

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008):** uma análise da efetivação do
Atendimento Educacional Especializado a partir da *defectología* de Vygotski.

São Luís
2015

WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do
Atendimento Educacional Especializado a partir da *defectología* de Vygotski.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar, da
Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do
grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha.

São Luís
2015

Fahd, Wilma Cristina Bernardo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski/ Wilma Cristina Bernardo Fahd. – São Luís, 2015.

153 f. il.

Orientador: Prof. Dr.Luciano da Silva Façanha.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2015.

1. Política 2. Educação Especial 3. Inclusão 4. Vygotski. I. Título.

CDU 376-054.57

WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008):** uma análise da efetivação do

Atendimento Educacional Especializado a partir da *defectología* de Vygotski.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha
Orientador

Prof^a. Dr^a. Thelma Helena Costa Chahini
1^a.Examinadora – Membro Externo ao PGCult

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
2º. Examinador – Membro Interno ao PGCult

AGRADECIMENTOS

Constituímo-nos e realizamos nossa existência no princípio Eu–Tu, conforme refletiu Martin Buber. Na relação com os outros nos transformamos a cada dia, erigindo significações e conhecimentos através de experiências conjuntas. Assim, expresso minha gratidão aos que contribuíram com a realização deste estudo.

Primeiramente, a Deus, força maior.

Ao meu esposo Raimundo Fahd e aos meus filhos Bruno, Larissa e Isabelle, pelo amor, compreensão e apoio consagrados em todas as realizações de minha vida.

Ao professor Dr. Luciano da Silva Façanha, que acolheu a orientação deste trabalho com a dedicação e o comprometimento de um educador que concilia a dimensão humana e profissional, competência basilar para quem escolhe o magistério, motivo pelo qual lhe dedico imensa admiração, reconhecimento e apreço.

Ao casal de amigos Thays Fernanda Silva dos Santos Corrêa e Roberto Brum Corrêa, com quem compartilho os ideais de promoção de uma educação inclusiva desde a seleção do Mestrado, pelo incentivo, reflexões conjuntas e imenso apoio disponibilizado através de inúmeros gestos de atenção e desvelo destinados a mim e à minha família nesse percurso acadêmico, principalmente nos momentos mais difíceis dessa caminhada, quando, além de tudo, doaram-nos sangue e vida. Esses agradecimentos são extensivos à matriarca dessa família, Conceição de Maria Rodrigues da Silva dos Santos (dona Concita), por toda a preocupação, apreço e empenho ofertados em prol da saúde de meu esposo.

À professora Dr^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pelo direcionamento na construção de conhecimentos a respeito da trajetória da política estudada, proporcionados durante a disciplina de Fundamentos e Contextos da Educação Inclusiva do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial/Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão e nas orientações categóricas cedidas na qualificação dessa pesquisa.

A Prof^a. Dr^a. Thelma Helena Costa Chahini e ao Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior por terem acolhido o convite para integrar a Banca de Defesa deste trabalho.

A todos que integram o Corpo Docente, a Coordenação e a Secretaria do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade (PGCult). Principalmente aos professores Dr. Reinaldo Portal Domingo, pelas apreciações realizadas na qualificação desse trabalho.

E a todos os meus colegas da turma de 2012 do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade (PGCult), pelas trocas proporcionadas por intermédio do

companheirismo e das reflexões compartilhadas, em especial para Ana Letícia Burity da Silva, Ana Neuza Araújo Ferreira, Antônio Zaquiel Barbosa da Silva, Daniela Menezes Moreira, Daniele Bastos Segadilha, Danielle Lima Costa, Jorge Milton Ewerton Santos e Stella Pereira Aranha, com quem desenvolvi laços de amizade.

Por fim, aos amigos Alan Alves Catarino, pela ajuda dispensada no período de formatação desse relatório de pesquisa; ao professor Luís Augusto Sotero Martins, pela revisão de nosso texto e a todos que de forma direta ou indireta, colaboraram com esse trabalho.

RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as contribuições da *defectología* de Vygotski para apreciação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), quanto à efetivação do Atendimento Educacional Especializado por ela proposto. Mesmo com as conquistas legais e políticas alcançadas nas três últimas décadas para inclusão de pessoas com deficiências, ainda proliferam as problemáticas relativas à consolidação dessas propostas. O estudo está elaborado numa perspectiva qualitativa hermenêutica, e empregou técnicas de análise de conteúdo para interpretação dos dados. Para tanto, o fenômeno investigado foi, inicialmente, situado através do aporte teórico da obra *Fundamentos da Defectología*, de autoria do próprio Vygotski, das produções científicas de autores que comentam sua obra, assim como de pesquisadores que estudam a Educação Especial brasileira. A apreciação contemplou também um levantamento e avaliação da legislação e normativas relativas à atual política de Educação Especial/Inclusiva. Os dados empíricos sobre a implementação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado foram coletados através de questionários mistos e de uma escala de opiniões/attitudes sobre Educação Especial aplicados aos especialistas e professores que integraram a amostra do estudo. Os resultados obtidos com a análise qualitativa evidenciaram, a partir das contribuições de Vygotski, que a vertente médico-pedagógica na Educação Especial ainda exerce uma forte influência na concretização dos serviços ofertados, e na atualidade há uma coexistência da concepção de integração com a de inclusão na efetivação do Atendimento Educacional Especializado no município analisado. Dessa forma, confirmou-se o seguinte pressuposto: que as reflexões de Vygotski na obra *Fundamentos da Defectología* oferecem contribuições para análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), denotando, ainda, que a efetivação da proposta de Atendimento Educacional Especializado não está ocorrendo de acordo com o paradigma da inclusão.

Palavras-chave: Política. Educação Especial. Inclusão. Vygotski.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the Vygotski of Defectology of contributions for consideration of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (MEC / SEESP, 2008), as to the effectiveness of the Educational Service Specializing it proposed. Even with the legal and political achievements in the last three decades to include people with disabilities, still proliferate the problems relating to the consolidation of these proposals. The study is developed in a qualitative hermeneutic perspective, and employed content analysis techniques to interpret the data. Therefore, the phenomenon investigated was initially located by the theoretical support of the work Fundamentals of disabilities, authored by Vygotsky himself, the scientific production of authors commenting his work, as well as researchers who study Special Education Brazilian. The assessment also included a survey and evaluation of legislation and regulations relating to the current Special Education policy / Inclusive. Empirical data on the implementation of the Educational Service Specialist services were collected through questionnaires and mixed a range of opinions / attitudes about Special Education applied to experts and professors who joined the study sample. The results of the qualitative analysis showed, as of Vygotsky contributions, that the medical educational aspect in Special Education still has a strong influence in the implementation of services offered, and there are currently an integration concept of coexistence with the inclusion the realization of the Educational Service Specializing in the municipality analyzed. Thus, it was confirmed the following assumption: that the reflections of Vygotsky in Defectology Fundamentals of work offer contributions to analysis of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (MEC / SEESP, 2008), showing also that the realization the proposed Educational Service Specialist is not taking place according to the paradigm of inclusion.

