterial, dos espíritos bons ou maus, ou como caso médico – falo, aqui, de uma medicina pré-científica. Mas, até este segundo entendimento de deficiência, que pode estar atrelado ao mundo corpóreo, ainda se pautará, por longos séculos, em fundamentos não-materiais. Sempre o atendimento está em acordo com as demandas próprias da vida de cada época e, além disso, em conformidade com as classes sociais existentes (BARROCO, 2007, p. 127-128, grifo da autora).

Neste contexto histórico, é possível perceber que as pessoas com deficiência, principalmente aquelas pertencentes à classe trabalhadora, na maior parte do tempo, constituíram alvo de exclusão social, geralmente eram colocadas à margem das condições essenciais que pudessem lhe garantir subsistência ou, de contarem com as conquistas humano-genéricas com mais propriedade e desenvoltura, possíveis às épocas – como a de terem as próprias funções psicológicas superiores mais desenvolvidas, entre outras.

Não é nossa pretensão aqui recuperar a história da humanidade, mas em busca de destacar nela alguns aspectos cruciais que concorreram para que se chegasse ao atual modo de se conceber as deficiências, ou mesmo de como se relacionar com pessoas que apresentam alguma deficiência, destacamos que no período conhecido como Antiguidade<sup>6</sup>, a forma de organização da sociedade caracterizava-se no modo de produção comunal, com um “baixíssimo nível de desenvolvimento das forças produtivas, o que obrigava os homens a viverem no nomadismo” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 19).

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Carvalho (2009, p. 25) acrescenta que:

As sociedades primitivas se constituíram no período histórico mais

---

<sup>6</sup> Também chamado de mundo primitivo.

extenso vivenciado pela humanidade. O início desse período coincide com o processo de hominização, ocorrido a partir do momento em que os homínídeos passaram a trabalhar para produzirem seus meios de vida.

Portanto, nas sociedades primitivas, a maneira pela qual os homens se relacionavam para produzir sua subsistência baseava-se “totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, ou seja, a coleta de frutos, a caça e a pesca, no que se refere à alimentação, e as cavernas no tocante a abrigos” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 19). Em virtude dessa organização social, o modo de vida dos povos nômades exigia destes, força física e agilidade para acompanhar os constantes deslocamentos dos grupos. Assim, as pessoas que não se encontravam em condições de participação nos processos de produção e também de manutenção da sua própria subsistência eram condenadas ao abandono por serem percebidas como obstáculo à sobrevivência da comunidade. Ou por assumirem atividades que lhes pareciam essenciais, como as religiosas.

Entendemos que a história da Educação Especial não é uma somatória de “fatos e feitos” (BARROCO, 2007), mas revela a história das possibilidades ou dos limites humanos. Embasada em Silva (1986), Barroco (2007) afirma que, nas sociedades primitivas, havia dois modos de tratamento às pessoas com deficiência, sendo um modo pautado na aceitação e na tolerância, visto que, para algumas tribos primitivas,

[...] as deficiências ou mal-formações não eram relacionadas às intervenções sobrenaturais [...], os maus espíritos habitavam nos indivíduos com deficiências não por problemas pessoais, mas para que eles tornassem à normalidade possível dos demais (BARROCO, 2007, p. 123-124).

E o outro modo se firmava na eliminação e no menosprezo, por evidenciar as formas de “sobrevivência baseada na caça e na pesca, os idosos, os doentes, e os indivíduos com deficiências eram, muitas vezes, abandonados em locais perigosos, sendo mortos por inanição ou por animais” (BARROCO, 2007, p. 124).

De acordo com Carvalho (2009), esses relatos demonstram as dificuldades vividas pelos povos primitivos na obtenção dos seus meios de vida. Para o autor, “essas práticas em relação às pessoas com deficiência independiam da vontade dos seres humanos e se faziam necessárias por questão de sobrevivência dos demais

membros do grupo” (CARVALHO, 2009, p. 27). Em tais procedimentos “fica evidenciado que a aceitação ou não da pessoa com deficiência, ou com males ‘incapacitantes’ à vida relaciona-se diretamente ao modo como esta é garantida” (BARROCO, 2007, p. 124, grifo da autora).

Outro ponto a ser observado é que essas práticas e procedimentos de abandono, segregação ou extermínio explicitados nas formas de tratamento dado às pessoas com deficiência nas comunidades primitivas, constituíam-se alicerçadas numa concepção mística sobre as deficiências. Segundo (VYGOTSKI, 1997), essa concepção fundamentava-se no princípio de que todas as pessoas com deficiência eram refúgio para espíritos maus e, por isso, deveriam ser exterminadas. Ao nos voltarmos aos dias atuais, temos, pois, exposto que a exclusão não é da escola. De início ela é relacionada ao processo produtivo e à apropriação dos seus resultados como tudo mais.

Para enfatizar que a justificativa de adoção dessas práticas se fundamenta em explicações místicas a respeito da existência de pessoas com deficiência, Carvalho (2009, p. 28) afirma que:

Embora, nos muitos registros deixados por esses povos primitivos e mesmo nas análises de alguns pesquisadores, as explicações para as práticas marcadas pelo abandono, pela segregação e pelo extermínio das pessoas com deficiência e outras caracterizadas por atitudes de aceitação, de apoio e de assimilação, estejam sempre alicerçadas em argumentos místicos, ao se analisarem alguns fatos existentes na própria realidade vivenciada por aquelas comunidades, é possível encontrar razões naquela materialidade que expliquem tais procedimentos.

Nesse contexto, de acordo com Bianchetti (1998), entre os povos primitivos, as características básicas dessas formas de tratar aqueles que eram acometidos por alguma deformidade, fundadas em questões de sobrevivência, ocasionaram uma espécie de “seleção natural”. Nesse contexto, o abandono dessas pessoas não despertava sentimento de desprezo nem de culpa. Conforme assinalado pelo autor,

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado como normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa, característicos da nossa fase

histórica (BIANCHETTI, 1998, p. 28).

No modo de produção escravista<sup>7</sup>, movido pelo processo de sedentarização, principalmente das sociedades grega e romana, as práticas de extermínio, abandono e segregação das pessoas com deficiência não foram extintas. Nesse período, as relações sociais eram estabelecidas entre escravos e homens livres e, assim, aos escravos cabia a garantia da “infra-estruturara necessária para que os homens livres praticassem o ócio [...]” (BIANCHETTI, 1998, p. 28). Citamos como exemplo a sociedade ateniense, na qual, a maioria em condição de prisioneiros de guerra, para garantir uma sobrevivência, se via obrigada a trabalhar como escravos. Segundo Carvalho (2009, p. 30), “[...] o trabalho [manual] era concebido enquanto uma atividade degradante para os homens e só deveria ser desenvolvido por aqueles considerados como seres inferiores”.

O autor acrescenta que o principal instrumento de manutenção da classe dominante no modo de produção escravocrata se fazia através das guerras. Portanto, havia a necessidade de se estar renovando as forças de trabalho na luta pela conquista de novos territórios. Para isso, foi necessário iniciar a tarefa de educação de seus filhos na arte da guerra. Nesse sentido, o ideal valorizado na época era do corpo forte e perfeito, com força física, treinados para o combate às guerras, que se designavam a manter a ordem vigente, a conquistar territórios e a obter novos escravos. Entretanto, não era considerado crime o abandono ou a eliminação das pessoas consideradas fora desses padrões.

Quanto aos procedimentos em relação às pessoas com deficiência na sociedade escravista, Carvalho *et al.* (2013) citam como referência os procedimentos adotados em Esparta:

Nesta Cidade-Estado, todo recém-nascido que fosse filho da nobreza necessitava ser, em conformidade com as leis vigentes, examinado por uma espécie de comissão oficial, formada por anciãos de reconhecida autoridade, que se reunia para tomar conhecimento do novo cidadão. (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 19).

Barroco (2007), embasada em Pessotti (1984), acerca desses fatos, argumenta que em Esparta, como em toda a Grécia Antiga, os sujeitos que

---

<sup>7</sup> Também conhecido como sociedades antigas, “esse período se estende do século XII a.C. até mais ou menos o século IV da Era Cristã” (BIANCHETTI, 1999, p. 28. In nota).

apresentavam qualquer manifestação que desviasse dos padrões estabelecidos eram eliminados. Nesse sentido, afirma que

[...] crianças com deficiências físicas ou mentais eram tidas como subumanas, “o que legitimava sua eliminação ou abandono – prática coerente aos ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia” (PESSOTTI, *apud* BARROCO, 2007, p. 128).

Estas afirmações são deduzidas pelo fato de as crianças que nasciam com alguma deficiência não serem consideradas produtivas, da mesma forma que não teriam condições de acompanhar o ideal atlético valorizado na sociedade. Desse modo, as práticas de abandono e a inanição são explicadas pelo fato de as deficiências não irem de encontro aos padrões da “supervalorização do corpo perfeito, da beleza e da força física” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 19), uma vez que o povo dessa época tinha como referência o padrão da sociedade bélica espartana, que valorizava a estética, a dança, a perfeição do corpo e a dedicação no combate às guerras.

Vale ressaltar, de acordo com esses registros, que no período escravagista, nas localidades onde havia maior concentração da população, as pessoas com deficiência passaram a mendigar e a ser utilizadas como objetos de espetáculos circenses. Como forma de subsistência, “em razão de sua anormalidade, começaram a ser utilizadas economicamente como pedintes ou como bazarros em espetáculos, nesse momento elas passaram a ter algum valor mercantil” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 23). A prática de institucionalização, embora pautada no modelo de isolamento e segregação, também foi outra forma de tratamento dado às pessoas com deficiência no final do período escravagista.

Durante o período medieval<sup>8</sup>, cujo modo de produção feudal caracterizou-se pela apropriação privada da terra, em que a classe dos proprietários foi constituída à custa do trabalho dos servos. Como consequência deste meio de produção “se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna” [...] (SAVIANI 2008, p. 2, grifo do autor). Com a propagação do catolicismo, que já havia se tornado a religião oficial do Império Romano nos últimos séculos de existência do modo de produção

<sup>8</sup> “Esse período, com duração de mais ou menos dez séculos, também denominado de Idade Média, estende-se do século V ao século XV” (BIANCHETTI, 1998, p. 30).



escravagista, a igreja católica passa a ser a mais poderosa instituição da Idade Média. No entendimento de Carvalho (2009, p. 39), “esse poder decorria basicamente de três elementos que se articulavam mutuamente: direção centralizada, linha teórica ajustada à realidade social e, fundamentalmente, seu poder econômico”.

De acordo com Pessotti (1984), no período medieval, os sujeitos com deficiência passaram a ser vistos como “donos de uma alma, tornaram-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos” (PESSOTTI, 1984, p. 4). Nesse sentido, as condições de abandono e extermínio deixaram de ser práticas generalizadas, tornando-se mais comuns os procedimentos de segregação e asilamento por meio do processo de institucionalização. Assim, na sociedade feudal, “com sua consolidação no poder, a Igreja Católica passou a estimular a organização de asilos, hospitais ou hospícios para recolher, dentre outros, aqueles com deficiências acentuadas” (CARVALHO, 2009, p. 41). Portanto, com o estabelecimento destas instituições, “as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social e enclausuradas, passando a viver junto aos doentes ou moribundos” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 23). Destacamos, contudo, que esse procedimento visto como um bem, como um ato de caridade, não tornava a igreja responsável pelo atendimento a essas pessoas, mas sim expressava as demandas do processo de produção consolidado na época. Conforme citado por Pessotti (1984):

É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les enfants Du bon Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias (PESSOTTI, 1984, p. 4, grifo do autor).

Assim, para Barroco (2007), no período da Idade Média as deficiências eram concebidas como castigos divinos. Na ideia da existência de um Deus inquisidor, a ambivalência entre culpa e castigo eram atitudes que marcavam. Se o indivíduo com deficiência apresentasse comportamentos considerados hereges, era tomado como fruto de pressões de demônios ou de bruxarias. Com isso, “entendia-se que a pessoa, mesmo tida como filha de Deus, poderia estar presa a entidades malignas, devendo ser perseguida para receber, por caridade, ‘tratamento’ pertinente para salvação da alma [...]” (BARROCO, 2007, p. 129, grifo da autora). Nota-se que, nas ações realizadas pelos homens na sociedade medieval, por influência de

pensamentos religiosos, ainda predominava a concepção mística das deficiências, isto é, partiam de uma interferência divina ou dos espíritos bons e maus. Nesse sentido, a autora defende que:

Tal concepção da deficiência em si e do indivíduo que a apresenta, é óbvio, está calcada na própria concepção de vida, de 'funcionamento' do mundo: um mundo pré-determinado, que era regido por uma suposta harmonia, no qual tudo era como deveria ser, cabendo ao servo fiel mantê-lo desta forma, combatendo tudo o que viesse a interferir neste modo harmonioso. A educação encaminhava as pessoas à aceitação desta lógica, e a sua posterior superação se dá à custa de muitas vidas – queimadas, apedrejadas, esquartejadas (BARROCO, 2007, p. 129).

Entretanto, vale ressaltar que, com a existência de hospitais e asilos, nem todas as pessoas com deficiência recebiam essa forma de internamento na sociedade feudal. Muitos sobreviviam perambulando pelas encruzilhadas e pelas cidades em busca de esmolas. Além da segregação, do abandono e da mendicância, outro procedimento adotado em relação às pessoas com deficiência ao longo do período medieval era a eliminação física em decorrência da Santa Inquisição, forma pela qual a Igreja Católica buscava a punição dos hereges (CARVALHO, 2009). Nos dias de hoje, ainda há povos que entendem a deficiência por fatores espirituais, anímicos. Deixam as pessoas com deficiência a mercê da sorte, se sobreviver é porque entidades assim o quiseram.

A partir do século XV, período que corresponde ao final da era medieval começa a aparecer novas abordagens de tratamento destinado às pessoas com deficiência, haja vista que se passa a contestar a concepção mística. Transformações proporcionadas pelas descobertas geográficas, expansão do mercado e avanço no desenvolvimento científico e tecnológico, ocasionaram um processo de superação do modo de produção feudal. O novo modo de produção, provocado pelas alterações nas formas de trabalho, ocasionou o progresso científico e, com ele, ocorreram mudanças na concepção de homem e de sociedade, o que proporcionou também novos modelos de concepção das deficiências. A respeito disso, Barroco (2007) ressalta que,

Entre os séculos XIV e XVI os povos são instigados pelo florescer de uma nova forma produtiva que vai se impondo e, ao mesmo tempo, pelo renascimento nas artes e nas ciências, com a retomada dos

autores e de produções clássicos. Buscava-se ou estabelecia-se, enfim, o reconhecimento do valor do ‘homem terreno’ e da sua humanidade (BARROCO, 2007, p. 130, grifo da autora).

Portanto, com o advento do modo de produção capitalista<sup>9</sup>, em que o sistema econômico passa a ser engendrado na produção de mercadorias, isto é, um modo pelo qual, tanto os meios necessários para a produção, quanto às relações que se estabelecem entre os homens e suas vinculações nesse processo devem ser apropriados. Assim, a força de trabalho também se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como objeto de troca. Com estes requisitos, onde uns concentram a propriedade dos meios de produção e os demais vendem sua força de trabalho em troca de sua subsistência, é considerado atributo das pessoas com deficiência não serem produtivas economicamente. Conforme Carvalho *et al.* (2013):

Com o novo modo de produção, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um processo produtivo voltado para a acumulação de lucros, em que aqueles que não se ajustavam à lógica do sistema de exploração passam a ser considerados como perturbadores da ordem social; dentre esses se encontram as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros ‘divergentes’, passaram a ser internadas em asilos, manicômios, hospícios, etc. (CARVALHO, *et al.*, 2013, p. 31, grifo dos autores).

Nesse contexto, pautada na ciência e em consonância com o avanço da medicina, surge nova compreensão da deficiência, classificada por Vygotski (1997) como “biológica” ou “ingênua” e vista não apenas como uma questão espiritual. Essa concepção trouxe grandes contribuições à educação das pessoas com deficiência, no sentido de que, para Vygotski (1997), a concepção biológica ou ingênua constituiu-se no primeiro passo para que a educação de pessoas com deficiência começasse a ser pensada a partir de bases científicas. De acordo com o autor, essa concepção biológica fundamentava-se no princípio da substituição dos órgãos dos sentidos, ou seja, se um determinado órgão não funcionar, automaticamente outro

---

<sup>9</sup> Na corrente marxista, define-se “capitalismo como sendo um determinado modo de produção de mercadorias, gerado historicamente desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual se chamou Revolução Industrial. Por modo de produção entende-se tanto o modo pelo qual os meios necessários à produção são apropriados, quanto às relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao processo de produção. Por esta perspectiva, capitalismo significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca” (CATANI, 1999, p. 8).

assumirá a sua função, sendo essa uma concepção ingênua da ciência na época.

Ainda, de acordo com Carvalho, *et al* (2013), essa denominação foi colocada como “importante na medida em que deu as primeiras contribuições para romper com o fatalismo da concepção mística [...]” (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 30) que, até então, prevalecia na forma de compreensão da existência das deficiências, “e começou a colocar a questão no âmbito da ciência” (2013, p. 30). Com esse novo enfoque, “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo” (VIGOTSKI, 1997, p.76).

Segundo Bianchetti (1998, p. 34), o século XVI pode ser considerado “um divisor de águas na história da humanidade” por ser marcado pela transitoriedade gradativa de um sistema voltado à subsistência para um destinado ao mercado, fundado na acumulação do capital, além do desenvolvimento tecnológico e de uma ciência que, segundo o autor, garantiria o domínio dos homens sobre a natureza; distinto de um modo de produção baseado na subsistência, como ocorria nas sociedades primitivas e medievais.

Com a evolução das ciências e a visão médica-científica predominante, ampliam-se as possibilidades da interferência da medicina no tratamento das deficiências. Neste contexto, a medicina passa a se preocupar com os diagnósticos e investigar as possíveis causas da deficiência, que é comparada a uma doença passível de cura e de tratamento comportamental. Os cuidados conferidos às pessoas com deficiência passam a ocorrer em asilos, hospitais, internatos, manicômios etc., onde eram segregadas como forma de proteger a sociedade. Esse tipo de atendimento institucional tinha por finalidade reabilitar ou curar esses sujeitos para, assim, poder devolvê-los à sociedade, já purificados e sem apresentar riscos iminentes (BARROCO, 2007).

Nesses registros históricos, evidenciamos que, a partir da época moderna e contemporânea, se apresenta, paulatinamente, a defesa de um processo civilizatório de humanização das pessoas com deficiência e, como consequência, a defesa de formas de promover a educabilidade desses sujeitos. Contudo, o reconhecimento da necessidade de um processo educativo para essas pessoas está atrelado às condições de que estas não se tornassem um peso à sociedade por sua incapacidade de realizar um trabalho produtivo, e também às avaliações neuroclínicas que indicavam a impossibilidade de aprendizagem.

Conforme assinalado por Carvalho,

[...] o progresso científico, impulsionador e impulsionado pelo desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a refletir na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a esse segmento (CARVALHO, 2009, p. 58).

Nessa condição, a sociedade moderna é entendida como o período em que os valores medievais e as formas de tratamento pautados na internação ou recolhimento das pessoas com deficiência perdem força. Entretanto, algumas delas não foram rompidas totalmente nos séculos XVI e XVII. Os registros históricos apontam que as pessoas com deficiência, desfavorecidas socialmente, ainda permaneciam nas instituições, uma vez que não se adequavam à lógica do sistema constituído por meio da exploração da força de trabalho e, portanto, passavam a ser consideradas como empecilhos ao desenvolvimento da ordem social vigente, ao modo de produção baseado na homogeneização e racionalização. Como pontua Carvalho (2009):

A internação nos hospícios e asilos não pode ser entendida enquanto uma ação praticada apenas com os loucos e aqueles que possuíam deficiência mental. Para lá também eram levadas pessoas pobres que fossem cegas, surdas, possuidores de graves limitações físicas e outros considerados como elementos perturbadores da ordem vigente (CARVALHO, 2009, p. 64).

Os estudos de Bueno (1993), também apontam a condição de subsistência enfrentada por essa parcela da sociedade nesse período histórico ao afirmar que "o que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização" (BUENO, 1993, p. 63). No intuito de exemplificar esse movimento contraditório de "participação-exclusão" que se constituiu com o desenvolvimento da sociedade capitalista, o autor destaca ainda:

Essa massa não tem nome, não tem história, não tem pátria. Eram, juntamente com muitos outros que não quiseram ou não puderam se submeter à nova ordem, escória da qual nada mais resta senão as estatísticas dos asilos e a menção de que fazia micagens na feira ou que tocava desafinadamente uma rabeça pelas ruas em troca de alguns níqueis (BUENO, 1993, p. 63).

Nos estudos sobre a Educação Especial, a qual foi se instituindo a partir do século XVIII, é possível verificar essa nova forma de organização social. Com o desenvolvimento de estudos científicos, mesmo diante da visão mística e religiosa ainda existente, a compreensão da deficiência começa a ser respaldada teoricamente. A concepção médica-científica se expande devido aos avanços dos estudos relacionados à arte e à ciência. Entretanto, mesmo que, “as ações individuais pioneiras ante a deficiência anunciem mudanças, fica evidente que a instituição de transformações na prática social extrapola o domínio individual [...]” (BARROCO, 2007, p. 137), e que a Educação Especial fundada nesse novo enfoque social “diz respeito às condições históricas que irão reconhecer que ‘modelo’ de homem se necessita formar a cada época, e se ele ‘pode’ ou não ter deficiência” (2007, p. 137, grifos da autora).

Assim, o anseio pela acumulação de bens materiais levou o homem a buscar novos mercados, o que estimulou as navegações e propiciou um período de grande expansão. Esse movimento só foi possível pelo fato de a burguesia se fazer revolucionária e lutar contra a ordem feudal estabelecida e buscar por um novo projeto social. O resultado desses acontecimentos culminou na Revolução Francesa de 1789 e assinalou a transição da sociedade Moderna para a sociedade Contemporânea.

Na sociedade Contemporânea, a concepção da deficiência passa pelos ideais Iluministas, pertencentes ao período compreendido entre a Revolução Francesa até o século XIX, ocasião em que se consolidava o capitalismo mercantil e a divisão social do trabalho. O modelo de instituição que se caracterizou como atendimento às pessoas com deficiência, principalmente as que pertenciam à classe mais explorada, neste período, constituiu-se de acolhimento terapêutico e a ideia de educabilidade para esse segmento social, uma vez que, em algumas instituições recebiam ensino especial, concretizando a institucionalização do sujeito com vínculo quase que permanente.

É importante ressaltar, que a forma de atendimento segregativo, nesse período, na maioria das vezes, estava atrelada à condição de classe à qual pertenciam as pessoas com deficiência. Justificamos esse entendimento considerando que, conforme afirma Carvalho (2009, p. 35):

A prática de se recolherem pessoas com deficiência, doentes, idosas, pobres etc., ficou denominada como institucionalização. Essa prática, surgida no final da Antiguidade, foi aprofundada no modo de produção feudal e se tornou predominante em quase todo o capitalismo, estando voltada, principalmente, para o internamento daquelas pessoas com deficiência pertencentes às classes exploradas (CARVALHO, 2009 p. 35).

No entanto, reiteramos que, conforme aponta Barroco (2007), o processo de institucionalização é considerado como um marco histórico para as pessoas com deficiência, pertencentes à classe trabalhadora, pois estas passaram a ser concebidas como sujeitos treináveis e a elas caberia a luta por sua própria reabilitação, com o objetivo do estabelecimento da prática da (re)integração na sociedade.

De acordo com a autora, é possível perceber que, na contemporaneidade, as pessoas com deficiência buscam diminuir suas diferenças e se adaptar ao meio integrando-se nos vários segmentos sociais. Assim, a educação destinada a essas pessoas vincula-se na ideia de (re)integração e (re)habilitação, proporcionando, com isso, novas possibilidades de concepção de deficiência, abrindo-lhes o acesso a vida social e a cultura.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a ascensão das tecnologias, principalmente da medicina, modifica-se a concepção de homem em relação às suas limitações, potencialidades e possibilidades, uma vez que, por meio dos instrumentos elaborados pelos homens e com a utilização de métodos científicos, estes podem se equiparar em relação às suas capacidades.

De acordo com Carvalho *et al.* (2013), foi a partir de meados do século XX que as práticas de institucionalização começaram a ser criticamente examinadas e denunciadas, pois se apresentavam como procedimentos que violavam os direitos humanos. De acordo com os autores:

Como resultado destas críticas vem sendo gestado, na atualidade, a prática da inclusão. Para esta, não é a pessoa que deve se ajustar ao meio social, mas é a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade (CARVALHO *et al.*, 2013, p. 33).

Assim, nos anos finais de 1980, se inicia o movimento de inclusão, pautado nos princípios de igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização às diferenças em todas as divisões da sociedade, abrangendo também, as instituições escolares. Com a incidência do tema educação inclusiva nas propostas das políticas educacionais, tanto nacionais quanto internacionais, se inicia outra compreensão acerca de quem são os sujeitos da Educação Especial. Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular de forma que as diferenças passem a ser parte do Projeto Político Pedagógico da instituição e todas as formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao estudarmos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural entendemos que tal condição coloca, não só ao professor, mas a toda a equipe pedagógica da escola, a necessidade de compreender que os alunos que apresentam alguma deficiência têm características que não podem deixar de ser consideradas quando se tem a intenção de assegurar a estes não somente a acessibilidade de estar na escola, mas a apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, para se compreender os sujeitos reais em sua concreticidade, entendemos como necessário, “seja por medidas revolucionárias nos domínios político, econômico e social, seja pela instituição de um novo sistema educacional que deveria, por metodologias e conteúdos específicos, atribuir significado e proporcionar sentido a tais medidas” (BARROCO, 2007, p. 194), que se objetive um enfrentamento às concepções pautadas em discursos que privilegiam a desvalorização do conhecimento escolar científico, que não primam pelo reconhecimento da formação e do trabalho do professor como condição fundamental para a plena humanização de todos, bem como, pela não manutenção de alunos com deficiência em ambientes de ensino segregativo, mas sim, pela defesa de uma educabilidade que exerça um papel determinante em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, também dessa parcela de alunado.

## 1.2 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência em nosso país, de acordo com Barroco (2007), embasada em Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2012), “seguiu os modelos europeus e americanos, assumindo especificidades



próprias da educação brasileira nos períodos colonial, imperial e republicano” (BARROCO, 2007, p. 152). Assim, pode-se dizer que, no contexto brasileiro, ao se tratar da educação das pessoas com deficiência, passamos por mudanças significativas, desde a tendência de ignorar ou negar a sua existência, passando pelo atendimento pela via do internamento ou da institucionalização e, nos dias atuais, sob o reconhecimento e a defesa de sua educabilidade (BARROCO, 2007). Sobre tais mudanças, a autora afirma que,

[...] no tocante à deficiência, passou-se de uma visão mágica ou mítica até se chegar às concepções mais científicas, e de uma condição de invisibilidade para o plano da educabilidade. Por outro lado, isso não significa que a deficiência tinha se tornado facilmente assumida como uma condição que, embora se apresente individualmente, a sua forma de manifestação e de desenvolvimento condicionam-se ao contexto histórico-social (BARROCO, 2007, p. 153).

Nesse viés de investigação, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência, em nosso país, se constituiu predominantemente, em instituições especiais privadas, de caráter filantrópico, sem fins lucrativos. Mas, a partir da década de 1990, o processo de escolarização de alunos com deficiência sofreu alterações significativas, período este em que se acentuaram as discussões e encaminhamentos apontando para um modelo de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva<sup>10</sup>. Essa emergência de uma proposta inclusiva está pautada num conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais que se apresentam como medidas a reconfigurar a ordem mundial, designadas ao combate a exclusão e superação de qualquer forma de discriminação, assentando-se na igualdade de oportunidades para todos. De acordo com Carvalho (2009, p. 134-135),

[...] não se pode negar que, nos últimos anos, houve um avanço considerável no estabelecimento da proposta de educação inclusiva. Sua implantação vem, porém, provocando acirrados debates. Alguns têm centrado a discussão em questões práticas, como o espaço mais

---

<sup>10</sup> A instauração de um sistema educacional inclusivo “pressupõe um rompimento de concepções tradicionais de educação, aluno e de escola. Ou seja, não apenas o aluno é atendido em suas diversidades como também o professor recebe apoio para que se alcance uma educação de qualidade. [...] a escola *inclusiva* busca o envolvimento de todos os seus membros e da comunidade a qual pertence em busca de uma inclusão bem-sucedida” (SILVA, 2008, apud VAZ, 2013, p. 49, grifos da autora).

adequado para a educação das pessoas com deficiência, o despreparo das escolas para atender esses educandos e o descompromisso do Estado com esse segmento social. Outros procuram colocar no centro do debate os princípios que têm fundamentado a proposta inclusiva, particularmente os que se referem à igualdade de oportunidades, ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças e ao conceito relativista de conhecimento.

Portanto, o estabelecimento desses acontecimentos encontra-se pautados em eventos nacionais e internacionais. Dentre os eventos internacionais destacamos: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), por serem documentos que influenciaram nas investigações e elaboração da legislação brasileira, acerca dos quais discorreremos a seguir.

A Declaração Mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, é um documento aprovado na plenária final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990. Conforme citado por Carvalho (2009), esse evento foi organizado em conjunto com os chefes executivos dos setores: Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência – UNESCO e Banco Mundial – BIRD. Articulada com representantes de 20 organismos intergovernamentais e 150 Organizações Não Governamentais – ONGs, essa conferência reuniu cerca de 1500 participantes de 155 países, “cujos delegados, articulados com representantes examinaram, em 48 mesas redondas e em sessões plenárias, os principais aspectos da Educação para Todos” (EDLER CARVALHO, apud CARVALHO, 2009, p. 114). Em relação à descrição dos objetivos que justificam o desenvolvimento e a universalização da educação, “essa declaração postula que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (CARVALHO, 2009, p. 114).

A Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994), é um documento aprovado na plenária final da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Reino da Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994. Com a proposta de reafirmar o compromisso de Educação para

Todos e esclarecer a necessidade e a importância de oferecer uma educação de qualidade para os alunos com deficiência no sistema de ensino regular, em suas orientações

[...] traz as estratégias nacionais, regionais e internacionais para uma educação inclusiva, com um novo pensamento a respeito de necessidades especiais, de escolas, de capacitação de pessoal de educação e de outros aspectos educacionais (CARVALHO, 2009, p. 119).

Os pressupostos contidos nas recomendações desta Declaração influenciaram na reorganização da Educação Especial brasileira ao apontar a instituição do atendimento às necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino e defender “a superação das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência” (CARVALHO, 2009, p. 118). Assim, a Declaração de Salamanca “tornou-se, na década de 1990, e mesmo ainda hoje, um dos principais documentos balizadores da proposta inclusiva” (2009, p. 118).

A Convenção da Guatemala<sup>11</sup>, aprovada na Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos – OEA, realizada na Cidade da Guatemala, República da Guatemala, em 06 de junho de 1999. De acordo com Carvalho (2009), é um documento que estabeleceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Conforme proposto em seu artigo II “Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 1999, p. 3).

Tais documentos defendem princípios, políticas e práticas, objetivando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem num “entendimento de que todas as pessoas são partícipes e responsáveis para que se instale uma nova forma de existência, de respeito e de valorização de todos” (BARROCO, 2007, p. 121), independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que essas pessoas possam apresentar.

De acordo com esses pressupostos, Carvalho (2009) defende que:

---

<sup>11</sup> Este documento foi ratificado e promulgado pelo Brasil através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (CARVALHO, 2009, p. 122. Nota).

Ao contrário das tradicionais práticas e concepções desenvolvidas ao longo da história relativas às pessoas com deficiência, que resultaram e justificaram a exclusão, a estigmatização e a segregação desse segmento social, principalmente daqueles pertencentes às classes exploradas das diferentes sociedades, a proposta de inclusão social vem sendo preconizada como uma práxis capaz de romper com esses tradicionais procedimentos (CARVALHO, 2009, p. 90).

No contexto brasileiro, com a instituição das novas diretrizes nacionais, tendo em vista a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Ministério da Educação - MEC, através da, então, Secretaria de Educação Especial - SEESP<sup>12</sup>, apresenta um novo enfoque para essa modalidade de ensino. Ao oficializar o Documento elaborado por um Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Em seu contexto, amparada na CF/1988, apresenta uma análise dos marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil, apontando alguns diagnósticos e instituindo, em seus objetivos, uma modificação da situação de atendimento a alunos com deficiência, tanto para as escolas comuns do ensino regular como para as escolas especiais, entidades e/ou instituições de atendimento especializado. Esse documento orienta todos os sistemas de ensino a instituírem em suas escolas o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conforme explicado por Barroco (2007, p. 121):

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

No entanto, para compreender como ocorreu o processo de transição das

---

<sup>12</sup> A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta por meio do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), passando a compor um departamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), denominada Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). Informações obtidas em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=815](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815)>. Acesso em: 5 jun. 2014.

formas de oferta do atendimento especializado nas instituições de ensino no Brasil, é necessário retomar alguns fatores históricos e a legislação ordenada para esse fim.

No período imperial, o atendimento especializado destinado às pessoas com deficiência foi ocorrendo com mais evidência. Embora com terminologias e compreensões distintas das atuais, foram criadas as primeiras instituições especializadas, organizadas de forma a substituir o ensino regular. De acordo com Matos (2011, p. 35),

[...] a maioria dessas instituições que desenvolviam um trabalho educativo voltado às pessoas com deficiência tinha um caráter filantrópico (associações e institutos) e, em muitos casos, eram ligadas a segmentos religiosos, os quais conservavam o atendimento educacional no âmbito da caridade pública e mística.