Keywords: Politics. Special Education. Inclusão. Vygotski.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico - 1	Idade.....	84
Gráfico - 2	Nível de escolaridade até a graduação	85
Gráfico - 3	Curso de Pós-Graduação.....	85
Gráfico - 4	Modalidade de educação dos cursos que foram realizados.....	86
Gráfico - 5	Realização de cursos de LIBRAS.....	87
Gráfico - 6	Realização de cursos de Braille.....	87
Gráfico - 7	Cargo ou função que ocupa.....	88
Gráfico - 8	Situação funcional.....	89
Gráfico - 9	Tempo de serviço em Educação Especial.....	89
Gráfico - 10	Exigência de diagnóstico, laudo ou parecer para matrícula na Educação Especial.....	100
Gráfico - 11	Conhecimento dos profissionais sobre as orientações e normas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) nas escolas regulares.....	101
Gráfico - 12	Integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Pedagógico das escolas.....	103
Gráfico - 13	Local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado.....	106
Gráfico - 14	Recebimento de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para as Salas de Recursos Multifuncionais.....	108
Gráfico - 15	Manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais.....	109
Gráfico - 16	Condições dos equipamentos, mobiliários, materiais e recursos das Salas de Recursos Multifuncionais.....	109
Gráfico - 17	Participação dos professores do ensino regular no plano de trabalho do Atendimento Educacional Especializado.....	112
Gráfico - 18	Participação da família nas atividades do Atendimento Educacional Especializado.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas por nível no ano de 2012.....	74
Tabela 2 - Número de docentes por nível no ano de 2012.....	74
Tabela 3 - Matrículas por nível no ano de 2012.....	74
Tabela 4 - Quadro de profissionais lotados na Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE de Paço do Lumiar no ano de 2014.....	77
Tabela 5 - Número de alunos matriculados por nível de ensino na Educação Básica em Paço do Lumiar em 2014.....	79
Tabela 6 -Relação por nível de ensino do percentual de alunos com deficiências matriculados na Educação Básica em Paço do Lumiar, em 2014.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento da amostra.....	83
Quadro 2 -Resumo quantitativo dos resultados da Escala de opiniões/attitudes	91
Quadro 3 – Unidades de análise de conteúdo.....	96
Quadro 4 -Tipos de deficiências atendidas pela Educação Especial em 2013.....	98
Quadro 5 -Demonstrativo das atribuições do professor(a) do Atendimento Educacional Especializado.....	110
Quadro 6 - Resumo qualitativo da Escala de opiniões/attitudes	113

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE SEU PÚBLICO	24
1.1	Aspectos históricos e socioculturais da atenção e tratamento dirigidos pelas sociedades às pessoas com deficiência	24
1.2	Evolução da Educação Especial no Brasil: da institucionalização ao paradigma da integração escolar	34
1.3	O insurgir dos fundamentos da educação inclusiva no contexto internacional e nacional	42
1.4	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(MEC/ SEESP, 2008)	46
1.4.1	O Atendimento Educacional Especializado – AEE	48
2	VYGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	52
2.1	Subvertendo a dimensão terapêutica na Educação Especial	53
2.1.1	Em busca de uma ciência aplicada	53
2.1.2	Críticas à Defectologia	56
2.2	O desenvolvimento atravessado pela deficiência	60
2.3	A compensação das deficiências	64
2.4	O atendimento educacional especializado não segregado	68
3	PROCESSO DA PESQUISA	72
3.1	Opções metodológicas	72
3.2	Universo e sujeitos da pesquisa	73
3.2.1	Caracterização da Amostra	82
3.2.1.1	Perfil dos participantes	83
3.3	Procedimentos e instrumentos	90
3.4	Tratamento dos dados	94
4	UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKI	98
4.1	Caracterização do Atendimento Educacional Especializado no município de Paço do Lumiar/MA	98
4.2	O Atendimento Educacional Especializado na opinião dos especialistas e professores em contraposição à teoria de Vygotski.	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Nas sociedades pós-modernas, o reconhecimento do princípio de igualdade de direitos e a busca de uma educação de qualidade alicerçaram as conquistas legais e a reformulação das políticas públicas que visam à inclusão social das pessoas com deficiências. Ao se referir a essa meta, Mantoan (2011, p. 36) menciona que isso significa “a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas, sem deficiência”. A propósito, assinalamos, desde o primeiro parágrafo deste trabalho, que, no decorrer do nosso texto, optamos pelo emprego mais frequente da expressão “pessoa com deficiência”, como reivindicam os movimentos mundiais de defesa de direitos. (SASSAKI, 2005).

O surgimento das políticas inclusivas derivou de um contexto histórico e sociocultural em que se verificaram, basicamente, quatro tipos de atitudes nas sociedades, em relação às pessoas com deficiência:

- Inicialmente, as atitudes de “*negligência e maus tratos*” e exclusão social, presentes desde as culturas primitivas da pré-história até as civilizações da antiguidade.
- Posteriormente, na Idade Média, com a ascensão do cristianismo, deu-se o reconhecimento da presença da “alma” nas pessoas com deficiências, e a admissão de sua condição humana. Apesar disso, de forma contraditória, também se alegou que a deficiência seria um “castigo” resultante de supostos “pecados” que implicariam culpa. Essa aceção resultou, duplamente, na constituição de atitudes de “*proteção e compaixão*” e, ao mesmo tempo de rechaço e exclusão.
- Na Idade Moderna e na Contemporânea do século XVI ao XIX, emergiram as explicações científicas para as deficiências, primordialmente na área de saúde; mas também na educacional. De tal modo, houve um intenso domínio do ponto de vista oriundo do modelo médico/clínico que idealizava as deficiências como doenças. Sobreveio, assim, a instauração de instituições especializadas para oferecer “*cuidados terapêuticos*” e as primeiras iniciativas de educação segregada para esse público. Dessa forma, a Educação Especial teve início com o estabelecimento da primazia dos cuidados clínicos ante os educacionais.
- Após transcorrerem séculos de representações negativas acerca do fenômeno das deficiências, foi só a partir do século XX que pudemos observar uma tendência mais evidente para um movimento de “*integração*” dessas pessoas na sociedade e na escola.

(KIRK e GALLAGHER, 1999). É importante destacar que tais atitudes envolvem as concepções e os valores socioculturais interiorizados com relação aos aspectos cognitivos e comportamentais das pessoas com deficiências e os sentimentos individuais que derivam de tais apreciações e representações. (AMARAL, 1995). E como menciona Skliar (2006, p. 18):

As primeiras dessas representações – que são ou se apresentam em aparência mais *científicas, mais acadêmicas* – continuam sendo obsessivas com aquilo que é pensado e produzido com ‘anormal’, como ‘anormais’, vigiando cada um dos desvios, descrevendo cada detalhe do patológico, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência e afirmando que ‘algo está errado, que há alguma coisa equivocada no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema etc.

No Brasil, houve uma repercussão dos modelos norte-americanos e europeus dos cuidados com a saúde e a educação dirigida às pessoas com deficiências. A “Educação Especial tradicionalmente configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino”. (GLAT E BLANCO, 2009, p.15). As transformações mais evidentes com relação à prática de uma Educação Especial nas escolas regulares tiveram início na década de 1960, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes que Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que passou a considerar a oferta de um atendimento educacional especializado para os alunos com deficiências, primeiramente em “classes especiais”, para posteriormente “integrá-los” no sistema geral de educação. (FONSECA, 2006). Esses ideais tiveram continuidade na década de 1970, que foi marcada pelas tentativas mal sucedidas de integração dos alunos com deficiências nas classes comuns das escolas regulares.

Entretanto, uma dinâmica mais evidente de evolução desse paradigma para o que atualmente se institui, em relação à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino teve início no final da década de 1980, com os movimentos sociais de reivindicação de direitos das pessoas com deficiências e as consequentes conquistas políticas e legais. Assim, a partir de 1990, as políticas públicas e os atos normativos que regulam a educação nacional alicerçaram a concepção de inclusão e a proposta da prática de uma Educação Especial não segregada desenvolvida num sistema único de ensino. Nesse sentido, Glat e Blanco (2009, p. 18) afirmam:

Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas sim o ‘desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral’.