No ano de 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant – IBC e, em 1856, foi fundado o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Tais Institutos eram consolidados como instituições filantrópico-assistenciais e com número reduzido de atendimentos, uma vez que, nesse período, a economia do país se baseava na agricultura e a maioria da população vivia no campo. Assim, as relações sociais dessa época não exigiam escolarização para essas pessoas.

Nas décadas de 1920 e 1930, com a expansão dos centros urbanos, a organização da sociedade civil, com um grande número de pessoas vivendo nas cidades, e o acesso à educação escolar impulsionado pelo processo de industrialização, iniciou-se em vários estados brasileiros o atendimento aos alunos com deficiência por meio das instituições educacionais segregadas com a criação do Instituto Pestalozzi. Sobretudo em âmbito filantrópico e assistencial, expandiram-se as escolas especializadas para atendimento às pessoas com deficiência mental, denominada hoje como deficiência intelectual. No que se refere a esse segmento, Jannuzzi (2012) enfatiza que:

Provavelmente, o apontamento de deficientes mentais se deva em parte ao crescimento da escolarização no Ensino Fundamental [...]. Além disso, havia a preocupação na época com a constituição de classes homogêneas, a preocupação centrada nos métodos de ensino baseada no enfoque psicológico [...] e mesmo a atuação de

associações que vão surgindo a partir de 1934, como a Sociedade Pestalozzi (JANNUZZI, 2012, p.74).

Ainda com relação ao atendimento às pessoas com deficiência intelectual, é importante destacar que, no ano de 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no estado do Rio de Janeiro, a qual também se caracteriza como entidade particular e assistencial e, por meio de ações filantrópicas, “vai se expandir e ser apresentada como emblema na ‘educação de pessoas com deficiência’, inclusive absorvendo boa parte dos poucos recursos públicos destinados à educação, à saúde e à assistência social desse segmento” (CARVALHO, 2009, p. 86, grifo do autor).

Foi principalmente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – que a educação das pessoas com deficiência é assumida em nível nacional, e passa a ser fundamentada nas disposições desta em seu Art. 88, segundo o qual “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Conforme este dispositivo é possível perceber que se inicia um processo legal de integração de alunos com deficiência no ensino regular. De acordo com Pertile (2014):

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 (PERTILE, 2014, p. 42).

A Lei Educacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual promulga uma alteração na LDB de 1961 ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, passando a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Com relação à educação das pessoas com deficiência, delibera em seu artigo 9º:

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

Percebemos nos registros, que com essa nova caracterização de Educação Especial, a partir desse momento, houve um aumento significativo de atendimento a esses alunos, principalmente em classes especiais. De acordo com Kassar (2011, p. 68), “pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência”.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em Assembleia Nacional Constituinte no ano de 1988 (BRASIL, 1988), a educação fica assegurada como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205, p. 34), estabelecendo “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 106, inciso I, p. 34). Destacamos também, o inciso IV do Art. 3º da Lei em que apresenta como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (p. 5). O AEE é assegurado no inciso III do Art. 208, em que dispõe como “dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 35).

Nesse contexto, Matos (2011), embasada em Ferreira (1998), afirma que:

Essa garantia constitucional é de fato um avanço, e expressa, em grande medida, os desdobramentos da organização popular na tentativa de garantir um processo educacional para as pessoas com deficiências. Este documento também estabelece perspectivas de mudança que merecem ser consideradas na análise da democratização do ensino a essa população. Assim, as garantias constitucionais apesar de formais, devem ser consideradas na busca histórica de efetivação de reivindicações populares (MATOS, 2011, p. 38-39).

Outra produção legal e diretiva para esta modalidade de ensino é a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 1996, a qual orienta a educação nacional na atualidade. Com o compromisso de promover o acesso de todas as pessoas com qualquer tipo de deficiência como parte integrante dos sistemas educacionais, dispõe o Capítulo V, composto de três artigos, para tratar da Educação Especial e a define como modalidade de ensino que pode ser ofertada na rede pública ou privada, em escolas regulares ou especiais, prevendo a

possibilidade de financiamento<sup>13</sup> para as instituições privadas sem fins lucrativos, estabelece essa modalidade, também, como substitutiva ao ensino regular. Portanto, nos dispositivos desta Lei, afirma-se a coexistência das instituições públicas e privadas e permite a matrícula de alunos com deficiência em instituições especializadas com a recomendação, quando necessário, de Apoio Especializado para alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino. Conforme prescrito no artigo 58, parágrafos 1º e 2º da Lei:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996)<sup>14</sup>.

Para Matos (2011, p. 39), há de se considerar que, embora os dispositivos legais favoreçam a ampliação do direito aos alunos com deficiência frequentarem o ensino regular, tem-se que o termo *preferencialmente*, prescrito na legislação vigente, “parece sugerir que alguns sujeitos serão considerados capazes de receber um atendimento pelas vias do ensino regular e outros estarão impossibilitados a este acesso”. Segundo a autora, “este fator converge, por sua vez, na permanência e até na ampliação de modelos segregativos” de atendimentos direcionados a uma significativa parcela de alunos com deficiência.

Contudo, nos últimos 20 anos, num contexto marcado pela ampliação de organizações dos segmentos que se encontram marginalizados, e por constantes denúncias das tradicionais práticas e concepções segregativas, é que se expandem novas propostas educacionais numa perspectiva de Educação Inclusiva, apontando o AEE como suporte a atender às necessidades específicas de alunos público-alvo da Educação Especial.

---

<sup>13</sup> “Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996).

<sup>14</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.



Nessa direção, a participação das próprias pessoas com deficiência no levantamento e elaboração dos documentos legais que sustentam suas reivindicações tem sido de grande relevância. O processo de mobilização e luta contra as formas de tutelamento e filantropia e o combate à histórica condição de incapacidade tem permitido às pessoas com deficiência uma melhor clareza dos determinantes que as excluem e a defesa de seus direitos e de suas necessidades.

Portanto, ao se considerar a história da educabilidade das pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação, do mesmo modo é preciso reconhecer que a sua escolarização também tem seu percurso e ele deve ser considerado. Ressaltamos, com isso, que a compreensão do percurso histórico do processo de escolarização dessa parcela de alunado, nos oportuniza um melhor entendimento das condições propostas no momento presente.

Nos dias atuais já estão dadas as condições de atendimento educacional para todos, no entanto, isso não significa que ele se efetivará. Isso se revela, devido à insuficiência nos vários aspectos do sistema educacional. Embora, são no campo educacional que vêm ocorrendo as principais formulações referentes à educação inclusiva, as características que constituem as ações e políticas para o público do AEE, parecem estar antes, impactadas nas classes sociais (ricos x pobres), que no âmbito físico, cognitivo, afetivo. Nessa trajetória compreendemos que o processo educacional das pessoas com deficiência encontra-se amplamente marcado pelos diversos fatores e contradições existentes na realidade social.

## CAPÍTULO II

### 2 CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Buscando compreender o processo que constitui as condições de existência das pessoas com deficiência, no capítulo anterior, discutimos as concepções e as práticas produzidas nas relações sociais entre os homens ao longo da história. Ressaltamos que, durante muito tempo, o atendimento educacional destinado a alunos com deficiência atuou, predominantemente, como um sistema paralelo de ensino, organizado de forma substitutiva ao ensino regular. Assim, a escolarização dos alunos com deficiência se estabeleceu, em sua maioria, em espaços separados, como classes, escolas e instituições especiais. Nessa forma de organização do processo educacional esses locais “foram instituídos como os mais adequados ao ensino de sujeitos que supostamente não se beneficiariam do ensino comum destinado aos demais alunos” (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2012, p. 34).

Neste capítulo, nos deteremos na análise da forma de organização da educação proposta na contemporaneidade, representada pela legislação em vigor. Assim, contemplaremos os elementos que direcionam para a constituição do AEE, tendo em vista o destaque do mesmo frente à proposta de educação especial, atualmente veiculada. Abordaremos documentos que expressam as políticas de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva com relação aos conceitos presentes e que trazem uma compreensão de Educação Especial enquanto modalidade de ensino, mas que também é um campo de investigação. Essa análise possibilita adentrarmos nas discussões em torno da organização e funcionamento do AEE enquanto um serviço especializado de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

Por meio do paradigma de inclusão<sup>15</sup>, a partir da década de 1990, se intensifica o movimento de políticas públicas com base nos princípios de igualdade de oportunidades e na defesa das minorias sociais. Esse movimento, no âmbito da educação escolar, apresenta como preceito a não discriminação e o respeito à

---

<sup>15</sup> De acordo com nossos estudos, entendemos como paradigmas de inclusão, propostas e/ou proposições políticas em ação, de incorporação de segmentos da sociedade, que, tradicionalmente, têm sido excluídos da participação e convivência dentro da diversidade humana.

diversidade, atribuindo aos alunos com deficiência o direito de frequentar a escola regular.

O direcionamento de ações voltadas para grupos específicos em nome da defesa das minorias sociais tem uma função ideológica, pois, “a política social, ao mesmo tempo em que estigmatiza e controla, esconde da população as relações e problemas sentidos com o contexto global da sociedade” (FALEIROS, 1983, p.58). Assim, a focalização de grupos como prioritários e a ênfase em populações-alvo refletem a ausência de políticas universais, omitem os conflitos sociais e justificam investimentos fracionados em setores ou situações pontuais.

Em resposta às pressões dessa demanda, documentos oficiais preconizam que o atendimento a alunos com deficiência deva ser ofertado, prioritariamente, nas instituições de ensino regular, bem como apoiado pelo AEE, sendo este destinado também a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades ou Superdotação. O que evidencia a preocupação com a delimitação de um público de alunos específico como detentores do direito a esse atendimento.

Neste contexto, são vários os documentos que tratam das políticas educacionais para atender as necessidades educacionais específicas dessa parcela de alunado, tais como:

- A Constituição da República Federativa do Brasil/1988
- O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990;
- A LDBEN nº 9394/96;
- O Parecer CNE/CEB nº 17/2001;
- A Resolução CNE/CEB nº 2/2001;
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- O Decreto nº 6.571/2008;
- A Resolução CNE/CEB nº 4/2009;
- O Decreto n. 7.611/2011;
- O Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado pela Lei nº 13.005, de junho de 2014.

Para avançarmos nas nossas discussões sobre a constituição do AEE, retomamos, conforme já apontado no capítulo I, o disposto na Constituição Federal de 1988, a qual em seu Art. 208, inciso III, assegura “atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 35). Por se tratar da lei maior de nosso país, todos os dispositivos legais devem estar em consonância com esse documento legal, o fato de o termo Atendimento Educacional Especializado ter sido cunhado, serviu-se de influências para o MEC implementar suas políticas a partir dessas premissas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de julho de 1990, amparado na CF (1988), em seu artigo 54 prescreve: “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). Como é possível perceber, este documento traz uma discussão para localizar as modificações que demandam a constituição dos mencionados serviços da Educação Especial.

A LDBEN nº 9.394/96, documento que legisla a educação nacional na atualidade, estabelece em seu Capítulo V encaminhamentos à Educação Especial. Ainda que permita a matrícula de alunos com deficiência em instituições especializadas, apresenta um diferencial ao assegurar “serviços de apoio especializado, na rede regular” (BRASIL, 1996, art. 58), propondo “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (1996, art. 59), bem como, determina que o poder público deva privilegiar a ampliação desse atendimento nas redes de ensino regular. Conforme prescrito no parágrafo único do Art. 60 da Lei:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 34).

Assim, a LDBEN 9394/96 é vista como marco legal das mudanças de postura diante do atendimento desses alunos, por estabelecer que o apoio especializado seja ofertado prioritariamente, nas escolas regulares, e incentivando a matrícula de alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino.

O Parecer nº 17/2001 da Câmara de Educação Básica – CEB e do Conselho Nacional de Educação – CNE é resultado de um conjunto de estudos que configurou a “necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e

educação, para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais<sup>16</sup>, o qual teve como decorrência a elaboração do projeto preliminar de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Para especificar o termo Educação Especial esse documento afirma que:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão.

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (Parecer CNE/CEB nº 17/2001, p. 20).

Embora, nesse documento encontra-se expressa as necessidades específicas de cada área de deficiência, apresenta uma nova forma de compreender a Educação Especial, permitindo aos alunos que apresentam alguma defasagem pedagógica, o direito de receber os atendimentos referentes à proposta de educação inclusiva.

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001), “institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (Art. 1º). Conforme prescreve o parágrafo único do artigo 1º:

O atendimento escolar desses alunos 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, 2001, p. 1).

---

<sup>16</sup> O termo “necessidades educacionais especiais” é a forma com que a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) caracteriza os alunos que são atendidos pela Educação Especial (VAZ, 2013, p. 63. Nota).

Em seu art. 3º, estabelece que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. [...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Identifica-se, portanto, que as ações propostas nas diretrizes estabelecem obrigatoriedade aos sistemas de ensino, não só de promover a educação para os alunos da Educação Especial, desde a educação infantil, mas também de oferecer condições para que todos os alunos possam se apropriar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade

No sentido de que, esse documento define o AEE como um processo educacional organizado institucionalmente, assegurando em sua proposta pedagógica quaisquer recursos e serviços especializados necessários para “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001, p. 1). Corroboramos com a análise de Prieto (2012) quanto ao termo substituir:

A manutenção do atendimento substitutivo se deve, em grande medida, à possibilidade aberta pela ambiguidade da diretriz ‘preferencialmente na rede regular de ensino’ usada para orientar o direito à educação para a população então denominada ‘portadores de deficiência’ na CF / 88 (art. 208, inciso III) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB / 96, ART. 58) (PRIETO, 2012, p. 169).

Neste ponto da presente colocação, entendemos que a ambivalência apresentada nas diretrizes através do termo “preferencialmente”, consiste em um dispositivo para sustentar as práticas segregativas de educação, relativas às pessoas com deficiência.

Contudo, tais referenciais indicam que foi a partir do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que a perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares passou a ser fortalecida. Nesse

sentido, podemos compreender que, antes da atual política de Educação Especial (2008), outros documentos já se delineavam voltados para a sua necessidade e indicavam o seu provimento, embora não direcionem nem estabeleçam formas definitivas ao AEE (PERTILE, 1014). Por outro lado, nos perguntamos se a forma como o AEE está proposto e os princípios que carrega em si orientam a organização de um processo de escolarização que contribua com o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Sobre esse aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), propõe a concepção de uma política de inclusão total dos alunos com deficiência nas escolas regulares, cujo preceito é de que todos os alunos devam ser matriculados no ensino regular, independente de suas necessidades educacionais específicas - o que, em documentos anteriores, era citado sem destaque e paralelamente à admissão de atendimentos substitutivos -, intensificando entre suas ações a oferta do AEE (BRASIL, 2008). Importante destacar, que esse documento, embasado em estudos científicos e, principalmente, pela incidência da proposta de educação inclusiva e do direito do aluno com deficiência frequentar a escola comum, foi elaborado por um grupo de trabalho, composto de profissionais como professores, integrantes do Ministério Público e de Universidades, com a defesa veemente do Art. 208 da Constituição Federal de 1988, e, através dele, a defesa do AEE como atendimento complementar e suplementar ao ensino comum (nunca substitutivo), por meio de publicações (BRASIL, 2004<sup>17</sup>), e com certa influência no MEC, o qual passou a implementar suas políticas a partir dessas premissas.

Nota-se, que, embora o AEE se apresente em discussões anteriores à referida política, esta apresenta dispositivos que redefinem e buscam respostas às demandas escolares atuais de atendimento aos alunos “que constituem o público-alvo das políticas de educação especial” (GARCIA, 2013, p. 101), colocando-o sob novos princípios, agora regidos pela lógica da inclusão. De acordo com a autora, podemos perceber que essa política apresenta uma redefinição do conceito de Educação Especial ao considerar que:

---

<sup>17</sup> Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge Melo e Silva (orgs.). O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Documento “editado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) em parceria com a Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva, traz a marca do compromisso do Ministério Público Federal com uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2004, p. 3).

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 8).

Para reafirmar o direito de todos os alunos à escolarização, no entendimento de que a boa escola é aquela que se adianta ao desenvolvimento, um princípio sustentado por Vigotski em suas produções, e compreender a Educação Especial, não só como modalidade de transversalidade do ensino regular, mas também como um campo de investigação, o texto da política apresenta como objetivo principal

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 7).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDBEN nº 9394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2008b), prevê também, apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE “aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular” (Art. 1º). Conforme prescreve os parágrafos 1º e 2º desse mesmo artigo:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular.

§ 2º 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, s/p).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, e o considera como parte integrante do processo educacional na modalidade da Educação Especial (BRASIL, 2009a). Diante da ênfase atribuída ao AEE podemos considerar que este ganha centralidade na proporção das condições que seriam as necessárias no ensino regular para a educação dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial.