Contudo, observamos o fato de que a conquista de políticas inclusivas não ocasionaram, paralelamente, modificações relevantes na consolidação do processo de escolarização das pessoas com deficiência. (GÓES E LAPLANE, 2004).

Em face dessa realidade, encaminhamo-nos para a realização de um estudo sobre a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em sua proposta de transposição do paradigma da integração para o da inclusão.

O surgimento do desejo de realização de uma pesquisa na área de Educação Especial deu-se no âmbito de nossa atuação profissional como psicóloga e professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no Centro de Estudos Superiores de Santa Inês – CESSIN, pois, cotidianamente, acompanhamos como docente, há dezesseis anos, as problemáticas vivenciadas no percurso da formação de pedagogos. Constatamos as inúmeras dificuldades demonstradas pelos futuros professores em relação à construção das competências necessárias ao desempenho de uma prática pedagógica que contemple a diversidade dos educandos, a partir do reconhecimento das diferenças individuais, principalmente daquelas próprias dos alunos com deficiências. Os acadêmicos agem como detentores de uma herança cultural de uma educação tradicional que instituiu práticas de ensino “uniformizadas” voltadas para um ideal de aluno que não apresenta especificidades mais significativas de aprendizagem e desenvolvimento, e enquadram-se, dessa forma, dentro dos critérios estabelecidos para o padrão da maioria dos indivíduos que não possuem deficiências. E isso nos preocupa extremamente, pois acreditamos, idêntico ao que menciona Skliar (2006, p. 32), que

se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outros/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente.

Assinalamos que a estrutura curricular do curso de Pedagogia foi unificada nos *campi* da universidade pela comissão instituída pela Portaria nº 262/2013 da Pró-Reitoria de Graduação – PROG/UEMA, em 29 de agosto de 2013. O atual currículo compreende, em seu núcleo específico a disciplina de Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, com uma carga horária de 60 horas/aula. No núcleo comum, para as licenciaturas, conta com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com carga horária de 60 horas/aula. As duas se integram às demais, totalizando 3.465 horas na formação inicial dos pedagogos.

Todavia, devido à amplitude e complexidade das questões pertinentes à Educação Especial, são frequentes as dúvidas no tocante às principais concepções, conceitos e normativas que norteiam o panorama educacional nessa área. E ponderamos que a ocorrência dessas lacunas não fica restrita à formação de pedagogo; mas, seguramente, estendem-se às demais licenciaturas. Essa realidade sempre nos mobilizou à busca da obtenção de conhecimentos capazes de oferecer subsídios para superação desses problemas.

A motivação profissional foi acrescida do empenho já existente em nossa vivência pessoal, próprio dos pais que buscam a inclusão de um(a) filho(a) na escola regular, através do cumprimento de uma proposta de Educação Especial/Inclusiva¹. O convívio diário com essa realidade instiga-nos mais ainda a buscar respostas para as várias inquietações acerca desses desafios.

O cenário das atitudes já expostas no início da apresentação desse trabalho ao mesmo tempo, levou-nos à convicção de que uma investigação na área da Educação Especial deve considerar o processo histórico e sociocultural da exclusão social pela não aceitação das diferenças individuais e busca essencialmente dialética de superação dessa realidade através da promoção do seu oposto: a inclusão. (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, necessitávamos de um referencial teórico capaz de atender a esses anseios. O aporte teórico para nossa investigação só foi definido nas atividades de Pesquisa orientada I – qualificação da dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult, Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão. As atividades citadas foram ministradas pelo professor Dr. Luciano da Silva Façanha, que, após um levantamento bibliográfico indicou-nos cogitar a formulação de um quadro teórico a partir a abordagem de Vygotski em seus estudos sobre Educação Especial.

Dessa forma, procedemos à busca de estudos e pesquisas que também enfocassem as produções do autor na área, pois as reflexões levantadas por esse teórico nos textos sobre a *defectología* são para além do seu tempo, tendo sido ele um precursor da educação inclusiva por meio das amplas contribuições que suas produções na área podem oferecer à compreensão da educação de pessoas com deficiências. Nesse sentido, Beyer (2006, p.10) confirma: “Possivelmente, entre os teóricos do século XX, aquele cuja abordagem mais

¹ Os vocábulos “Especial/Inclusiva” aparecerão grafados dessa forma no texto, para enfatizar a Educação Especial na atual perspectiva Inclusiva, como uma modalidade educacional integrante da “proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

significativamente enfocou a pessoa com deficiência foi a do pensador russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934).

Notificamos que na revisão de literatura realizada observamos que o sobrenome do autor das *Obras Escogidas – V, Fundamentos de Defectología*, aparecia grafado de formas distintas: Vigotki, Vigotski ou Vygotsky entre outras variações, em consequência das traduções efetuadas. Mas optamos por manter em nosso texto a composição Vygotski, conforme consta no livro em questão, a fim de manter a coerência com nosso referencial teórico básico. E nas citações apresentadas no trabalho, preservamos a escrita na forma original, como a encontrada nas fontes consultadas, acatando as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Esclarecemos também que assinalamos o termo *defectología*, em itálico, para indicar o estrangeirismo da palavra que não foi incorporada ao português. Na forma original, o termo era empregado no contexto da época dos estudos de Vygotski para se referir ao campo de estudos sobre as deficiências. “Se definia, portanto, como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades” (BARROCO, 2007, p. 213).

No que se refere às produções de pesquisas mais destacadas sobre a obra de Vygotski, que se tornou um expoente para educação e para a psicologia, ressaltamos o estudo realizado por Van Der Veer e Valsiner (1996), que assumiu uma relevância de alcance internacional, pois faz uma análise consubstanciada do conjunto das obras do autor, comentando, inclusive, a importância dos estudos em *defectologia* para avaliação da prática pedagógica com alunos que possuam deficiências.

Ancoramo-nos também no pensamento de Newman e Holzman (2002, p. 16), ao dizer que “As realizações de Vygotsky são impressionantes: ele desempenhou um papel-chave na reestruturação do Instituto Psicológico de Moscou; instalou laboratórios de pesquisa nas principais cidades da União Soviética e fundou o que chamamos de educação especial.” No período de 1924 a 1930, ele escreveu vários artigos sobre a educação de crianças com deficiências, ajudou a organizar e a fundar um Instituto de *Defectologia* em Moscou, tendo dedicado grande parte de sua vida ao estudo do aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência. (OLIVEIRA, 2011; REGO, 2012; VALSINER e VAN der VEER, 1996 e DELARI JUNIOR, 2009).

Dessa forma, formulamos o pressuposto de que as reflexões de Vygotski na obra *Fundamentos da Defectología* oferecem contribuições para análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), pois

continuam proliferando as incertezas relativas à consolidação dessas propostas, o que ratifica as dificuldades que a sociedade enfrenta perante a incorporação da diversidade humana. A sustentação das acepções e práticas de Educação Especial requer também um embasamento científico para o paradigma da inclusão. Nesse contexto, distinguimos a atualidade das reflexões de Vygotski, capazes de revolucionar as explicações reducionistas e negativas sobre a deficiência.

Diante da relevância do referencial teórico abraçado, definimos como problema central em nossa investigação: quais as contribuições da *defectología* de Vygotski para a apreciação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP/2008)? Porque Daniels (2011, p. 11-12) recomenda o desenvolvimento de pesquisas com base na teoria de Vygotski e aponta para uma “multiplicidade de vias estimulantes de exploração e desenvolvimento, devido à “complexidade e a instigação do legado” do autor e a “natureza política do desenvolvimento de suas ideias”.

Já no que se refere aos estudos sobre a política de Educação Especial numa análise da produção de pesquisas do GT 15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED no período de 1991 a 2011, Garcia e Michels (2011, p. 118) levantaram um total de 29 trabalhos e distinguiram que o foco das referidas investigações versavam sobre oito categorias básicas: “discursos, implementação, acesso e permanência, formação de professores, currículo, perspectiva inclusiva, estado e educação profissional”.

Preferimos problematizar os aspectos relativos à implementação da política, pois, os censos educacionais indicam um relativo aumento de matrículas na escola regular na modalidade de Educação Especial; mas tal ingresso não garante a permanência e o êxito na escolarização desses educandos, através do cumprimento dos princípios da inclusão (SILVA E CARVALO, 2011; BUENO, 2005, 2011; GLAT e FERREIRA. 2003). Sobretudo, no que se refere à estrutura do principal serviço previsto na política: o Atendimento Educacional Especializado.

Sobrepomos essas reflexões ao problema proposto e elegemos como problemáticas derivadas as seguintes questões: Quais as principais concepções que nortearam a Educação Especial até o surgimento da atual Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva? Quais os conceitos de Vygotski sobre *defectología* que podem ser considerados como precursores para a compreensão de uma proposta de Educação Especial inclusiva? Quais as possíveis distorções encontradas na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), quanto ao

Atendimento Educacional Especializado por ela proposto em contraposição à teoria de Vygotski?

Assim, este trabalho objetiva analisar as contribuições da *defectología* de Vygotski para apreciação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), quanto à efetivação do Atendimento Educacional Especializado por ela proposto.

Os argumentos já apresentados acerca da relevância do referencial teórico acatado para compreensão da problemática em foco também constituem uma das principais justificativas para a realização desta pesquisa.

O outro ponto no qual ancoramos nossa alegação relaciona-se diretamente com primeiro, e se refere à carência no panorama nacional de trabalhos de pesquisas que tenham como objeto de estudo as contribuições da *defectología* na análise das problemáticas na área da Educação Especial.

Nessa perspectiva, distinguimos as publicações acadêmicas do Pós-Doutor em Educação/Educação Especial, pela Universität Dortmund (1998), Alemanha, professor Hugo Otto Beyer², que desenvolveu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação pesquisas sobre a Educação Especial a partir da *defectología de Vygotski*, inclusive sobre as concepções de integração e inclusão nas políticas educacionais alemã e brasileira. Ele ressalva que, para o entendimento desses conceitos, torna-se essencial admitir que a premissa fundamental da teoria de Vytotski é a sociogênese, que “afirma que as condições do desenvolvimento psíquico derivam da qualidade das trocas sociais”. (BEYER, 2006, p.11). Portanto, políticas de Educação Especial/Inclusiva devem primar pela convivência dos alunos com deficiência com demais alunos na escola regular a fim de permitir o aprendizado e desenvolvimento conjunto por meio da ampliação das trocas sociais.

O professor Beyer também orientou pesquisas sobre o autor, entre as quais destacamos a tese de doutorado – “*A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001*”, defendida por Dirléia Fanfa Sarmento, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, em Porto Alegre, 2006. Nesse trabalho, a autora parte do seguinte problema: “Como as temáticas pertinentes à Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky, abordadas em artigos, dissertações e teses, produzidas no período de 1986 a 2001 no Brasil, são interpretadas pelos seus autores?” Em sua investigação, ela elenca um total de

² Falecido no dia 29 de setembro do ano de 2006.

366 dissertações e teses. A maior parte desses estudos se concentra na área de educação e psicologia. Um percentual de 81,15% das pesquisas “utiliza premissas vygotskianas de forma complementar aos pressupostos de outros teóricos” e apenas 18,85% realmente se definiam pelo referencial de Vygotski. Com relação a essas últimas, foram assinaladas doze temáticas principais: biografia de Vygotski; contexto do surgimento de sua teoria, denominação da teoria; autoria; funções psicológicas superiores; linguagem – oralidade, escrita e desenho; a internalização e a constituição do ser humano; desenvolvimento humano – concepção e linhas de desenvolvimento; níveis e zona de desenvolvimento e o processo de aprendizagem; função do brinquedo no desenvolvimento infantil; a interação social e suas interfaces no contexto educativo, e por fim, implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar. Dentre as temáticas citadas, verificamos que não se faz alusão à educação das pessoas com deficiências, temática na qual Vygotski desenvolveu as pesquisas e textos reunidos na obra *Fundamentos da Defectología*. Porém a pesquisa identifica no tópico – “A interação social e suas interfaces no contexto educativo” um estudo sobre a importância dessas interações na escola regular, na educação de crianças com deficiência cognitiva.

Posteriormente ao período analisado localizamos a pesquisa bibliográfica “*A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para psicologia e a educação atuais*”, tese de doutorado defendida por Sonia Mari Shima Barroco, sob a orientação do professor Dr. Newton Duarte Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em 2007. No trabalho, a autora sustenta que a *defectología* se constituiu num campo privilegiado para a defesa das principais proposições teórico-metodológicas de Vygotski sobre a aprendizagem e desenvolvimento, como também proporciona subsídios para Educação Especial e Psicologia da Educação.

Ainda conforme o estudo de Sarmiento (2006) sobre a produção acadêmica e científica com base na teoria de Vygotski, no período de 1986 a 2001, o índice de produções com essa temática nas universidades da região nordeste correspondeu a apenas 25% de defesas de dissertações e teses. Nesse sentido, atualmente constatamos os artigos: “*Problemas fundamentais da Defecología: aproximações preliminares à luz do legado de Vigotski*”, e “*A teoria da compensação em Adeler e em Vigotski*”, elaboradas pelo grupo de estudos Vigotski e a Defectologia, do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, sob a orientação da pesquisadora Dra. Betânea Moreira de Moraes que é responsável pela pesquisa: *Defectología e Educação* – a inserção de alunos cegos no contexto da escola pública à luz de Vygotski, dentre outros estudos em andamento.

Ao ponderar sobre recentes mudanças nas políticas de Educação Especial com vistas à inclusão, Baptista e Jesus (2009, p. 5) referem que elas “justificam que os interessados – pesquisadores, docentes, formadores – busquem, no diálogo e nas trocas com outros profissionais, o refinamento de suas práticas e **a compreensão das bases epistemológicas de suas opções**”. (Grifos nosso). Assim, avaliamos que ainda resta um longo caminho a percorrer em relação à realização de pesquisas que visem revelar os subsídios da obra em tela, para responder ao desafio do respeito à diversidade humana em prol da efetivação de princípios democráticos na promoção de uma educação igualitária de qualidade para todos.

Com relação aos procedimentos seguidos a partir da questão-problema instituída para esse estudo, desenvolvemos uma metodologia de pesquisa qualitativa hermenêutica (GIL, 2008; COUTINHO, 2013), empregando técnicas de análise de conteúdo para interpretação dos dados. (BARDIN, 2011).