Para Vaz (2013), por meio do Decreto nº 6.571/2008 e da Resolução nº 4/2009, a Política de Educação Especial (2008), além de propagar a “inclusão total”, evidenciou que o foco da perspectiva de educação inclusiva passaria de Educação Especial para AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. De acordo com a autora, o documento *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva* (BRASIL, 2010), organizado pelo MEC reforça essa ideia, no qual o professor que antes era da Educação Especial é referido, no documento, como professor do AEE, atuando nas SRM das escolas regulares. Com isso, temos percebido que nos dias de hoje, tende-se a denominar atendimento a alunos com deficiência, TGDs e Altas Habilidades ou superdotação, substituído o termo Educação Especial. Essa conclusão, muitas vezes e em certas ocasiões, tem prevalecido equívocos com o papel destinado ao AEE, uma vez que esse se caracteriza como um serviço e não a Educação Especial. Conforme mencionado pela autora:

A transformação de nomenclaturas que designam essa modalidade da educação básica pode ser considerada um indício da mudança de concepção da EE e suas propostas de atuação no país, pois, o que antes era compreendido como Educação Especial passou a ser concebido como Atendimento Educacional Especializado (VAZ, 2013, p. 65).

Reiterando essa questão, num estudo realizado por Iacono, Cabral e Pellizzetti (2008), em que apresentam uma pesquisa realizada com professores sobre sua concepção de Educação Especial, educação inclusiva e de AEE, demonstrando, em 2007 e 2008, que tais professores realmente estavam

equivocados em relação à compreensão da definição conceitual dessa modalidade de ensino. Conforme apresentação dos autores:

Assim, dependendo da compreensão que se tem sobre educação inclusiva, compreende-se também de formas diferenciadas o conceito de AEE, embora essa diferença parece estar mais evidente quando se trata do AEE realizado para alunos com deficiência mental, o que parece também, bastante coerente, tendo em vista que esta é a área da educação especial em que tem havido mais polêmica para a efetivação da educação inclusiva (IACONO; CABRAL; PELLIZZETTI, 2008, p. 3).

Portanto, o AEE é colocado, na estruturação das políticas, não apenas como uma forma de apoio à escolarização das pessoas com deficiência, mas carrega em si uma bandeira de que, por meio de sua operacionalização, estariam dadas as condições pelas quais seria possível solucionar todo o contexto de contradições no qual a educação dessas pessoas se deu de forma segregada ao longo da história.

Nos postulados de Vygotski (1997b), referindo-se na defesa de que as pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas comuns do ensino regular, denuncia um fracasso das práticas educacionais em instituições segregativas. Em relação às escolas especiais, o autor afirma que,

[...] cria um mundo pequeno, separado e isolado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica a sua segregação. Devido a esses defeitos, não somente se paralisa a educação geral da criança, senão também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (Vygotski, 1997b, p. 41 e 42, tradução nossa).

Diante destas afirmações, cabe destacar que as razões pelas quais muitos alunos continuam a ter a escola especial como espaço educacional, estão restringidas a questões pedagógicas, sem discutir as questões financeiras que envolvem o direcionamento de recursos públicos para o setor privado<sup>18</sup>, como forma de fortalecê-lo em detrimento do custeio dos serviços na rede pública. Ou seja, o discurso reforça a defesa da educação das pessoas com deficiência nas escolas

<sup>18</sup> Sobre esta questão, Romero e Noma (2008) discutem o chamado *terceiro setor* explicando que a participação deste “na educação expressa a ideologia de um Estado que cada vez mais, converge suas ações para o incentivo para a sociedade civil assumir sua parcela de responsabilidades” (ROMERO; NOMA, 2008, p.101).

regulares como se isso fosse determinado meramente pelo convencimento do professor acerca do direito do aluno, o que busca encobrir as relações mais amplas que marcam os estreitos laços entre público e privado<sup>19</sup> e que refletiram historicamente na escolarização dessas pessoas.

Temos ainda, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011a), revoga o Decreto nº 6.571/2008 e permite a existência de instituições especializadas, de caráter filantrópico, portanto, sem fins lucrativos. Conforme análise de Pertile (2014), esse documento em vigor, embora tenha apresentado um retorno para matrícula no AEE da escola especial, por considerar “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, 2011a, p. 3), mantém os serviços de Educação Especial também na rede pública de ensino ao estabelecer que “a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (BRASIL, 2011a, p. 1).

O Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado pela Lei nº 13.005 em junho de 2014, o qual tem vigência de 10 (dez) anos, a contar da data de publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal (1988). Por ser um documento elaborado com a finalidade de projetar a década da educação com pressupostos, diretrizes e metas envolvendo todos os segmentos do campo educacional brasileiro, nesta edição apresenta a extensa discussão que vem ocorrendo nesta última década no segmento da Educação Especial. De início, no seu artigo 2º, o qual determina as diretrizes do PNE, duas se referenciam para esta modalidade de ensino:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Embora nestes termos, não especifique claramente as questões da Educação

---

<sup>19</sup> Acerca da relação, público-privado ver “Políticas Educacionais no Contexto Público Não-Estatal: a revitalização do privado” Viriato e Zanardini (2003).

Especial, aponta para o combate a todas as formas de discriminação e do respeito aos direitos humanos e à diversidade, pontos citados com ênfase na legislação que promulga esta modalidade de ensino.

Nota-se, portanto, que a retórica pautada nos princípios de igualdade de oportunidades se mantém frequente nos documentos oficiais ao longo dos últimos anos. Permanece assim, a continuidade do argumento de que a realidade de exclusão que marca a vida das pessoas com deficiência, dentre outros sujeitos da classe trabalhadora, é determinada pela falta do respeito à diversidade e valorização das diferenças. Logo, supõe-se que, atitudes diferenciadas frente às diferenças seriam promotoras de igualdade e reserva à educação o controle dos conflitos sociais. A resolução dos problemas que marcam a escolarização e a vida das pessoas com deficiência estaria, assim, a cargo da formação de uma consciência harmônica e atualizada aos ideais do novo século. Em termos efetivos, desvia-se a atenção das relações materiais que fazem surgir e mantêm as diferenças sociais, voltando o olhar para as relações subjetivas. Portanto, “relacionam-se as diferenças à simples pluralidade, sem se considerar que elas são parte constitutiva das relações capitalistas, cujas marcas são a desigualdade e a exclusão” (CARVALHO, 2012, p. 35). No anexo das Metas e Estratégias determina a Meta de número 4 com dezenove estratégias que especificam a oferta para efetivação do atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial para os próximos dez anos. Conforme proposto na meta 4 do documento,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 3).

Vale ressaltar que, o PNE consiste em um documento que apresenta Metas e Estratégias com vigência de dez anos para serem cumpridas, mesmo assim, não apresenta nenhuma inovação ao que já está previsto na legislação vigente para os fins da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Como forma de esclarecimento, citamos que ao propor na Meta 4 a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, TGD e Altas

Habilidades ou Superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, e ainda divulga a garantia de sistema educacional inclusivo, comunga com as demais diretrizes ao apontar que este seja ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino, ou seja, permite possibilidades para que o AEE ocorra também em instituições conveniadas.

Em meio a estes elementos e discussões, é notório o processo de disputas que se configura, entre as ações que expressam as políticas de institucionalização do AEE, enquanto proposta de atendimento educacional para alunos público-alvo da Educação Especial em nossas instituições de ensino.

Portanto, podemos afirmar que os principais debates e formulações a respeito das propostas da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, não se encontram desvinculadas das exigências da sociedade em vigor, a qual se encontra consolidada no modo de produção capitalista. No nosso entendimento, tais diretrizes não são suficientes para garantir a esses alunos, uma educação que tenha como base a real apropriação dos conhecimentos científicos, pois estas têm como objetivo direcionar e organizar o processo de ensino, mas não estabelecem concepções a partir de bases científicas que concebam o aluno enquanto sujeito histórico-social.

## 2.1 O AEE EM ÂMBITO NACIONAL: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE calcula que o Brasil, em 2014, atinge 202,7 milhões de habitantes, e estima-se que 23,9% da população apresentam algum tipo de deficiência. A mesma estatística indica um total em torno de 700.000 matrículas de pessoas com deficiência na educação básica. Assim, ante esse montante, importa pontuarmos os princípios norteadores que expressam, na política nacional para a Educação Especial, as propostas de reestruturação do ensino especializado por meio da oferta do AEE (BRASIL, 2008).

Diante dessas considerações, percebemos que a iniciativa de implantação do AEE nos sistemas de ensino responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva. E, portanto, a disseminação dessa proposta federal nos níveis estadual e municipal expressa compromissos que não podem ficar a parte dos planos de

governo, ou seja, estes níveis incorporaram a proposta, embora mantenham algumas especificidades.

Nas novas Diretrizes Nacionais, a Educação Especial é considerada transversal, uma vez que perpassa todos os níveis e modalidades, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e realiza o AEE. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 8).

Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE deve ser organizado com vistas a “apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p. 8).

Com base nessa definição, é possível percebermos que o AEE é disponibilizado aos alunos da Educação Especial de forma complementar e suplementar ao ensino regular, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento não substitui o ensino regular, e pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, oferecido no turno contrário para que os alunos não tenham sua frequência no ensino regular dificultada ou impedida.

Em relação aos objetivos do AEE, o Decreto nº 7.611/2011, dispõe:

Art. 3º. São objetivos do atendimento educacional especializado:

- i – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- ii – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- iii – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- iv – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 2).

Como ações de aprimoramento do AEE, estes indicadores delineiam a promoção da acessibilidade nas escolas e a distribuição de recursos, bem como a formação de professores para o AEE e para a educação inclusiva. Portanto, cabe aos sistemas de ensino a organização para que se efetive o atendimento de todos os alunos público-alvo da Educação Especial.

Como já indicamos na introdução dessa pesquisa, conforme estudos de Saviani (1999), a expressão sistemas de ensino passa a ser configurada como um aspecto crucial, a partir das exigências de se fixar as diretrizes e bases da educação em âmbito nacional. Nas palavras do autor:

Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. [...] explicita sua concepção de educação enunciando os valores que a orientam e as finalidades que preconiza, sobre cuja base se definem os critérios de ordenação dos elementos que integram o processo educativo (SAVIANI, 1999, p.120).

Portanto, de acordo com o proposto no Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Dentre as orientações, essas normativas estabelecem a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, a organização dos Centros de Atendimento e a atuação do Professor de Apoio Pedagógico. Trataremos de cada um desses recursos mais adiante. Entre as ações propostas para ampliar a oferta do AEE nas escolas regulares propõe-se a implantação das SRM. Embora as salas de recursos para apoio à escolarização já existam no Brasil desde a década de 1980, período em que se vinculava ao processo de integração, a partir de 2008 apresenta-se com a nova nomenclatura, a saber, Salas de Recursos Multifuncionais. Implantadas em nível nacional, essas salas têm com objetivos específicos atender aos propósitos da educação inclusiva, além de ter um novo direcionamento em relação ao público-alvo, uma vez que passa a atender alunos que apresentam

alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme Pertile (2014), as 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 (PERTILE, 2014, p. 69).

Ainda, segundo a autora, os documentos que definem as atribuições do AEE nas SRM esclarecem, também, que as atividades realizadas nesse serviço devem ser diferenciadas das atividades das classes regulares, visto que são de complementação e suplementação ao ensino regular.

Assim, o AEE é instituído como um serviço que opera na oferta de recursos de acessibilidade que visam à participação e à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Cabe ao professor do AEE trabalhar com o intuito de eliminar as supostas barreiras de aprendizagem e assegurar condições para que esses alunos possam se apropriar dos conhecimentos estudados em classes do ensino regular.

### 2.1.1 As Salas de Recursos Multifuncional

Com o intento de diferenciar-se dos espaços tradicionalmente organizados de forma segregada para o atendimento educacional dos alunos com deficiência em escolas e classes especiais, a proposta a qual defendemos no decorrer desse trabalho, pautada numa perspectiva Histórico-Cultural que concebe a pessoa com deficiência como um sujeito para além das limitações que a própria deficiência impõe, uma vez que se entende que é por meio das apropriações do contexto e das relações que estabelece consigo mesmo e com o outro que o torna capaz de ultrapassar esses limites. Assim, o processo de escolarização desses alunos deve ocorrer em classes do ensino regular e, quando houver necessidade, receber apoio complementar e/ou suplementar nas SRM.

No ano de 2006, com a proposta de implementação das políticas de inclusão que pressupõe a reestruturação do sistema educacional em âmbito nacional e



objetiva tornar as escolas espaços democráticos “que acolham e garantam a permanência de todos os alunos, sem distinção social, cultural, étnica, de gênero ou em razão de deficiência e características pessoais” (BRASIL, 2006, p. 7), o MEC, por intermédio da extinta Secretaria de Educação Especial – SEESP encaminhou para as instituições públicas de ensino de todo o país, o documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado (MEC/SEESP, 2006)<sup>20</sup>. Esse caderno contém orientações, cujos objetivos é apoiar o processo de implantação das SRM, onde sejam atendidas as necessidades educacionais específicas de cada aluno, contribuindo para transformar as atitudes que impedem o acesso às classes do ensino regular e tornando as escolas mais acessíveis (MEC/SEESP, 2006). Conforme proposto no documento:

Os princípios para organização das salas de recursos multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização pede ser desenvolvido em outro espaço escolar (BRASIL, 2006, p. 7).

No ano de 2007, a então Secretaria de Educação Especial – SEESP, por meio do Edital nº 1, de 26 de abril, instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, lançou o Programa de Implantação de SRM com o objetivo de:

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).

Este programa se apresentou com os objetivos de selecionar projetos de todos os municípios e estados brasileiros visando à implantação de SRM nas escolas de Educação Básica da rede pública de ensino e ampliar a oferta do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007b). Portanto, as Secretarias de Educação, tanto dos

---

<sup>20</sup> Documento destinado aos gestores e educadores dos sistemas educacionais, com vistas a subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços do AEE, favorecendo a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular.

municípios, quanto dos estados e do Distrito Federal, para serem contempladas com as SRM e receber os equipamentos e materiais didáticos pedagógicos, deveriam enviar propostas ao MEC, considerando as justificativas para avaliação e seleção destas salas de acordo com o manual de apresentação do programa.

Segundo a legislação vigente, a SRM na escola regular é dada como o local para a realização do AEE, conforme trata o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

O AEE é realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de atendimento educacional especializado 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, 2009a, p. 2).

Portanto, o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na SRM da escola em que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação está matriculado. Caso a escola não tenha a sala e o professor especializado em AEE, esse atendimento pode ser realizado em outra escola de ensino regular ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Mas, para receber tal atendimento, esses alunos devem estar devidamente matriculados em turmas do ensino regular.

De acordo com Pertile (2014), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os documentos que normatizam o AEE, destacam esse atendimento como subsidiador do processo inclusivo dos alunos público-alvo da Educação Especial e orientam que este deve ocorrer na SRM. Para a autora, “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” (PERTILE, 2014, p. 77).

Como vimos, em âmbito nacional, o programa de implantação das SRM como local de efetivação do AEE nas escolas, é previsto de forma persistente nos documentos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. No entanto, estes documentos não especificam as

atribuições referidas para as SRM do Tipo I e SRM do Tipo II, sendo que, esta contempla os equipamentos e recursos específicos para atendimento à Deficiência Visual e a primeira, o atendimento para as demais áreas das deficiências. Essa especificação somente foi apresentada no Edital nº 1, de 26 de abril de 2007, e no Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010d), que encaminha a relação dos itens (equipamentos e materiais didáticos) fornecidos para ambas as SRMs separadamente.

### 2.1.2 Os Centros de Atendimento Especializado

De acordo com a legislação vigente que especifica, em âmbito nacional, as atribuições dos Centros de Atendimento Especializado, o artigo 11 da Resolução nº 4/2009, ao estabelecer as normas para constituição desse serviço, o caracteriza como público ou privado, sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade (BRASIL, 2009a, p.1).

A Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 10 de maio de 2013, orienta a atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva. Elaborada pelo MEC, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE e do Departamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, considera, nos fundamentos legais, políticos e pedagógicos

[...] que, na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica (BRASIL, 2013, s/p).

Portanto, a Nota Técnica nº 055/2013 apresenta:

#### V – Organização dos Centros de AEE

A reorientação das escolas especiais, bem como, a organização dos Centros de AEE pressupõem:

- Elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, tendo como base a formação e a experiência do seu corpo docente, o espaço físico, os recursos, os equipamentos específicos e as condições de acessibilidade, de que dispõe;

- Oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar, nas etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico;
- Atendimento aos estudantes público alvo da educação especial matriculados em classes comuns de ensino regular, que não tenham o AEE nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular da rede pública;
- Registro no Censo Escolar MEC/INEP, da matrícula no AEE complementar, dos estudantes atendidos nos Centros de AEE, conforme convênio firmado (BRASIL, 2013, s/p).

Diante dessas análises, conforme dispositivos apontados no referido documento, fica especificado que as instituições, que até então prestavam serviços educacionais especializados em caráter substitutivo, podem oferecer o AEE de forma complementar e suplementar ao ensino regular.