Para tanto, inicialmente, situamos o fenômeno através da revisão de literatura com a leitura sistemática, análise e interpretação de livros, periódicos, dissertações e teses sobre a educação especial e a *defectologia* Vygotski. Nessa fase, elaboramos um plano de trabalho a partir dos objetivos propostos para procedermos: à identificação das fontes; à localização e obtenção do material bibliográfico; à leitura da bibliografia consultada, ao fichamento, à análise e interpretação dos textos estudados até a redação final deste relatório de pesquisa. Nesse ínterim, além dos autores já mencionados nessa introdução, que discutem sobre a obra de Vygotski, revistamos autores da área da Educação Especial como: Jannuzzi (2012), Mazzotta (2011), Bueno (2011), Silva (2010), Ferreira (2006). Também foram examinados autores que discutiram o tema da diversidade cultural com bases epistemológicas nos estudos culturais, tais como: Hall (2011), Sacristán (2000), Goodson (2007), McLaren (1977), Silva (1999, 2001). A obtenção dos conhecimentos que envolveram a pesquisa bibliográfica nos proporcionou o aprofundamento do referencial teórico sobre o tema em questão, tendo o instrumental teórico sido básico para análise e constante redimensionamento do estudo em tela.

Executamos também um levantamento documental dos principais dispositivos legais em âmbito federal, que vêm normatizando a política de educação especial brasileira. Esses documentos foram acessados através do site do Ministério da Educação, contemplando Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Política Nacional de Educação Especial; legislações específicas envolvendo: leis, decretos, resoluções e pareceres nacionais para confrontação com o referencial teórico, e com os dados levantados na realidade investigada

no estudo de campo. E tendo em vista a delimitação dessa pesquisa, priorizamos o enfoque analítico da legislação que vem normatizando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), nos seguintes dispositivos legais:

- Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;
- Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e
- Portaria normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".

Dessa forma, visando à oferta de contribuições na perspectiva vygotskiana acerca da temática da inclusão no Maranhão, refletimos com Carvalho (2011) sobre a escassez na produção de conhecimentos a respeito da concretização das políticas de Educação Especial na esfera municipal, e nomeamos como universo de nossa pesquisa para o Município de Paço do Lumiar, localizado na região metropolitana da capital maranhense.

O estudo de campo foi realizado a partir de uma amostragem composta pelos profissionais especialistas e professores responsáveis pela efetivação da política de Educação Especial/Inclusiva no Município. Para tanto, construímos dois questionários mistos: um para coleta dos dados referentes definição do perfil da amostra analisada, e o outro para a caracterização da implementação do Atendimento Educacional no Município. Foi elaborada também uma escala de opiniões para a averiguação das concepções e atitudes dos sujeitos pesquisados sobre a Educação Especial em contraposição à teoria do Vygotski para que pudéssemos ponderar sobre a execução da política estudada.

Assim sendo, dividimos o presente trabalho em seis partes, nas quais teremos, seguindo essa introdução, a disposição de quatro capítulos organizados conforme as problemáticas derivadas inicialmente estabelecidas:

- O primeiro é teórico. Tratará da origem da temática, abordando os principais conceitos em Educação Especial, e buscará identificar as principais concepções que nortearam a Educação Especial até o surgimento da atual Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva.

Nesse sentido, discutiremos a evolução da política de Educação Especial/Inclusiva numa perspectiva histórica e sociocultural de representação das deficiências até o período da colonização brasileira. No contexto nacional, enfatizaremos desde a institucionalização até às

perspectivas integracionistas e inclusivistas que originaram a atual proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

– O segundo capítulo, também teórico, enfatizará os principais pressupostos do autor e obra estudados para distinguir os conceitos de Vygotski sobre *defectología* que podem ser considerados como precursores para compreensão de uma proposta de Educação Especial inclusiva.

Nessa perspectiva, discutiremos as insatisfações de Vygotski no início do século XX com as explicações reducionistas e patologizantes sobre as deficiências, as quais não levavam em conta os aspectos socioculturais desse fenômeno, e as críticas que dirigiu à *defectología* tradicional. Em seguida apresentaremos seus principais pressupostos com relação ao desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiências. Balizaremos suas ideias sobre compensação das deficiências e a observação que fez dos impactos sociais tanto no processo de interiorização como de superação das deficiências. Finalizaremos o capítulo arrazoando as proposições vygotskianas de um atendimento educacional especializado não segregado e a importância da promoção de uma educação social para o desenvolvimento de um projeto de Educação Especial/Inclusiva.

– Já o terceiro é de natureza metodológica, e fará a exposição dos procedimentos seguidos no processo de pesquisa para a análise de como as ideias trabalhadas por Vygotski em seus estudos de *defectología* podem ser aplicadas na avaliação da realização dos serviços de Educação Especial, orientados pela atual política de Educação Especial/Inclusiva.

Assim sendo, nele descreveremos o processo deste estudo e as opções metodológicas abraçadas. Nesse intuito, apresentaremos, inicialmente, o universo da pesquisa e o perfil dos sujeitos da amostra atingida. Em seguida, distinguiremos os processos de escolha e aplicação dos procedimentos, instrumentos e técnicas utilizados na coleta e tratamento das informações empíricas.

– No quarto capítulo, a partir da apresentação dos resultados, visamos verificar as possíveis distorções encontradas na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), quanto ao Atendimento Educacional Especializado por ela proposto em contraposição à teoria de Vygotski.

Dessa forma, nele apresentaremos os resultados desta pesquisa com base na problemática inicialmente levantada, caracterizando a efetivação do Atendimento Educacional Especializado no município de Paço do Lumiar/MA, na opinião dos especialistas em contraposição às contribuições da teoria de Vygotski em *Fundamentos da Defectología*.

– E, por fim, na última parte deste trabalho, teceremos nossas considerações finais acerca da temática em foco. Portanto, apontaremos as descobertas em relação ao problema inicialmente levantado e as distorções verificadas a partir do pensamento de Vygotski quanto à concretização das diretrizes da política de Educação Especial/Inclusiva.

1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE SEU PÚBLICO

Essa primeira sessão teórica vai abordar a origem da temática em foco e alguns de seus conceitos fundamentais, traçando um percurso histórico, desde o surgimento das iniciativas de Educação Especial até as atuais perspectivas das políticas educacionais inclusivas, seguindo, conforme Adorno (2010), uma dinâmica de “reelaboração do passado” para perpetrar a crítica ao presente.

Adotando essa proposição, argumentaremos sobre a inegável diversidade humana e sobre a dificuldade histórica de assimilação das diferenças individuais pelas sociedades, presente desde a gênese dos processos de representação social. Dessa forma, pretendemos assinalar a evidente carga de preconceitos, estereótipos, estigmas constituídos e direcionados às pessoas com deficiências e ratificar a repercussão desses sobre a formação da identidade e a percepção das diferenças individuais.

A partir dessa reflexão, passaremos a evidenciar a ocorrência da exclusão e segregação das pessoas com deficiências durante vários séculos, perpassando várias instituições sociais, inclusive as educacionais, ocasionando, assim, a necessidade de criação de políticas de Educação Especial. Nesta perspectiva, adentraremos a discussão das principais concepções que orientaram o surgimento e a evolução das políticas de Educação Especial no Brasil, abordando desde o paradigma da institucionalização até o da integração escolar, expondo suas significações e as mudanças ocorridas nas diretrizes da educação nacional nesse período.

Em seguida, assinalaremos a transformação na política educacional para o contemporâneo ideal de inclusão na sociedade e na escola regular dos alunos com deficiências, fundamentado em princípios axiológicos, presentes nos marcos legais e políticos de Educação Especial/Inclusiva, difundidos no contexto internacional e incorporados no cenário nacional.

Dessa forma, assinalaremos o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E, tendo em vista a delimitação desse estudo, priorizaremos a discussão das concepções e propostas relativas ao Atendimento Educacional Especializado.

1.1 Aspectos históricos e socioculturais da atenção e tratamento dirigidos pelas sociedades às pessoas com deficiência

É inegável que as sociedades são plurais e que, no âmbito de cada uma delas, vislumbramos múltiplas culturas, produzidas por diferentes indivíduos. A diversidade é constitutiva dos processos socioculturais e dos seres humanos, envolvendo, assim, não só aspectos culturais, como também biológicos e psicológicos constitutivos dos próprios sujeitos. (GOMES, 2007).

Entretanto, historicamente, verificamos conflitos e tensões nas sociedades, decorrentes de uma assimilação social contraproducente das diferenças intrínsecas às pessoas com deficiências, como bem denotam Fonseca (1995), Aranha (2005, 2001), Gugel (2007) e Silva (1987). Nas mais diversas sociedades, observamos dificuldades quanto à incorporação sociocultural das características físicas, cognitivas ou comportamentais dessas pessoas, que são percebidas e avaliadas de modo antagônico, com base em uma realidade cujas relações e espaços sociais são concebidos para indivíduos que não possuem deficiências. Nesse sentido, avigoramos que a deficiência, segundo os critérios da Organização Mundial da Saúde (OMS), contidos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), diz respeito à perda de uma estrutura anatômica ou de uma função fisiológica, mental ou psicológica do corpo (disfunção) que implica limitações ou dificuldades de participação em situações da vida. Numa perspectiva social, essa classificação considera a “funcionalidade”, no que se refere às funções e estruturas que permitem a participação e constituem o aspecto positivo da deficiência. Leva em consideração, ainda, a “incapacidade” que resulta da interação insatisfatória entre a “disfuncionalidade” e o meio, devido à existência de entraves que limitam a participação, e configura, dessa forma, o aspecto negativo da deficiência.

Assim, em situação de desigualdade, esse público permaneceu, durante muito tempo, incluído precariamente nas escolas ou excluídos delas, conforme apontam os estudos de Jannuzzi (2012), Mazzotta (2011) e Bueno (2011, 2005), demandando a elaboração de políticas educacionais que contemplassem o seu atendimento através da promoção de equiparação de condições para seu acesso e permanência. Ponderamos que um dos grandes desafios que se colocam para o mundo atual é adoção do respeito às diferenças e aos princípios de igualdade de direitos, com vistas à inclusão social e educacional de todos os indivíduos, com base no reconhecimento e consideração da diversidade humana, segundo os compromissos assumidos na atualidade por vários países que professaram os acordos internacionais da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração de

Jomtien (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da Guatemala (1999), que trazem implícitos em seus textos tais conjecturas.

O Brasil, signatário dos acordos citados, também conta com a existência de uma legislação nacional que institui preceitos relativos à garantia do direito à educação para todos, sobretudo a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, que são majoradas por legislações específicas de garantia dos direitos socioassistenciais e de acessibilidade, além de uma série de decretos, resoluções, pareceres federais, estaduais e municipais que estabelecem diretrizes neste sentido.

Por conseguinte, também é notória a formulação de políticas públicas que emergiram de demandas sociais de inclusão, as quais requerem uma análise criteriosa e contextualizada, tendo em vista a pluralidade de fatores envolvidos em sua concepção. De tal modo, o reconhecimento, mesmo que tardio, da importância de suprir as necessidades de escolarização das pessoas com deficiências, leva-nos a enfatizar que a educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p. 10). Essa é uma meta que se impõe para as sociedades através do desenvolvimento de políticas educacionais que concretizem a inclusão em todos os níveis de ensino.

Segundo Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. E, no território nacional, no que se refere à Educação especial, envolve uma série de leis, decretos e resoluções que evoluíram desde o Brasil Colônia, Império, Velha e Nova República, conforme as circunstâncias sócio-histórico-culturais de cada época, discussões estas que teceremos de forma mais ampliada no decorrer deste capítulo. Em conformidade com Ferreira (2006), ressaltamos que a busca de uma compreensão sobre a atual política de Educação especial deve passar, necessariamente, por uma análise retrospectiva, a fim de problematizar a evolução e concretização dessas propostas.

Então, contextualizando a trajetória percorrida na evolução das políticas de Educação Especial, refletimos, primeiramente, sobre como a diversidade foi concebida pelas sociedades ao longo da história; depois como as pessoas com deficiências ou diferenças mais significativas, as quais integram o público das políticas públicas de Educação Especial, exerceram no transcorrer da história sua participação na sociedade.

O termo diversidade é atualmente empregado e discutido sobre vários enfoques nas culturas. Portanto, torna-se apropriado esclarecer a conotação que as reflexões tecidas neste texto assumirão em torno do assunto. Para isto, recorremos a Gomes (2007, p. 17) que pondera:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças **ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu.** As diferenças **são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural**, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (Grifos nosso).

Assim, a diversidade não se restringe apenas à essência ou atributo do que é variado, diferente; ponderamos que ultrapassa a mera constatação das diferenças biológicas próprias de cada ser, uma vez que as “diferenças” são percebidas socialmente e significadas em processos históricos e culturais por meio de representações sociais. Nesse contexto, assinalamos, que através de sua ação no mundo, o homem construiu conhecimentos e produziu cultura, desenvolvendo costumes, hábitos, valores etc. Além disso, por meio de trocas simbólicas, atribuiu significações diversas ao universo, aos seres, às coisas que o cercam e a si mesmo. Essas significações foram interiorizadas de forma individual e coletiva, envolvendo a descoberta da diferença, da alteridade e da própria identidade.

Ao abranger as práticas e as representações sociais, a cultura compreende questões simbólicas que demandam aspectos subjetivos, psicológicos singulares. No entanto, os comportamentos são vivenciados e compartilhados num mundo concreto. A subjetividade é partilhada, as significações são construídas conjuntamente e transmitidas historicamente. Criamos as culturas que nos representam e identificam. As culturas também distinguem, estabelecem “diferenças”, conforme as variadas ideologias e valores sociais existentes. Designamos, através da representação social, tanto a “*identidade*” (aquilo que o indivíduo ou grupo é) como as “*diferenças*” (aquilo que o indivíduo ou grupo não é), conforme Silva (2001, p. 47):

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação, travam-se batalhas decisivas de criação e de imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo.

Portanto, os processos de representação cultural não ocorrem livres dos conflitos e das tensões decorrentes das dificuldades de assimilação das diferenças pelas culturas em cada época, como tampouco da influência das relações de poder que se estabelecem entre os grupos sociais, pois as práticas culturais não se restringem ao cultivo individual; mas se evidenciam, principalmente, no coletivo que inclui o Estado, que integra aspectos culturais e repassa os valores que elege para a vida em sociedade. Por conseguinte, a cultura está intrinsecamente ligada à política; de tal modo, “que as idéias referentes à deficiência e às ações que se promovem com relação àqueles que a possuem vão se diversificar em cada período histórico, mediante a organização social presente.” (SILVA, 2012, p. 124).

Outro fator primordial a ser ponderado em termos dos processos de representação social diz respeito à ocorrência dos preconceitos e dos estereótipos. Em suas pesquisas sobre o tema, Crochik (2006, p. 19-21) distinguiu que os estereótipos são elementos dos preconceitos e reconheceu em ambos uma origem e transmissão comuns através da cultura e dos processos de socialização, pois “na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: ideias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na consequente adesão ou não a elas”. Assim, as dificuldades de aceitação das diferenças geram os estereótipos, que dizem respeito a formas “*reduzidas*” ou “*distorcidas*” de representação social, feitas com base em algumas características ou aspectos reais da imagem. (SILVA, 2001).