### 2.1.3 O Professor do AEE

Como podemos observar, a legislação que, ao longo das duas últimas décadas estabeleceu as diretrizes para a Educação Especial em função da educação inclusiva e descreveu a estrutura operacional do AEE no espaço da SRM, também fortaleceu os encaminhamentos nos Centros de Atendimentos e do próprio Professor de Apoio Pedagógico, embora este já se apresente como um professor de AEE. Tais documentos se encarregam ainda, em direcionar as atribuições e a formação do professor para esse atendimento. Conforme prescrito no item III do Artigo 59 da LDBEN nº 9394/96, fica assegurado aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Quanto às atribuições referenciadas a este profissional, Pertile (2014) enfatiza que:

Juntamente com a grande responsabilidade das SRM, há, também, a ênfase na apresentação do professor do AEE como articulador da organização necessária para a escolarização de seus alunos (PERTILE, 2014, p. 77).

Concordamos com a autora ao salientar que os documentos representativos das políticas brasileiras para o setor do AEE não descrevem como essa articulação

deve ser elaborada, “se em nível de gestão, em nível pedagógico ou em nível formativo” (PERTILE, 2014, p. 78). Compreendendo que as políticas são atos demonstrativos, frente às questões da Educação Especial e no contexto atual, percebemos uma caracterização do professor fundada no discurso de que a efetivação do processo de inclusão está sob a dependência das atitudes dos professores, e que, para atender a demanda educacional dos alunos com deficiência, os professores precisam desenvolver capacidades para administrar as relações sociais a partir das diferenças em salas de aula. Percebemos, portanto, que esses aspectos descaracterizam o trabalho do professor no compromisso de socialização dos conhecimentos científicos.

Na análise documental realizada, foi possível perceber ainda, a ampla demanda de atribuições direcionadas aos professores do AEE. Para tanto, a partir dos fundamentos teóricos que dão suporte a atuação pedagógica desse profissional, procuramos compreender o trabalho educativo a ser desenvolvido com alunos que necessitam desse serviço.

## 2.2 O AEE NA REDE DE ENSINO DO PARANÁ<sup>21</sup>: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

Nesse viés de análise documental, importa ressaltar que as normativas que estabelecem as atribuições para o funcionamento das SRM no estado do Paraná, classificam esses dois programas de acordo com as especificidades de cada um.

### 2.2.1 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo I

De acordo com essas diretrizes, para as SRM Tipo I temos: a Instrução nº 010/2011-SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da SRM Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação e tem como definição:

---

<sup>21</sup> Contrapondo-se as diretrizes do Ministério da Educação sobre as políticas inclusivas de educação, as articulações e estratégias políticas dos representantes das entidades filantrópicas, travaram alianças e parcerias que configurou no posicionamento do governo do Paraná em manter as escolas especiais, culminando na manutenção e na conservação deste segmento.

A Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I para Altas Habilidades/Superdotação é um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s) onde é ofertado o atendimento educacional especializado que visa atender às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p.1).

Apresenta como objetivo:

Apoiar o sistema educacional, no atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação matriculados na rede estadual de educação, que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares (PARANÁ, 2011, p.1).

Deste modo, conforme prescrito na Instrução nº 010/2011, fica esclarecido que o AEE aos alunos com indicativos de altas habilidades ou superdotação deve ocorrer de forma ampliada ou suplementar, ou seja, as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas em SRM com a finalidade de um acréscimo aos conteúdos estudados no ensino regular.

A Instrução nº 011/2011 – SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da SRM – Ensino Médio – área da Deficiência Intelectual, TGD e Transtornos Funcionais Específicos, e traz como definição desse serviço:

A Sala de Recursos – Ensino Médio é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classe comum do Ensino Médio, que visa atender a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, s/p).

Traz como objetivo:

Apoiar o sistema de ensino, com vistas a complementar a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Transtornos Funcionais Específicos, matriculados no Ensino Médio (PARANÁ, 2011, s/p).

A Instrução nº 014/2011-SEED/SUED, que estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos

globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos –, tem como definição:

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na EJA é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada em Escolas EJA, nos CEEBJA, tanto nas turmas da sede destes estabelecimentos de ensino, como nas descentralizações, que visa atender a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA (PARANÁ, 2011, p. 1).

Apresenta como objetivo:

Implementar e assessorar ações pedagógicas conjuntas com o professor das disciplinas, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, bem como, atuar como agente mediador entre aluno/conhecimento, professor/aluno e aluno/aluno (PARANÁ, 2011, p. 1).

E a Instrução nº 016/2011 - SEED/SUED, que estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos –, tem como definição:

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p. 1).

E como objetivo:

Apoiar o sistema de ensino, com vistas a complementar a escolarização de alunos com deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino (PARANÁ, 2011, p. 1).

## 2.2.2 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo II

No tópico anterior, conforme pontuamos, a documentação que normatiza o funcionamento da SRM do Tipo I e da SRM do Tipo II, à nível federativo apresenta

uma classificação com relação à lista de materiais específicos para a área da deficiência visual. Porém, essa classificação proposta pelo MEC refere-se especificamente a lista de materiais e dá autonomia a cada um dos Sistemas de Ensino, de acordo com seu público-alvo, a decisão quanto a implantação de SRM Tipo I e/ou Tipo II.

Como documentação normativa para a SRM Tipo II, em âmbito estadual temos a Instrução nº 020/2010 – SUED/SEED –, que traz as orientações para organização e funcionamento do AEE na Área da Deficiência Visual. Esse documento apresenta como característica:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II e/ou o Centro de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual – CAEDV é um Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas), que funcionam em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, das redes: estadual, municipal e particular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo, ser realizado também em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (PARANÁ, 1010, p. 1).

### 2.2.3 Os Centros de Atendimento Especializado

No estado do Paraná, temos a orientação para os Centros de Atendimento na área visual, conforme Instrução nº 013/2011 – SEED/SUED –, que trata das orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs, cujos atendimentos a alunos cegos e de baixa visão ocorrem nos CAEDVs.

Dentre as finalidades pontuadas na Instrução nº 013/2011, destacamos:

Contribuir na oferta de suportes teóricos e práticos aos profissionais que atuam no processo educacional das pessoas com deficiência visual e surdocegueira, visando seu processo acadêmico na educação inclusiva por meio de formação continuada de professores, profissionais e outros que atuam com as pessoas com essas deficiências e ainda os que atendem a esses alunos no processo de inclusão, visando a melhoria e ampliação dos serviços e programas de atendimentos especializados bem como na Educação Básica, produção de materiais, atividades de convivência, acesso às novas tecnologias, trabalho com Atividade de Vida Autônoma - AVA e Orientação e Mobilidade – OM e atendimento às pessoas com



deficiência que estão fora do processo acadêmico (educação básica) no que se refere a reabilitação e estimulação essencial; Para dar conta de sua finalidade, os CAPs deverão atuar em colaboração com NREs, Secretarias Municipais de Educação, Serviços de Apoio – Salas de Recurso Multifuncional Tipo II e Centros de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual, Surdocegueira e/ou outros órgãos (PARANÁ, 2011, p. 1).

#### 2.2.4 O Professor de Apoio Pedagógico

Conforme se apresentam organizados os serviços de apoio pedagógico por meio do AEE, os Sistemas de Ensino podem contar também com os serviços do Professor de Apoio Pedagógico.

Como documentação normativa para esse atendimento pedagógico na rede de ensino do Estado do Paraná temos a Instrução nº 004 /2012 – SEED/SUED –, que especifica os “critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos”. Esse documento traz como definição para essa área de atuação:

Professor de Apoio Educacional Especializado é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tem como atribuições: implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação. O trabalho pode ser desenvolvido, em caráter intra-itinerante, dentro da própria instituição de ensino ou em caráter inter-itinerante, com ações em diferentes instituições de ensino (PARANÁ, 2012, p. 1).

E a Instrução nº 002/2012 – SUEDE/SEED –, que estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, apresenta como definição desse atendimento:

O Professor de Apoio à Comunicação Alternativa é um profissional especializado, que atua no contexto da sala de aula, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, onde o apoio se fundamenta na mediação da comunicação entre o aluno, grupo social e o processo de ensino e aprendizagem, cujas formas de linguagem oral e escrita se diferenciam do convencionado (PARANÁ, 2012, p. 1).

Consideramos, portanto, que no Paraná o AEE tem algumas especificidades que o diferenciam da proposta estabelecida em nível federal. Dentre as particularidades constituídas no estado constatamos a ampliação dos serviços, uma vez que, contrariamente às orientações do MEC, mantém apoio do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial no espaço das salas de ensino regular. Destacamos, porém, uma preocupação expressa na legislação em delimitar o público a que se destina o direito, restringindo-o. Parece-nos que em nome da educação inclusiva, dá-se uma forma de racionalizar o investimento na educação. Numa análise abreviada daria para supor que a legislação, com notória expressão quantitativa, contempla as necessidades educacionais da escola para garantir a escolarização dos alunos, no entanto, uma compreensão mais aprofundada e com base na materialidade que determina a educação pública, revela-nos que a delimitação de público configura a negação das determinadas condições para um grande quantum de sujeitos.

Notamos ainda, que esta definição de qual seja o aluno que deve ter o apoio do AEE nas salas de ensino regular, não está embasada em aspectos pedagógicos, mas, em definições que dependem de pareceres de ordem clínica, inclusive a Instrução 016/2011 – SEED/SUED estabelece a necessidade da avaliação psicoeducacional para o ingresso para o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos no AEE da SRM.

O fato de a SRM abranger alunos com Transtornos Funcionais Específicos, conforme Instrução 016/2011, reforça a interferência de uma abordagem clínica nas normativas que regulamentam a Educação Especial no Paraná. Nesses aspectos concordamos com Padilha (2004, p. 11), ao afirmar que

[...] as características interpretadas como distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo. Os desvios estão nele.

A abordagem do aluno com individualização dos problemas de aprendizagem é intensificada por Barroco (2004), ao esclarecer que a intervenção educacional pautada prioritariamente na reabilitação do aluno ou submeter às suas características puramente biológicas são práticas de uma pedagogia criticada por Vigotski e que precisa ser superada, e por defender que a Educação Especial deve se constituir em um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, dando destaque ao fato de que a ciência deve dominar as peculiaridades do desenvolvimento humano por meio de mediações sociais e culturais.

### 2.3 O AEE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CASCAVEL – PR

Nesse tópico procuramos abordar como veio se constituindo e como está caracterizado, o AEE no município de Cascavel, PR. Já de início, podemos pontuar que o processo histórico de implantação desse atendimento na rede municipal de ensino do referido município, não se difere das diretrizes mencionadas, tanto em âmbito federal como estadual. De acordo com o Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino (CASCAVEL, 2008), são poucos os documentos que registram a trajetória da Educação Especial em Cascavel. Conforme citado no documento, “No âmbito do Município de Cascavel, pode-se dizer que são poucos os documentos que registram a trajetória do atendimento educacional especializado” (CASCAVEL, 2008, p. 72).

Ainda, de acordo com Cascavel (2008), na busca de produções existentes que tratam desse assunto, foi possível localizar dois trabalhos:

1- O *Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel* (CASCAVEL, 1978), elaborado pela Secretaria de Educação, sustentado na Lei Educacional N° 5.692/71 (BRASIL, 1971). De acordo com Cascavel (2008, p. 72):

Este projeto tinha como objetivo geral “dar condições a todas as crianças de estudarem, respeitando suas individualidades e capacidades de assimilação, aumentando, assim, a probabilidade de promoção através da manipulação de variáveis metodológicas” (CASCAVEL, 1978, p. 13 *apud* CASCAVEL, 2008, p. 72).

E, 2- o trabalho de monografia intitulado *Histórico da Educação Especial no Brasil e no Município de Cascavel* (TAVELLA, 1999). Conforme a pesquisa da

autora:

Muitos dos alunos com deficiência freqüentavam a rede regular, todavia não recebiam nenhum atendimento especializado. Nesta época, no município de Cascavel existia apenas uma escola especializada: *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* – APAE. No ano de 1975 foi fundada a *Associação Cascavelense de Amigos de Surdos* – ACAS, *Centro de Reabilitação Tia Amélia* (TAVELLA, 1999 *apud* CASCVEL, 2008, p.72-73, grifo do documento).

Ainda, segundo Cascavel (2008), a partir da década de 1980, a Secretaria de Educação do Município reformulou seus setores, designando uma equipe de profissionais da educação, para prestar assessoramentos às escolas e professores da rede municipal e, “por meio de avaliação, em conjunto com as equipes das escolas, realizava encaminhamentos dos alunos para os “devidos” atendimentos [que poderiam ser em: escolas ou classes especiais] (2008, p. 73. Grifos no documento). Nesse contexto, com a crescente demanda desse processo de encaminhamentos, na década de 1990, esse projeto foi reelaborado, estabelecendo-se a ampliação desses procedimentos aos alunos que requeriam tais atendimentos. Com isso, foi instituído o Centro de Atendimento Especializado à Criança – CEACRI, que tinha como principais objetivos: a) “prestar apoio pedagógico à Rede [equipes das escolas, professores de classes especiais, salas de recursos, centros de atendimento especializados e alunos]” (2008, p. 73), e b) “proporcionar atendimento especializado através da equipe Médica Multidisciplinar e Pedagógica. Este trabalho visava também a prevenção e a reabilitação dos alunos, principalmente os que apresentavam necessidades especiais (TAVELLA, 1999, *apud* CASCVEL, 2008, p. 73). Neste período, este centro “estava ligado diretamente a Secretaria de Educação e contava com ação conjunta com as Secretarias de Saúde e Ação Social, do município de Cascavel” (2008, p. 73).

Com as novas proposições para Educação Especial na perspectiva de instituição do AEE a nível federal, a partir de 2005, houve a necessidade de o município reorganizar o trabalho desenvolvido pelo CEACRI, uma vez que este continuou prestando atendimento às áreas da saúde e serviço social, “enquanto a secretaria de educação reorganiza o departamento pedagógico e incorpora na coordenação pedagógica a equipe de educação especial que atuava no centro”

(2008, p. 73). Nesse mesmo ano, iniciaram-se estudos direcionados por essa mesma equipe, promovendo encontros com professores de todas as escolas e também dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, com o objetivo de iniciar a construção de uma proposta pedagógica. Assim, nos anos de 2006 e 2007, com a sequência desse trabalho, os textos foram sendo elaborados por grupos de trabalho e organizados de uma forma que todos os profissionais tivessem conhecimento dessa produção, resultando numa versão preliminar desse documento. E, no ano de 2008, por meio dessa organização, foi editado o Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), o qual, está estruturado em três tópicos, sendo que no segundo trata dos pressupostos teóricos para educação de pessoas com deficiência, abordando aspectos da história e da constituição da Educação Especial no Município, considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência em todas as áreas e, ainda, referenciadas as formas de AEE e a escolarização destas no Município.

De acordo com os documentos analisados, entendemos que o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da SEMED, nos dias atuais, consiste em assessorar as escolas e CMEIs, orientar professores de alunos que necessitam do AEE, bem como realizar avaliação de encaminhamentos de acordo com a especificidade de cada aluno, esta se dá no contexto escolar. E conta ainda, com a parceria de profissionais de outras áreas como psicologia, pediatria, neurologia, oftalmologia, psiquiatria, entre outras.

Assim, com os propósitos para o trabalho no AEE, consideramos importante frisarmos, conforme proposto no próprio Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008):

As ações do Atendimento Educacional Especializado são definidas conforme as especificidades que se propõe a atender. As atividades curriculares específicas são desenvolvidas em Salas de Recursos, Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de Atendimentos Especializados [...]. Considerando que alguns alunos podem apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade temporária ou permanente, é importante ressaltar que os diferentes recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe do ensino regular (CASCAVEL, 2008, p. 80-81).

### 2.3.1 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo I

Como já pontuamos no tópico 2.2, as normativas que estabelecem as atribuições para o funcionamento das SRM na Rede Pública de Ensino do Município de Cascavel, também classificam esses dois programas de acordo com as especificidades de cada um.

No município, temos a Deliberação do Conselho Municipal de Educação – CME nº 003, de 17 de setembro de 2013, que estabelece as normas complementares do Sistema Municipal de Ensino – SME, para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e suas Modalidades. Na seção V, o artigo 107 da resolução estabelece que:

Sala de Recursos Multifuncional na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica, que complementa e/ou suplementa a escolarização de alunos que apresentam Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino [...].

I - Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, para oferta na Educação Básica, com Atendimento Educacional Especializado nas Áreas de Deficiência Intelectual, Sensorial, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (CASCAVEL, 2013, p. 40).

### 2.3.2 A Sala de Recursos Multifuncional Tipo II

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR, na atualidade, contamos com uma SRM Tipo II, para atendimento a alunos cegos ou com baixa visão. Esse programa constitui-se amparado pela Deliberação nº 003, de 17 de setembro de 2013, que em seu inciso II determina “Sala de Recursos Multifuncional – Tipo II –, para oferta na Educação Básica, com Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais” (CASCAVEL, 2013, p. 20).