Os preconceitos e estereótipos não permitem uma percepção dos objetos ou pessoas em sua totalidade. Desse modo, imbuídos desses preconceitos ou estereótipos, geralmente somos induzidos a perceber mais a “deficiência” do que a “pessoa” do deficiente, que por causas congênitas ou adquiridas possuem diferenças mais expressivas que os demais. Entretanto, a pessoa com deficiência reúne em si não só limitações, como também inúmeras possibilidades de realização. Podemos acrescentar ainda, em consonância com Hall (2011), que nas sociedades as diferenças se revertem frequentemente em exclusões e em problemas de identidade derivados dos preconceitos.

Logo, refletir sobre a temática da Educação Especial/Inclusiva implica necessariamente verificar o seu oposto, ou seja, os processos de exclusão que ocorreram ao longo da história em várias sociedades, assim como sobre os preconceitos e estereótipos constituídos culturalmente em relação a esses grupos de pessoas. Essa ideia é corroborada por Silva (1987) e Gurgel (2007) que trazem à baila as várias evidências históricas que

demonstram a relação que a humanidade estabeleceu com as pessoas com deficiências, repletas de atitudes de discriminação social, devido aos preconceitos estabelecidos.

É importante ressaltar que, desde as sociedades primitivas, os termos pejorativos, as superstições, os preconceitos e até mesmo as crenças sobrenaturais sempre estiveram associadas às denominações dadas às pessoas com deficiências. Sassaki (1997, p. 41) alerta que “no decorrer da história, diversos termos têm sido utilizados com o intuito de identificar essas pessoas, consideradas tão diferentes, aos olhos da sociedade. Mas, será que a própria utilização de um termo, que os inclua numa determinada categoria, já não os discrimina pejorativamente, ou seja, já não os rotula?

Sobre essa cogitação, Goffman (2012) explica que quando alguns atributos pessoais ou características individuais de um determinado grupo são exaltados negativamente nas relações sociais, em detrimento das demais que a pessoa ou o grupo possuem, esses podem ser estigmatizados com base nessa particularidade. Desse modo, um estigma inabilita a pessoa para uma aceitação social plena, e o indivíduo passa a ser desacreditado por alguma característica evidente ou desacreditável, por algum traço que não é imediatamente perceptível, mas é inferido como um aspecto negativo socialmente. E, segundo o autor, os rótulos se cristalizam através dos estigmas que mantêm estreita relação com os processos de exclusão social.

Assim sendo, as sociedades, no decorrer da história, marcando definitivamente com um “rótulo” os seus integrantes que tinham deficiências, expressavam claramente a rejeição que sentiam. Essas pessoas foram estigmatizadas, “taxadas” e relegadas a viverem às margens das interações, processos e instituições sociais, como bem salienta Fonseca (1995, p. 8):

Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos – que ‘eliminavam’ as crianças malformadas ou deficientes –, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até à segregação e marginalização operadas pelos ‘exorcistas’ e ‘esconjuradores’ da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Ainda hoje, estes aspectos veiculam a ignorância, ignorância que, por sua vez, gera atitudes de **culpabilização, compaixão, desespero e indignação** (Grifos nosso).

Tais hábitos estiveram bem distantes da consideração e da dignidade que essas pessoas merecem e contribuíram significativamente para a segregação social e para a formação de práticas excludentes que obrigaram as pessoas com deficiências a viverem à margem das sociedades. Entretanto, devemos lembrar que o fenômeno da exclusão não ocorre

apenas com as pessoas com deficiências, pois ainda segundo Fonseca (1995, p. 3), “observamos que muitas condições sociais têm sido consideradas como deficientes, refletindo normalmente este fato um julgamento que se vai requintando e sofisticando à medida que as sociedades se vão desenvolvendo tecnologicamente, em função de valores e de atitudes culturais específicas”.

Assim, de acordo com o status social ou poder econômico adquirido, indivíduos têm sido oprimidos e marginalizados nas sociedades que se estabeleceram nas mais diversas culturas. A existência de inúmeros conflitos e embates sociais entre os povos, ao longo da história da humanidade, indica a dificuldade do homem em lidar com as diferenças na convivência em sociedade, e essa mesma dificuldade estabelece os preconceitos, as discriminações, os estigmas e julgamentos que decretam, como penalidade, a exclusão.

Ao refletir sobre a dialética da relação inclusão/exclusão Sawaia, (2008, p. 8-9) identifica três dimensões básicas nos processos sócio-históricos, concernentes às exclusões: uma objetiva da desigualdade social, uma ética referente à injustiça com o outro e uma subjetiva relativa ao sofrimento dos excluídos e que também configura como um “descompromisso político”. Em suas argumentações, a autora tece sérias críticas ao termo “exclusão”, pois infere que, nesse processo dialético, a exclusão já contém sua negação, uma vez que “todos estamos inseridos, de algum modo”. A exclusão equivale a uma “inclusão perversa”. Sawaia então conclui,

em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Consequentemente, esses processos de exclusão ou inclusão perversa contribuem para a manutenção dos sistemas, conforme o determinado em cada cultura. Ademais, quanto à dialética inclusão exclusão, Santos (2008) salienta que são essenciais para a inclusão em educação a ocorrência de culturas inclusivas que provoquem a existência de políticas públicas que possam ser materializadas através de legítimas práticas inclusivas. Ou seja, torna-se essencial o desenvolvimento de valores culturais inerentes à garantia do direito à diversidade para que sejam propostas e incorporadas às políticas que irão concretizar esses valores na prática educacional.

Todavia, a realidade nos mostra que os preconceitos, as limitações impostas por barreiras arquitetônicas ou de outra natureza, aliados à não promoção de condições favoráveis para a inclusão das pessoas com deficiências tornaram o simples ingresso na escola, corriqueiro para muitos, extremamente difícil para esses indivíduos. Esse público permaneceu, em sua maioria, fora da escola regular e sem acesso à educação básica, tendo que ingressar em outras instituições públicas ou particulares que ofereciam mais oportunidades de caráter clínico que pedagógico. Assim, foram incluídos, de forma precária, no sistema educacional ou excluídos dele.

Autores como Aranha (2005), Silva (1987), Gugel (2007), Fonseca (1995) e Silva (2010) pesquisaram a trajetória das concepções e práticas instituídas até o surgimento de políticas direcionadas às pessoas com deficiência, e distinguiram, nesse percurso, que elas evoluíram a partir da exclusão nas hordas primitivas nas quais as condições hostis de vida e a luta pela sobrevivência não permitiam a sobrevivência dos mais fracos.

Na antiguidade, seguiram-se o abandono e eliminação, ocorridos inclusive nas grandes civilizações mais avançadas, como na Grécia Antiga, berço da Filosofia, do conhecimento mais sistematizado e das primeiras concepções de democracia. E também em Roma, que expandiu sua cultura e território através de um vasto poderio militar, travando várias guerras que, de acordo com Silva (1987), não só mataram como também deixaram lesionados vários romanos. Aliás, é relevante assinalar que as atitudes assumidas com relação às pessoas com deficiências fundamentavam-se no modo de vida e produção dessas sociedades, nas estruturas sociais, políticas e econômicas de cada época e

consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas (...) em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade. A busca de compreensão sobre tais procedimentos exige que estes sejam olhados no contexto da organização sócio-político-econômica então vigente na sociedade. (ARANHA, 2001, p. 2)

Também foram registradas passagens de inclusão precária das pessoas com deficiências nas classes sociais do Antigo Egito, associadas a crenças míticas que justificavam algum tipo de consideração. Nesse momento da história, essas acepções e atitudes implicavam mais sujeição ao desconhecido, devido à crença nas forças sobrenaturais do que em aceitação das diferenças.