### 2.3.3 Os Centros de Atendimento Especializado

No município de Cascavel temos o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida – CAP, criado pela Lei Municipal n.º 4126/2005, o qual se constituiu a partir de um amplo processo de discussão entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Assessoria de Políticas Públicas e Inclusão Social

da Pessoa com Deficiência – APPIS, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da UNIOESTE – PEE e a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual – ACADEVI. Conforme estabelecido na seção VII da Deliberação do Conselho Municipal de Educação – CME nº 003, de 17 de setembro de 2013:

Art.110. O Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida - CAP destina-se ao atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência visual, matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino.

Art.111. O Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida - CAP tem como objetivo:

I - oferecer, produzir e adquirir os recursos técnicos eletrônicos, materiais adaptados, didático pedagógico e humano necessários ao processo de ensino e aprendizagem às pessoas cegas ou com visão reduzida da Rede Pública Municipal de Ensino;

II - prestar apoio/assessoria às Instituições de Ensino;

III - prestar atendimento às pessoas cegas ou com visão reduzida;

IV - planejar e executar a política de formação continuada aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino, na área de deficiência visual (CASCAVEL, 2013, p. 21).

O município conta, também, com um centro de apoio à área da surdez. Denominado Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez – CAS, implantado pela Lei nº 4869, de 30 de abril de 2007, o qual é resultado de um processo de discussão que envolveu vários segmentos voltados à educação das pessoas com surdez, do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, por meio do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da UNIOESTE – PEE e da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – SEMED.

De acordo com a Deliberação do Conselho Municipal de Educação – CME nº 003, de 17 de setembro de 2013, seção VIII, artigos 112 e 113 –, o CAS “destina-se ao atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica, que complementa a escolarização de alunos com surdez matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino” (CASCAVEL, 2013, p. 21) e tem como objetivos:

I - promover cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, por meio da formação continuada de professores e de instrutores surdos;

- II - promover cursos de Língua Portuguesa para surdos, com metodologia de ensino de segunda língua;
- III - garantir para os professores que atuam no ensino de segunda língua, formação específica;
- IV - promover cursos de Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa;
- V - promover formação continuada de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade para atendimento à pessoa com surdez;
- VI - garantir aos alunos surdos acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional: vídeos didáticos em língua de sinais e legendados, dicionários de português/língua de sinais, textos adaptados, mapas e jogos pedagógicos adaptados (CASCAVEL, 2013, p. 21).

#### 2.3.4 O Professor de Apoio Pedagógico

Como documentos orientadores desse serviço educacional especializado, em nível de rede municipal, têm-se: o texto *online* disponível do Portal do Município de Cascavel<sup>22</sup> – PR, o qual diz que:

O atendimento especializado por meio do professor de apoio pedagógico foi estabelecido considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial (Constituição Federal, LDB nº 9394/96, Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Parecer nº 17/2001- CNE, Resolução nº 02/2001 – CNE, Deliberação nº 02/2003 – CEE). Neste sentido a SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Cascavel-PR) elaborou a Instrução Normativa nº 02/2005 que estabelece critérios para oferta de Apoio Pedagógico nas instituições de ensino da rede pública municipal de ensino. (CASCAVEL, 2014, s/p).

A Instrução Normativa 02/2005, a qual não especifica esse atendimento enquanto Professor de Apoio Pedagógico, uma vez que propõe:

Art. 1º Estabelecer critérios para oferta de APOIO PEDAGÓGICO nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e nas escolas de Ensino Fundamental (Pré-escolar a 4ª série) da rede pública municipal de ensino (CASCAVEL, 2005, p. 1, grifo no documento).

A mesma observação se apresenta nas definições do Art. 2º da Instrução Normativa 02/2005. Conforme consta no documento:

Art. 2º - O apoio pedagógico caracteriza-se pelo atendimento especializado, desenvolvido nos CMEIs e Escolas Públicas

<sup>22</sup> [http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/uccci/sub\\_pagina.php?id=437](http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/uccci/sub_pagina.php?id=437).



Municipais, ofertado a alunos com graves comprometimentos nas áreas abaixo relacionadas:

I – Visual: aluno cego que não passou por estimulação precoce.

II – Auditiva: aluno surdo não usuário da modalidade oral.

III – Condutas Típicas de Síndromes: grave alteração social, linguagem/comunicação e comportamento.

IV – Deficiências Múltiplas: associação de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimento, que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

V – Deficiência Física: alunos com comprometimento motor acentuado, com especificidades e limitações, que varam de acordo como grau, a intensidade e a extensão da área motora, movimentos involuntários, diminuição da contração normal do músculo, que limitam os movimentos e interferem na linguagem oral e escrita.

VI – Distúrbio comportamental: aos que apresentam quadros neurológicos/psicológicos ou psiquiátricos graves, diagnosticados clinicamente (CASCAVEL, 2005, p. 1).

Entretanto, essa denominação – professor de apoio pedagógico – é citada no parágrafo 1º desse documento ao esclarecer que “não é a deficiência que determina a necessidade de professor(a) de apoio pedagógico, mas a condição em que o aluno se encontra” (CASCAVEL, 2005, p. 1).

Ainda, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação – CME nº 003, de 17 de setembro de 2013, na seção IV, art. 106, trata desse serviço como:

Professor de Apoio Pedagógico - PAP é o profissional habilitado ou pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado - AEE, que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de apoio intenso e contínuo, conforme regulamentação da Secretaria Municipal de Educação (CASCAVEL, 2013, p. 20).

Após esse levantamento, podemos dizer que no Município de Cascavel, ainda são muitos os desafios e os problemas a serem enfrentados na concretização do AEE, principalmente no que diz respeito à escolarização dos alunos com deficiência inseridos nas turmas de ensino regular. Verificamos que ao mesmo tempo em que adere aos serviços dispostos em nível federal e estadual para a Educação Especial, mantém especificidades decorrentes de um transcorrer histórico que constituiu os apoios no município.

Por outro lado, entendemos que as atividades pedagógicas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, não podem estar motivadas por tendências pedagógicas baseadas num conceito relativista de conhecimento, que insistem em

esvaziar o trabalho do professor. Pelo contrário, defendemos que a ação educativa deva ser planejada e consciente, ou seja, estar organizada de forma que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos científicos na sua forma mais elaborada.

Observamos ainda que a proposta educacional expressa por meio do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), cuja construção coletiva carrega em si o desafio de organizar uma educação que promova a emancipação humana, exige o exercício de utilizar os espaços de contradição existentes na legislação. Assim, as formas de apoio propostas à escolarização dos alunos com deficiência, precisam ser adequadamente utilizadas, bem como, forçadas à ampliação sempre que necessário.

## CAPÍTULO III

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O DESVELAR DO AEE POR DOCUMENTOS E PELA TEORIA

A construção desse capítulo dedica-se às considerações acerca dos caminhos metodológicos, que nos conduzem a dar conta do objetivo dessa pesquisa, que é investigar as contribuições do AEE para o processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Aqui apontamos nosso percurso metodológico, considerando os documentos e elementos da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, para atender a esse propósito, buscamos compreender como o AEE, enquanto um serviço de apoio pedagógico à educação vem sendo tratado nas políticas educacionais. Optamos por realizar uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, de natureza qualitativa.

De acordo com Sousa (2007):

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam à descrição e decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados. Seu objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com sua situação-objeto de pesquisa (SOUSA, 2007, p. 67).

Para Martins (2006), as características que constituem uma pesquisa do tipo qualitativa se apresentam, ao destacar o ambiente como base para os dados a serem investigados, na forma descritiva dos objetivos da investigação. Para atender à orientação metodológica, esses dados devem oferecer um confronto entre os princípios teóricos e os elementos abordados no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permite ao pesquisador colocar-se no lugar do outro. No entanto, suas conclusões não podem ser subjetivas, mas apresentar descrições precisas do objeto estudado. Nessa dinâmica, “o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de examinador vinculando, para a assimilação da realidade em estudo [...]” (MARTINS, 2006, p. 7).

No que se refere à reflexão documental, procuramos identificar quais são as

atribuições propostas nos documentos legais para a efetivação do AEE enquanto atendimento de caráter complementar e suplementar ao ensino regular, visto que, em sua natureza, traz um histórico arraigado de Educação Especial substitutiva à escola regular. Portanto, priorizamos os documentos que versam sobre o AEE, tanto os de ordem nacional, estadual e municipal.

Na Esfera Nacional temos:

**Quadro 1** – Relação de documentos selecionados que instituem o AEE em nível nacional:

A Constituição Federal do Brasil	Brasil/1988
O Estatuto da Criança e do Adolescente	ECA, Lei nº 8.069/1990
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBEN Nº 9394/96
A Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades
O Parecer CNE/CEB nº 13/2004	Institui a obrigatoriedade da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE
O Caderno Orientador (MEC/SEESP, 2006)	Especifica as Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado
O Edital nº 1, de 26 de abril de 2007	Instituído pela Portaria Ministerial nº 13/2007, o qual lançou o Programa de Implantação de SEM
	Documento elaborado pelo Grupo de

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
O Decreto nº 6.571/2008	Prevê apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliação da oferta do AEE
A Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica
A Resolução nº 4/2009	Estabelece as normas para constituição de Centros de Apoio Especializados público ou privado sem fins lucrativos
O Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010d)	Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010d)
O Decreto n. 7.611/2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências
A Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE	Publicada em 10 de maio de 2013, a qual orienta a atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva
O Plano Nacional de Educação – PNE	Sancionado pela Lei nº 13.005, de junho de 2014

Fonte: Elaborado com base nas informações dos documentos citados.

Em relação ao Estado do Paraná apontamos os seguintes documentos:

**Quadro 2** – Relação de documentos selecionados que instituem o AEE no Estado do Paraná:

A Instrução nº 020/2010 – SUED/SEED	Dá as orientações para organização e funcionamento do AEE na Área da
-------------------------------------	--

	Deficiência Visual
A Instrução nº 010/2011-SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SRM Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação
A Instrução nº 011/2011 – SUED/SEED	Estabelece critérios para o funcionamento da SRM – Ensino Médio – área da Deficiência Intelectual, TGD e Transtornos Funcionais Específicos
A Instrução nº 013/2011 – SEED/SUED	Dá as orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs
A Instrução nº 014/2011-SEED/SUED	Estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I na Educação de Jovens e Adultos/EJA – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos
A Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED	Estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos
A Instrução nº 004 /2012 - SEED/SUED	Estabelece critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos
	Estabelece critérios para a solicitação de

A Instrução nº 002/2012 – SUED/SEED	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado com base nas informações dos documentos citados.

A Legislação Municipal de Cascavel – PR compreende:

**Quadro 3** – Relação de documentos selecionados que instituem o AEE no Município de Cascavel – PR:

Instrução Normativa 02/2005	Estabelece critérios para oferta de APOIO PEDAGÓGICO nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas escolas de Ensino Fundamental (Pré-escolar a 4ª série) da rede pública municipal de ensino
Lei Municipal nº 4126/2005	Autoriza o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida /CAP, e dá outras providências
Lei Municipal nº 4869/2007	Autoriza o funcionamento do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez/CAS, e dá outras providências
Deliberação do Conselho Municipal de Educação – CME nº 003, de 17 de setembro de 2013	Que estabelece as normas complementares do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Cascavel para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e suas Modalidades

Fonte: Elaborado com base nas informações dos documentos citados.

Por outro lado, no estudo bibliográfico desenvolvido, priorizamos o referencial teórico que apresenta uma abordagem histórica e social das condições educacionais

das pessoas com deficiência, articulada à concepção de sociedade e de sujeitos em sua historicidade e dinamicidade (BARROCO, 2007). Torna-se importante esclarecer que consideramos como estudo bibliográfico, obras existentes que versam sobre a Psicologia Histórico-Cultural, sobre a história da Educação Especial e produções que apontam como veio se constituindo o processo de escolarização dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Dentre elas destacam-se as obras elaboradas pelos seguintes autores: Vigotski ( 1993; 1996; 1997; 1998; 2007), Luria (1996; 1998; 2007), Leontiev (1978; 1998), Barroco (2007; 2009), Duarte (2004; 2013), Bianchetti (1998), Rossetto (2009; 2012), Facci (2009), Carvalho (2009; 2013); Saviani (1992), Tuleski (2008), Martins (2013).

### 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico, adotamos a Psicologia Histórico-Cultural, porque, dentre as teorias psicológicas no campo da educação, Vigotski e seus seguidores, principalmente Luria e Leontiev, no nosso entendimento, são autores que nos indicam uma compreensão do desenvolvimento humano, partindo do pressuposto de que os sujeitos se constituem num processo permanente de interações compartilhadas e à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas (ROSSETTO, 2012).

A Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) que, após a Revolução Russa de 1917, “buscaram entender a vida humana e o seu desenvolvimento, mediante as implicações socioculturais que a influenciavam, tomando como referência os postulados marxistas” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 5).

Assim, a teoria vigotskiana apresenta uma concepção epistemológica fundamentada no método Materialista Histórico Dialético, elaborado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que, em meados do século XIX, na Europa, em meio ao processo de industrialização e consolidação do capitalismo, ou seja, num período de estruturação de uma sociedade de classes e espaços de relações sociais, desenvolvem teorias no intuito de discutir as relações entre duas grandes categorias: trabalho e capital.



Nos estudos de Martins (2006), sobre quais as razões apresentadas por pesquisadores para justificar vinculações entre uma leitura ancorada no Materialismo Histórico Dialético<sup>23</sup> e a metodologia de pesquisa qualitativa, nos diz que:

[...] assenta-se no fato de que o materialismo histórico como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida interpretação. A negação deste caminho por tanto, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia marxiana (MARTINS, 2006, p. 2).

Segundo Facci e Brandão (2008), o método de investigação que fornece as bases da concepção teórica para a Psicologia Histórico-Cultural

[...] é o materialismo histórico e dialético. Este método possibilita a análise histórica dos fatos, averiguando suas causas, perspectivas, conflitos, contradições e superações, e a respectiva correspondência com a realidade material, concreta da vida em sociedade (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 5).

Nas investigações e estudos dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, Barroco (2007, p. 12), a partir dos escritos de Vigotski, afirma que o autor, “[...] em sua crítica à psicologia burguesa, aponta para a superação da prática de se considerar, prioritariamente, aquilo que se mostra como problema aparente e imediato [...]”. Portanto, estes pensadores preocuparam-se em estudar e compreender o desenvolvimento ontogenético, isto é, “a gênese dos processos psicológicos que originam o comportamento consciente do homem, considerando-o como um ser social e histórico” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 3).

Nesse mesmo viés, de acordo com os pressupostos teóricos do método Materialista Histórico Dialético, as condições de existência dos sujeitos não são dadas espontaneamente, mas sim constituídas historicamente, a partir da materialidade determinada nas e pelas relações sociais. Portanto, por meio de estudos do pensamento Vigotskiano, é possível uma outra compreensão de desenvolvimento do ser humano e suas múltiplas inter-relações. Segundo essa teoria “o sistema funcional de uma pessoa se compõe, portanto, de suas funções

---

<sup>23</sup> No texto de referência Martins (2006), utiliza a nomenclatura materialismo histórico. Decidimos substituí-la por Materialismo Histórico Dialético, por ser a terminologia mais utilizada entre os estudiosos brasileiros desse referencial.

naturais e das superiores adquiridas, que por sua vez reconstruem e subordinam as naturais” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 9, tradução nossa). Desse modo, com esse estudo e, no intuito de dar conta do nosso objetivo, buscamos compreender, os processos que constituem as condições de existência das pessoas com deficiência e suas necessidades fundamentais de desenvolvimento.

### 3.2 NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DE CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO AEE

Ao discutirmos a respeito das práticas educacionais no AEE, cabe tecermos referências a alguns conceitos disparadores. Os mesmos foram selecionados devido a sua relevância na Teoria Histórico-Cultural e por estarem estreitamente relacionados aos objetivos dessa pesquisa.

- *Mediação*
- *Nível de desenvolvimento atual*<sup>24</sup> - *NDA*
- *Zona de desenvolvimento próximo*<sup>25</sup> - *ZDP*
- *Funções Elementares – FE*
- *Funções Psicológicas Superiores – FPS*
- *Deficiência Primária*
- *Deficiência Secundária*
- *Compensação*
- *Supercompensação*

O processo de *mediação* na educação escolar, de acordo com Facci e Brandão (2008), fundamentadas nos pressupostos vigotskianos, é definido como uma categoria que norteia as atividades pedagógicas e, portanto, tem se caracterizado de diferentes formas, não sendo possível, simplesmente considerá-lo como uma atribuição entre a ação pedagógica do professor no ato de ensinar e o aluno que aprende. Mediante o processo de escolarização, o conhecimento é o objeto de

<sup>24</sup> Esse conceito aparece em algumas produções como nível de desenvolvimento real, ou ainda como nível de desenvolvimento efetivo.

<sup>25</sup> Esse conceito aparece em algumas produções como zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato, ou ainda como área de desenvolvimento potencial.

trabalho na atividade docente. E, para a efetivação da ação pedagógica, embora com funções diferenciadas, professor e aluno devem estar ativamente envolvidos. Ou seja, é necessário que o professor tenha domínio dos conteúdos que ensina e compreenda os elementos que orientam sua prática educativa de forma que possibilite aos alunos apropriarem-se dos conhecimentos mediados. Como afirma Facci e Brandão (2008):

Os processos de ensino e de aprendizagem expressam a tensão entre o professor, pessoa que detém o conhecimento a respeito do conteúdo de sua disciplina ou área, e os alunos, compreendidos como indivíduos que possuem diversos tipos e níveis de conhecimento advindos de suas experiências cotidianas e estudos (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 11).

Assim, conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a tarefa essencial da educação escolar é mediar os processos de desenvolvimento dos alunos e a produção da cultura universal humana. Mas isso não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade; exige um processo educativo intencional e direcionado, por meio do qual os alunos são levados a apropriarem-se dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos na história da humanidade. Ou seja, a escola não deve ignorar os conhecimentos cotidianos, mas sim, conduzir os alunos para a superação destes e a apropriarem-se das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. De acordo com Duarte (2007, p. 64):

A educação escolar forma os indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até as esferas não-cotidianas. Para isso a educação escolar se constitui num processo de apropriação, pelos indivíduos, das objetivações genéricas para-si, como por exemplo, a ciência (DUARTE, 2007, p. 64).

A mediação do professor, no processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, é fundamental justamente por conduzir esses alunos, que possuem um conhecimento espontâneo, imediato, adquirido nas interações cotidianas, levando-os “a superação de um pensamento primitivo, para um pensamento superior, no sentido de saber utilizar os instrumentos mediadores disponíveis no ambiente” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 13). Dessa maneira:

A Psicologia Histórico-Cultural possibilita o deslocamento do olhar dos impedimentos ou impossibilidades da pessoa com deficiência para o olhar que abre a perspectiva de reconhecimento das potencialidades, capacidades e superação. Este princípio indica que todo ser humano pode aprender e desenvolver suas capacidades psicológicas, ainda que apresente condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferenciadas (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 7-8).

Nessas relações entre a educação escolar e as aprendizagens no cotidiano, é possível caracterizar dois níveis de desenvolvimento intelectual, os quais, embasando-se nos estudos de Vigotski, correspondem a todo processo de elaboração do pensamento cognitivo: o *nível de desenvolvimento atual*<sup>26</sup> - NDA, “constituído pelas faculdades intelectuais que já se formaram e se manifesta nas ações que o indivíduo realiza sem a ajuda de outra pessoa” (CASCAVEL, 2008, p. 39). E, *zona de desenvolvimento próximo*<sup>27</sup> - ZDP, constituída pelas faculdades intelectuais em formação e se manifesta por meio das ações que a criança realiza com a ajuda do “adulto que a ensina, orienta, dá pistas e sugestões” (CASCAVEL, 2008, p. 39).

Nesse sentido, podemos compreender que quando uma criança imita as ações do adulto ou de alguém com mais conhecimento, está sendo mobilizada na zona de desenvolvimento próximo que, de acordo com Vigotski (1993), se situa no plano dos processos intersíquicos, isto é, dos processos exteriores a mente individual da criança. E, com o avanço do desenvolvimento intelectual individual, as capacidades que no início se davam na ZDP passam a ocorrer no NDA, ou seja, são interiorizadas, apreendidas, e tornam-se intrapsíquicas. Conforme esclarece Duarte (2004):

[...] a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente o professor. É por isso que para Vigotski o único e bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual (DUARTE, 2004, prefácio à 2ª ed.).

<sup>26</sup> Esse conceito aparece em algumas produções como nível de desenvolvimento real, ou ainda como nível de desenvolvimento efetivo.

<sup>27</sup> Esse conceito aparece em algumas produções como zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato, ou ainda como área de desenvolvimento potencial.

Assim, considerando essa perspectiva, retomamos a afirmação de Duarte (2004), a respeito de que “o único bom ensino é aquele que atua na zona de desenvolvimento próximo”, em que os conteúdos e as atividades propostas exigem dos alunos capacidades que estão em processo de formação e, com a mediação do professor, apropriam-se dos conceitos e ampliam suas experiências educativas. Portanto, é tarefa do professor transmitir aos alunos o que eles não têm condições de aprender sozinhos, “valorizando o ensino de conteúdos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade e socialmente necessários para a coletividade” (FACCI; BRANDÃO, 2008, p. 13).

Desse modo, ao tratarmos da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, partindo do pressuposto de que não se valoriza o defeito<sup>28</sup>, mas as suas potencialidades, é que destacamos a importância de um ensino que possibilite a aprendizagem e impulse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, proporcionando a esses alunos, as habilidades para organizar funcionalmente o próprio comportamento.

Vigotski (1997), em seus estudos, diferenciou os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano no plano filogenético e ontogenético. Numa forma sintetizada de desenvolvimento no plano filogenético, “podemos dizer que a atividade humana para responder às necessidades de sobrevivência surge de uma relação com o mundo que, de início, não se apresenta mediatizado por signos” (BARROCO, 2008, p. 8). Já, no plano ontogenético, a atividade humana “foi sendo paulatinamente transformada em operação com signos por meio de transformações qualitativas” (2008, p. 8). Assim, de acordo com a autora:

Neste plano do desenvolvimento da espécie, podemos dizer que pela atividade de trabalho os homens entram em cooperação, criam meios de suprirem suas necessidades, e criam inúmeras outras. Na vida social que estabelecem, com a participação dos indivíduos em atividades compartilhadas, criam sistemas representacionais, os signos. O uso destes permite-lhes algo de crucial importância para se tornarem humanizados: a regulação da conduta (BARROCO, 2008, p. 8).

Nesse longo processo histórico de evolução e transformação da humanidade, com a invenção de ferramentas e signos (entendidos aqui como instrumentos

---

<sup>28</sup> Termo utilizado por Vigotski e por outros autores soviéticos, no início e no decorrer do séc. XX, para conceituar deficiência.

psicológicos), o homem modificou ambientes por ele vivenciados, suas capacidades naturais foram sendo aprimoradas e passaram a ser usadas racionalmente, seu comportamento também passou a ser social e cultural. Ou seja, ao transformar a natureza, o homem sofreu modificações e desenvolveu suas funções psíquicas.

Segundo pressupostos de Vigotski, as funções psicológicas são definidas como elementares e superiores. *As Funções Elementares – FE*, compreendidas pelo autor como processos psíquicos naturais (atenção involuntária, memória imediata). Essas funções apresentam as condições básicas de vida, da existência, as atitudes involuntárias e de certo modo, instintivas. Ou seja, “são aquelas cujo desenvolvimento está relacionado diretamente com os processos biológicos, sendo por eles regulados, em acordo com a estimulação ambiental” (BARROCO, 2008, p. 4). *As Funções Psicológicas Superiores – FPS*, postuladas por Vigotski como processos psíquicos culturais (memória mediada, atenção voluntária, compreensão, abstração, vontade, pensamento, fala etc.), são consideradas mais avançadas e ocorrem por meio da apropriação dos resultados da atividade intelectual das gerações anteriores, isto é, das formas históricas e sociais da cultura. Portanto, essas funções têm “origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo [...]” (BARROCO, 2008, p. 4).

Nesse contexto, de acordo com Vygotski; Luria (2007):

A proposta de considerar as funções psíquicas superiores como funções mediadas supõe uma alteração profunda do modelo psicológico de investigação, de diagnóstico e, sobretudo de intervenção -vale dizer aqui especialmente de intervenção educativa- (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 9, tradução nossa).

Tomando como pressuposto essa abordagem, entendemos que o desenvolvimento não é simples maturação e, que as limitações apresentadas por esses alunos, não deve se constituir como fator impeditivo das apropriações, mas o que deve implicar substancialmente sob tal condição são as vias diferentes/colaterais para ocorrer os processos psíquicos. Portanto, na especificidade da educação escolar, os alunos que apresentam alguma deficiência, terão acesso aos mesmos conteúdos que os demais, mas por caminhos diferentes, oportunizando a eles o desenvolvimento das FPS. Ao professor, cabe então, a função de mediação entre os conhecimentos já elaborados e os alunos, sendo que os conteúdos trabalhados por ele no processo educativo desenvolvem,

individualmente nos alunos, novas estruturas mentais.

Em face dessas considerações, Martins (2013), em seus estudos e investigações sobre o funcionamento do psiquismo humano, observa que o desenvolvimento das funções não ocorre de modo uniforme ou igual, ou seja, não se trata apenas da passagem de FE para FPS. Nas suas proposições, “as transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como um todo” (MARTINS, 2013, p.70, grifo da autora). Nessas constatações, deixa claro que o emprego de signos (a linguagem é o sistema de signos mais importante) é fator essencial na promoção dessas transformações, uma vez que possibilita a complexificação dessas funções. Segundo a autora,

[...] as funções se constituem e se complexificam, tornando-se “superiores”, na medida das transformações que o emprego de signos opera sobre as imagens mentais, requalificando o *reflexo psíquico da realidade*, à luz do qual o homem se orienta nela (MARTINS, 2013, p. 73, grifos da autora).

Nessa mesma direção, referindo-se à evolução do psiquismo humano, Leontiev (1978), postula que, para alcançar o processo de humanização, que diferencia qualitativamente homens e animais, é preciso promover o desenvolvimento das FPS, consideradas como tipicamente humanas, uma vez que permitem o autocontrole, a autorregulação, as internalizações e a intelectualização nos sujeitos. Para isso, o autor destaca a atividade social como categoria central do desenvolvimento psíquico, elegendo papel decisivo a influência do trabalho e da linguagem nesse processo.

A partir dessas considerações, entendemos a necessidade de a educação escolar para alunos público-alvo da Educação Especial ser conduzida pelo princípio do desenvolvimento psíquico, ou seja, deve haver uma sistematização do ensino na forma de que este possa apontar os ritmos e os conteúdos do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre os processos psíquicos desses alunos. Conforme apontado nos estudos de Vygotski e Luria (2007), para explicitar o enfoque do uso de signos nas atividades pedagógicas, como fatores essenciais de promoção das funções psíquicas superiores:

Reconhecer esta importância fundamental do uso de signos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem uma consequência lógica: devemos incluir no sistema de categorias psicológicas aquelas formas psicológicas externas de atividade - como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho - que até agora haviam sido consideradas a parte e complementarias a respeito dos processos psíquicos internos; do ponto de vista que estamos defendendo é preciso incluí-las no mesmo sistema das funções psíquicas superiores com o mesmo direito que os demais processos mentais superiores (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50, tradução nossa).

Dessa forma, o ensino deve realmente promover o desenvolvimento e criar nesses alunos as condições e premissas de formação dos processos funcionais superiores. Para isso, o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo ao professor intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Portanto, os professores de AEE precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico intelectual em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que propiciem aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos.

Martins (2013), ao realizar investigações com o objetivo de caracterizar o papel da “educação escolar, cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados” [...] (2013, p. 11), diz também, que os elementos que instituem os processos educativos, mesmo na forma de educação escolar, não se revelam desvinculados das relações concretas da realidade, mas que

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, o estudo do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade de análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar (MARTINS, 2013, p. 3).

Nessa mesma linha de investigação, Duarte (2007), ao definir a prática pedagógica escolar como um trabalho educativo, defende, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas e que os conhecimentos científicos sejam apropriados por todos os membros da sociedade. Contextualiza que, quando a escola não favorece tal



apropriação, estará colaborando para a manutenção da ordem vigente, na medida em que o saber sistematizado continuará sendo propriedade de uma determinada classe.

Diante disso, defendemos que as intervenções pedagógicas do AEE, se efetivem de modo a compreender esses alunos não por aquilo que apresentam de modo imediato, mas no convívio social. As práticas de ensino devem deixar de considerar apenas os déficits dos alunos e atuar nas potencialidades e possibilidades do seu desenvolvimento.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o enfoque pauta-se no processo de escolarização do aluno e não na deficiência que porventura este apresenta. Busca romper com a atribuição da responsabilidade pelo não-aprender somente direcionada ao aluno. Ao tratar da educação das pessoas com deficiência, essa abordagem postula que “as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais” (STERN *apud* VYGOTSKI, 1997a, p. 84). Portanto, de acordo com essa concepção, “a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente” (1997a, p. 84).

Para compreendermos essa ideia, é necessário distinguir entre defeito e deficiência ou deficiência primária e secundária. Segundo pressupostos de Vigotski (1997), a *deficiência primária* é caracterizada como o defeito físico, sensorial ou intelectual, ou seja, é inerente à existência da pessoa, uma vez que se constitui relacionada às limitações que podem influenciar no desenvolvimento das atividades, do cognitivo ou da personalidade dos sujeitos. Esse tipo de deficiência é identificado pelas alterações biológicas que apresenta como a surdez, a cegueira, a deficiência física, intelectual ou ainda a surdo-cegueira. A *deficiência secundária* decorre dos impedimentos impostos socialmente à pessoa que possui um determinado defeito ou insuficiência. Portanto, é compreendida como uma consequência em âmbito social da deficiência primária. Ou seja:

[...] o que determina a deficiência são as repercussões sociais que envolvem o indivíduo e não meramente a questão biológica. Esta concepção se dá por meio da defesa de que o desenvolvimento se orienta do plano social para o individual, da forma como o indivíduo se desenvolve está intimamente relacionada ao modo como vive, às relações sociais com as quais está envolvido (CASCAVEL, 2008, p. 77).

Para Vigotski (1997b), a insuficiência orgânica, isto é, a deficiência, ou o defeito exerce um duplo papel para o processo de aprendizagem e desenvolvimento nos sujeitos que a possuem: por um lado, constitui-se na debilidade, na limitação que leva à diminuição do desenvolvimento; por outro, ela cria dificuldades que estimulam um avanço elevado e intensificado, ou seja, pode vir a se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais. Isso decorre do conflito gerado pela relação entre as necessidades culturais do sujeito com deficiência e as dificuldades impostas pelo seu meio social. Assim, em seus estudos com crianças cegas, Vigotski (1997b) afirma que:

Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte desta maneira no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não somente vence as dificuldades originadas pelo defeito, se não que se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando de defeito, uma capacidade; da habilidade, a força; da menos valia, a supervalia (VIGOTSKI, 1997b, p. 78, tradução nossa).

Nesse sentido, entendemos que as consequências impostas pela deficiência proporcionam aos sujeitos um processo de compensação social, “segundo o qual, a própria deficiência gera estímulos para sua superação” (ROSSETTO, 2009, p. 48-49). Assim, a *compensação*, termo formulado por Vigotski, é tomado como um processo a ser desenvolvido de modo positivo pelo sujeito. Ou seja, qualquer aspecto que possa estabelecer a deficiência ou a debilidade no sujeito, torna-se mecanismo para o surgimento de energia e capacidades para vencê-las. E, portanto, “a condição de desvantagem da pessoa com deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação” (ROSSETTO, 2009, p. 49).

Vale ressaltar, que o processo de compensação não é tratado por Vigotski como “uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos” (BARROCO, 2007, p. 224). Nem ocorre da mesma forma e com a mesma intensidade em todas as pessoas que possuem alguma deficiência. Ele está relacionado ao bom desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais, por sua vez, são desenvolvidas de acordo com a qualidade das mediações que essas pessoas recebem no decorrer de sua

existência. Daí o papel da educação escolar enquanto mais um espaço de apropriação dos conhecimentos sistematizados e desenvolvimento dessas funções.

Vigotski (1997b), embasado na concepção difundida por W. Stern (1923) traz que: “O que não me destrói me faz mais forte” (p. 27), formulando o conceito de *supercompensação*. Segundo o autor, esta ideia em que “[...] da debilidade surge a força e das insuficiências, as capacidades” (p. 27), determina que o defeito não seja compreendido como sinônimo de deficiência, limitação e incapacidade, mas principalmente como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica, capaz de reorganizar a vida do sujeito, tornando-o alguém de plena validade social.

Esse princípio postula que:

O sentimento ou a consciência de inferioridade que surge no indivíduo por causa do defeito, é a valoração de sua posição social, e se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico. [...] conduz à formação de uma consciência de super saúde no organismo enfermo, a formação da super suficiência precedente da insuficiência, a transformação do defeito em talento, capacidade e inteligência (VIGOTSKI, 1997, p. 28).

Assim, entendemos que a adoção dessa teoria no processo educacional é fundamental para possibilitar o processo de compensação/supercompensação social da deficiência. Para que a educação escolar – e nesta circunstância não só para alunos com deficiência, mas para todos os alunos – consiga objetivar-se como elemento de superação, é necessário que os professores compreendam as necessidades e as implicações pedagógicas determinantes no processo educativo, e isso “implica levá-los às formas de compensações adequadas, ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento” (BARROCO, 2007, p. 230).

Ainda,

O mais importante é que a educação se apóia não somente nas forças naturais do desenvolvimento, senão também no ponto especial e final ao qual deve se orientar. A validade social é o ponto especial e final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista da posição social (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

De acordo com essa concepção, ao segregar as pessoas com deficiência ou desempenhar todas as tarefas por elas, colocando-as na condição de incapazes, certamente a tendência é para o fracasso da compensação (VIGOTSKI, 1997). No

entanto, quando se propõe, tarefas que exijam delas uma ação ativa e consciente, se vêem desafiadas e procuram vencer os obstáculos colocados. O autor ressalta ainda, que propor atividades que exijam dessas pessoas, algo a mais do que estão acostumadas a realizar, constitui-se como relevante no processo de supercompensação.

A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estejam dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Estruturar todo processo educativo segundo a linha das tendências naturais à supercompensação ,significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 32 - 33).

Portanto, a manutenção de alunos com deficiência em instituições segregadas, reforça o seu defeito e não gera a força motriz, impedindo o desenvolvimento dos processos de supercompensação. Para evitar tal acontecimento, o aluno com deficiência deve ser educado em sociedade e para a sociedade (CARVALHO, 2009). Nesse sentido, Vigotski (1997), considera a necessidade de se educar os sujeitos com deficiência por meio de uma “linguagem viva” e considerando a prática social. Assim, será que em nossas instituições de ensino, esses alunos têm relação com o “mundo real” de “homens reais”.

Barroco (2004) faz referência à Vigotski, quando o mesmo defende uma educação pautada no sujeito e não na deficiência, ou seja, uma educação “não sob o caráter da reabilitação ou da educação profissional – como tem sido o caso no ocidente até poucas décadas atrás” (2004, p. 7). Queremos reforçar com isso, que a deficiência se deve não apenas ao comprometimento biológico, mas também ao não uso cultural dos processos psicológicos; uma vez que, na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado com a natureza e a qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos no contexto social, ou de quanto aprendemos a fazer uso dos instrumentos psicológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de atender o objetivo proposto - compreender as contribuições do Atendimento Educacional Especializado – AEE no processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede de ensino regular - inicialmente consideramos necessário contextualizar, brevemente, o momento histórico que veio se institucionalizando o AEE, suas respectivas concepções e tendências.

Dessa maneira, na análise dos documentos representativos que subsidiou essa pesquisa, foi possível perceber que na Constituição Federal de 1988, consta essa nomenclatura, no entanto, esse serviço educacional tornou-se relevante a partir da década de 1990 e mais precisamente posto em prática a partir de 2008. Indo mais além, podemos dizer que, no que se refere à CF/1988, o AEE é visto somente como um direito de o aluno frequentar a escola, porém não especifica como nos documentos atuais, ou seja, como um serviço suplementar e complementar ao ensino regular.

Nesse sentido, ao tratar da perspectiva de inclusiva, fica explícito que a ênfase na educação se pauta nos princípios de igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças. Todavia, mesmo com a legislação em favor da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e as associações de e para as pessoas com deficiência lutarem para que isso aconteça, perguntamos: como fazer para que as práticas de ensino no AEE se efetivem como processo de humanização desses alunos?

Essa observação, sob o nosso ponto de vista, é importante para entendermos a dimensão do trabalho do AEE e a importância de se compreender as concepções que permeiam as práticas educacionais, não só dos professores de AEE, mas de toda a equipe pedagógica da escola. Na análise da documentação que compôs nosso estudo, percebemos que estes estão inseridos numa complexa relação entre as proposições políticas anunciadas pela legislação e a realidade que se apresenta nas escolas. Experiências indicam que, na grande maioria das vezes, os dispositivos de leis e documentos não garantem o que se espera de fato na prática. Assim, temos que, os documentos legais são um dos passos para se efetivar a política de inclusão.

Com relação a isso podemos dizer que, conforme proposto nas atribuições,

não só dos professores, como também do trabalho do AEE, a efetivação da aprendizagem ainda se apresenta de maneira muito tímida, fazendo-se necessárias ações mais efetivas, visto que a frequência de alunos que necessitam desse atendimento é dada como uma condição para o seu processo de escolarização.

Além disso, compreendemos que o trabalho educativo a ser organizado no AEE depende, significativamente, da concepção de educação, de homem e de mundo do professor, assim como do referencial teórico norteador da sua atuação pedagógica. Queremos dizer com isso, que nos estudos realizados, e no decorrer de nossa experiência profissional, nos deparamos com situações em que o professor não possui uma concepção teórica que embase sua prática pedagógica, fazendo uso de conceitos superficiais, de um trabalho pedagógico pautado no imediatismo e no espontaneísmo, entre outras. Bem como, ao se tratar da formação, inicial ou continuada, de professores para Educação Especial ou qualquer outra modalidade de ensino, tem se dado em boa parte, de forma aligeirada, com abrangência superficial de cada área, ou à distância, deixando de oportunizar a este professor, o diálogo, a reflexão e o trabalho coletivo.

Diante de tal contexto e à luz dos objetivos dessa pesquisa, cabe destacar também a preocupação no que se refere às perspectivas teóricas que subsidiam os documentos que regulamentam as ações do AEE. Por meio do estudo de produções já existentes, percebemos que a grande maioria tem se debruçado em outras questões, ao invés de preocuparem-se com a base dos referenciais norteadores para a educação de pessoas com deficiência. Quando se trata dos documentos orientadores, em nenhum momento notamos uma discussão mais elaborada que considere os pressupostos epistemológicos do desenvolvimento humano, ou ainda, uma preocupação com a apropriação dos conhecimentos científicos por parte desses alunos.

Por outro lado, compreendemos que o estudo realizado, norteado pelas elaborações da Teoria Histórico-Cultural, vem reforçar que o professor tem o papel de mediador, pelo qual os conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade são apropriados pelos alunos, promovendo modificações a ponto de propiciar o desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, concordamos com Facci (2009, p. 104) quando ela elabora considerações acerca do trabalho do professor na obra de Vigotski:

É possível se defender que a forma mais desenvolvida da Teoria de Vigotski na compreensão da educação e do trabalho docente evidencia que o ensino tem um papel central em todo sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico. É evidente, portanto, que a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento do indivíduo. O professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervêm, de modo particular, na formação dos processos psicológicos superiores (FACCI, 2009, p. 104).

Assim, considerando-se o objeto de estudo dessa pesquisa, o AEE e suas contribuições na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, cabe destacar, que o proposto no Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2008), conforme contemplado no segundo capítulo desse trabalho indica que o mesmo foi elaborado fundamentado na Teoria Histórico-Cultural. No entanto, percebemos que, nas práticas educativas, muitas vezes, esse referencial se apresenta de forma parcial, baseando-se em conceitos relativistas de conhecimento. O mesmo ocorre com muitos documentos, a nível federal, estadual e municipal que orientam esse serviço, e incidem uma prerrogativa que não se efetiva na prática. Ou seja, em se tratando de discurso e de legislação as propostas do AEE vem se reestruturando satisfatoriamente. Porém, percebemos questões e elementos que, a nosso ver, demanda de atenção maior e não individualizada, fragmentada, com vistas à efetivação desse atendimento nas escolas de ensino regular, como por exemplo, no que se refere à formação do professor de AEE, ao processo de avaliação para encaminhamento desses alunos, as normativas para instituições de caráter filantrópico, de modelos substitutivos.

Nesse viés de tentativa de análise e reflexão, Cascavel (2008), ao especificar sobre os documentos que preconizam as políticas para escolarização do público-alvo desta modalidade de ensino considera:

[...] que a proposta de educação inclusiva encontra suas estreitas filiações ao modo pelo qual está constituída a sociedade – sob o capitalismo em crise, e defendendo a importância da análise e do pensamento crítico no âmbito da Educação Especial, faz-se necessário refletir sobre o seu contexto de surgimento, bem como a respeito das bases que a sustentam. Considera-se que ao estudar a educação em seus diferentes desdobramentos e relações aumentam-se as possibilidades de mais bem se entender o homem

que educa e que é educado, apresentando ou não deficiências, e a educação que necessita (CASCAVEL, 2008, p. 61).

Diante dessas considerações, entendemos também, a necessidade de compreender a função da escola na sociedade contemporânea - capitalista, conforme explicitado no primeiro capítulo desse trabalho. Não tivemos a pretensão de problematizar o papel social da escola, mas sim destacar que a busca por esse conhecimento contribuiu para a condução de nosso estudo sobre as contribuições do AEE, bem como, do trabalho educativo a ser desenvolvido nesse atendimento, visto que diante da legislação em vigor é um serviço educacional complementar e suplementar ao ensino regular. Nesse sentido, tendo em vista a complexidade de se entender o papel da escola e da educação na atual conjuntura socioeconômica, consideramos importante ressaltar que partimos do princípio de que a função essencial da escola é ensinar, ou seja, é passar às gerações o saber já adquirido e, por meio da apropriação deste saber, proporcionar condições para que os alunos consigam refletir de forma crítica, sem dispensar o desejo de transformações qualitativas na sociedade.

E, finalmente deixar a seguinte provocação: se o AEE está pautado numa perspectiva de atendimento diferenciado a cada um dos alunos que necessitam de um trabalho pedagógico respeitando suas limitações, se as escolas dispõem de equipamentos, materiais didáticos, recursos adequados, se o professor tem se especializado, por que o processo de escolarização desse aluno tem enfrentado ainda tantas dificuldades? Por que esse aluno não avança no seu processo de escolarização no que se refere à apropriação dos conhecimentos? Conhecimentos estes voltados a sua humanização, a sua constituição enquanto sujeito participante da realidade social.

Nessa reflexão, Pertile (2014), nos ajuda ao afirmar que:

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 (PERTILE, 2014, p. 151-152).

Portanto, as dificuldades por nós mencionadas no decorrer dessa pesquisa,



no que se refere à efetivação do AEE no processo de humanização dos sujeitos que dele necessitam, bem como, no sentido de compreender quais as suas contribuições, deve-se reconhecer que, encontram-se estreitamente relacionadas à sociedade vigente e como a escola tem se organizado historicamente para atender a esse sistema. Nesse sentido, entendemos que o trabalho desenvolvido pelo professor de AEE deve estar fundamentado em pressupostos que conduzam a emancipação humana.

Diante disso, apesar do pouco acervo bibliográfico disponível, ao se tratar desse assunto, a referida pesquisa nos permitiu compreender que o AEE, desde o início de sua implantação caracteriza-se como uma medida para dar conta do processo de aprendizado daquele aluno que não apresenta sucesso na sua vida escolar. Para tanto, consideramos que esse atendimento deve estar pautado numa perspectiva diferenciada a cada um dos alunos que necessitam de um trabalho pedagógico, que venha atender as suas limitações e considerar suas reais condições, independente da deficiência que apresente. Com equipamentos, materiais didáticos, recursos adequados, professor especializado, as atribuições do AEE devem estar objetivadas a contribuir com o processo de escolarização desses alunos, propiciando-lhes condições para apropriação dos conhecimentos científicos na sua forma mais elaborada.

## REFERÊNCIAS

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, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia educacional e Arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial: Implicações Teóricas e Políticas para a Prática Educacional**. II Simpósio Educação Que Se Faz Especial: Debates e Preposições. Maringá - UEM. 2004.

\_\_\_\_\_. **Apontamentos sobre as salas de recursos e o trabalho pedagógico: em busca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Maringá: UEM, 2008. Texto em versão preliminar, não publicado.

BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença**: integração, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 02 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério da Justiça. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, MEC/SEESP/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado.

Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Edital N° 01 de 26 de abril de 2007b.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional**. SEESP/MEC, 2010d.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 22 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 7.690**, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm). Acesso em: 22 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica – N° 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 10/05/2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em 05 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE. LEI n° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 1 jul. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS,

Roseli (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

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.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lucia Ruiz de. Pessoa com Deficiência na História: Modelos de Tratamento e Compreensão. In: **A Pessoa com Deficiência: Aspectos Teóricos e Práticos/ organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE** – Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e diversidade Cultural. In: CAVALHO, E J G; FAUSTINO, R. C. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**, 2ª ed. Maringá: Eduem, 2012.

CASCADEL (PR). Secretaria de Educação. **Projeto para Classes Especiais das Escolas Municipais de Cascavel**. Cascavel, 1978.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei nº 4.126/2005**. Regulamenta a criação e o funcionamento do CAP - Centro de Atendimento Especializado para Alunos Cegos e com Visão Reduzida de Cascavel.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Lei Nº:4.869/2008**. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: volume II: ENSINO FUNDAMENTAL – anos iniciais**. Cascavel, PR: Ed. Progressiva. 2008.

\_\_\_\_\_. **CME nº 003/2013**. Normas Complementares para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais e suas Modalidades do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa 02/2055 de 16 de dezembro de 2005**.

\_\_\_\_\_. **Portal do Município de Cascavel**. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/sub\\_pagina.php?id=437](http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/semmed/sub_pagina.php?id=437). Acesso em: 1 jul. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. **O Que é Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1999. - (Coleção primeiros passos; 4).

CONVENÇÃO DA GUATEMALA, de 28 de maio de 1999 - FADERS. Disponível em [www.faders.rs.gov.br/legislacao](http://www.faders.rs.gov.br/legislacao). Acesso em: 20 jun. 2014.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 04 fev. 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: **06 jun. 2014.**

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES. Vol. 19 n. 44 Campinas. Apr. 1998. Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca>. Acesso em: 8 mar. 2014

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola e Vigotski.** – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

\_\_\_\_\_. **A Individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção educação contemporânea).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. (org.). **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Eduem, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. A Importância da Mediação para o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores de Alunos da Educação Especial: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural. **XIV ENDIPE.** Abril, 2008. Porto Alegre/RS. Disponível em: [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_silvia\\_helena\\_altoe.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf). Acesso em: 05 jul. 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistências sociais.** 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

IACONO, J. P.; CABRAL, N.; PELLIZZETTI, I. G. **Concepção de professores sobre atendimento educacional especializado em deficiência mental:** reflexões sobre educação inclusiva. In: Anais Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: nº 3, 2008.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. – 3. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LEONTIEV, Aléxis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. Trabalho Alienado e Superação Positiva da Auto-Alienação Humana. In: FERNANDES, Florestan (org.). **MARX, ENGELS**: História. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181. (Col. Grandes Cientistas Sociais).

MARTINS, Lígia Márcia. **As Aparências Enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Reunião anual da ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=ligia+marcia+martins+a+pesquisa+de+car%C3%A1ter+documental>. Acesso em: 10 jul. 2014.

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

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa** — Educação inclusiva: direito à diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação) — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.

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.

PARANÁ. SUED/SEED. **Instrução 002/2012**. Critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa. Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **Instrução 004/2012**. Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado. Curitiba, 2012.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **Instrução 10/2011**. Critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **Instrução 11/2011**. Critérios para o funcionamento da Sala de Recursos – Ensino Médio. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **Instrução 13/2011**. Orientações para organização e funcionamento dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **Instrução 14/2011**. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **Instrução 16/2011**. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. SUED/SEED. **Instrução 020/2011**. Orientações para organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na Área da Deficiência Visual. Curitiba, 2011.

PERTILE, Eliane Brunetto. **Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Cascavel, PR: UNIOESTE, 2014.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, R. G. Direito à Educação e Política de Educação Especial. In: ROSSETTO, E. REAL, D. C. (Orgs). **Diferentes Modos de Narrar os Sujeitos da Educação Especial a partir de...** Cascavel. Edunioeste. 2012.

ROMERO, A. P. H.; NOMA, A. K. "Novos" movimentos da sociedade civil no final do séc.XX: o terceiro setor na educação. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. (Org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008, v., p. 81-105.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. UFRGS/Porto Alegre, 2009 (Tese de Doutorado).

ROSSETTO, Elizabeth; REAL, Daniela Corte. **Diferentes Modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...** (Orgs.) – Cascavel – PR.: EDUNIOESTE, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. – II. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. In: **Educação & Sociedade, ano XX, nº 69**, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1992.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, BR – RS.

TAVELA, Mary Lúcia. **Histórico da educação especial no Brasil e no município de Cascavel**. Monografia. Curso de Especialização em Educação Especial na Área de Deficiência Mental. - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon-PR: UNIOESTE, 1999.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. - 2. ed. - Maringá: Eduem, 2008.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento educacional especializado. In: **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica / organizadora: Ana Cláudia Pavão Siluk**. – 1. ed. – Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012. 380 p.: il.; 23 cm.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: Concepções em Disputa**. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997b.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria Penha Villalobos. 4ª edição. ícone Editora, EDUSP. São Paulo, 1998.

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](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis11/art8_11.htm), acesso em: 13 jan. 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo II**. Madrid, Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis., S.A., 1997.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R. **El instrumento y El signo en el desarrollo Del niño**: tradução: Pablo Del Río. Madrid. 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**: trad. Lólio Lourenço de Oliveira – Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.