Não obstante, de acordo com Silva (1987, s/n p.) desde o início da Humanidade, pode-se verificar uma ambivalência de posturas com relação às pessoas com deficiências

na abalizada opinião de antropólogos e mesmo de historiadores da medicina, podem-se observar, basicamente, dois tipos de atitudes para com pessoas doentes, idosas ou portadoras de deficiências: uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação, e outra, de eliminação, menosprezo ou destruição.

Na primeira, as pessoas que estão à margem do grupo principal devido a doenças, acidentes, velhice ou defeitos físicos, são, em geral, aceitas das mais variadas maneiras, incluindo-se a tolerância pura e simples, chegando até ao tratamento carinhoso, ao recebimento de honrarias e à obtenção de um papel relevante na comunidade.

Na segunda, todavia, essas mesmas pessoas são destruídas também de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento.

Esse primeiro período se caracterizou pela exclusão social e ausência de conhecimentos mais sistematizados sobre as diferenças físicas, sensoriais ou psicológicas dos indivíduos, as quais eram explicadas através de pensamento fantasioso. Nesse cenário, os povos primitivos não abriram espaço sequer para a convivência quanto mais para a educação das pessoas com deficiência.

Assinalamos que nesse tempo ainda não distinguimos a emergência de uma política no sentido “das diversas espécies de regras burocráticas, textos constitucionais, sistemas de governo e demais arcabouços institucionais que ‘puseram em forma’ o Estado Ocidental”. (ENGELMANN, 2013, p. 76). Contudo, as concepções elaboradas nessa fase produziram padrões sociais e culturais, regras de conduta. Portanto, tal análise torna-se fundamental “numa abordagem da política sensível à história, como sugere Déloye. O estudo da gênese do espaço político ocupa lugar de destaque: gênese das instituições (...)”. (SEIDL E GRILL, 2013, p. 11). São notáveis a influência desses espaços e construções sociais e simbólicas para o surgimento e implantação de políticas públicas educacionais voltadas para as pessoas com deficiências.

Por conseguinte, seguiremos nossa reflexão admoestando que a Idade Média foi marcada pela ascensão do Cristianismo com o predomínio do conhecimento religioso revelado através da leitura das Escrituras Sagradas, dogmático, valorativo e justificado apenas pela fé. Prevalecia, nessa época, a ideia da criação divina dos seres e a convicção da existência da alma humana. Desponta, igualmente, o conceito de “pecado” como sinônimo da desobediência do homem aos preceitos de Deus; da culpa e do castigo, como consequência desses mesmos pecados. Nessas circunstâncias, as doenças, deficiências ou malformações passaram a ser tidas como expressão de um castigo resultante do pecado. Os indivíduos deficientes eram avaliados como pecadores e as deficiências consideradas castigo, significando assim marcas de uma culpa.

Podemos observar nessas posições, inicialmente, um fator positivo relacionado à preservação da vida dos deficientes pelo reconhecimento da existência da alma, já que por esse ponto de vista “todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma e, portanto, merecedores do respeito à vida e de um tratamento caridoso” (ARANHA, 2001, p. 3). Por outro lado, verificamos outro aspecto extremamente negativo relativo à culpabilização, perseguição e segregação dessas pessoas em instituições religiosas e de caridade. Inclusive, ambas as posturas foram adotadas de forma ambígua pelo próprio clero, detentor do poder na época.

Deste modo, o atendimento às pessoas com deficiências caracterizou-se pela segregação em instituições de caridade. As explicações das deficiências eram dogmáticas, tecidas pelo conhecimento religioso, que, nessa época, buscou adequar os dogmas cristãos às ideias refletidas e sistematizadas com base na racionalidade da filosofia. Apropriamo-nos do pensamento de Aranha (2001, p. 3) para refletir com relação à evolução da Educação Especial que,

assim, observa-se que sua desimportância no contexto da organização sócio-político-econômica associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, na determinação do tipo de relação que a sociedade mantinha com o diferente. Não há qualquer evidência de esforços específicos ou organizados para se providenciar seu abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação.

A segregação e a caridade determinaram o cerne da relação que a sociedade estabeleceu com os deficientes no período da Idade Média. Essa essência se transmutou, mas continuou presente, abalizando as concepções e práticas que posteriormente surgiram de atendimento educacional às pessoas com deficiências nos períodos subsequentes.

Mudanças sociais mais significativas são demarcadas por Aranha (2001 e 2005) a partir dos séculos XVI, XVII e XVIII, com o advento da burguesia como classe social dominante, a transformação dos sistemas de produção com o estabelecimento do capitalismo mercantil e comercial, a derrocada das monarquias e do clero e fundação dos Estados nacionais, que originaram os sistemas políticos modernos nas sociedades ocidentais. É importante mencionar também o papel das ideias pós-renascentistas que impulsionaram o avanço do conhecimento científico e da medicina.

A expressão ‘em torno do poder’ tem um sentido próprio: para bem analisar o problema das origens da Ciência de Estado, é preciso retomar seu lugar de produção, o espaço ‘em torno do poder’, a corte, que se torna um lugar de produção e de luta intelectual, alternativamente à universidade. Corte e universidade parecem formar, ao final da Idade Média, os dois pólos em torno dos quais se desenvolvem as

carreiras dos intelectuais (...). De forma que as lutas sociais entre intelectuais podem ser lidas como lutas pela legitimidade política de tal ou qual campo do saber aos olhos do rei. (ENGELMANN, 2013, p. 76).

Esses fatores foram determinantes para um novo posicionamento sobre as causas orgânicas e ambientais das deficiências. “A relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir desse período, passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino” (ARANHA, 2001, p. 7).

Surge, então, um paradigma em relação às pessoas com deficiências, o da institucionalização, que promoveu o encerramento dos “considerados deficientes” em asilos e posteriormente em hospitais psiquiátricos, separando-os de suas famílias e da sociedade, confinando-os em péssimas instalações sobre cuidados precários que não ofereciam nem condições de tratamento nem educacionais. No entanto, verifica-se, nesse padrão, a busca inicial de oferecer algum cuidado ou tratamento às pessoas com deficiências em instituições próprias para essa finalidade.

Todavia, considerando as inúmeras falhas das instituições de modelo asilar e segregativo de caráter assistencialista e o tratamento desumano dispensado às pessoas nesses ambientes, a institucionalização passou a ser duramente questionada, principalmente na segunda metade do século XX. Estiveram à frente dessas críticas os acadêmicos, profissionais, familiares e representantes das pessoas com deficiências e as associações por esses constituídas. Baseados em aportes teóricos trazidos pelos avanços dos conhecimentos sobre as deficiências, construídos em várias áreas do saber, como a medicina, psicologia, educação criticaram as condições inadequadas e desumanas dos tratamentos oferecidos nas instituições para deficientes.

Entretanto, nessa fase de nossa argumentação do trabalho, torna-se necessário discorrermos mais detalhadamente sobre a realidade brasileira nesse contexto. Assim, passaremos a focar na próxima seção a trajetória da evolução da política de Educação Especial no Brasil, desde o período da colonização, enfatizando o paradigma da institucionalização para podermos adentrar no enfoque conceitual das perspectivas integracionistas até as iniciativas de inclusão na política educacional brasileira como um preâmbulo para apresentação das propostas políticas para a modalidade de Educação Especial/Inclusiva na atualidade.

1.2 Evolução da Educação Especial no Brasil: da institucionalização ao paradigma da integração escolar

Os registros mais concretos da evolução da Educação Especial no Brasil datam do período da colonização por Portugal, quando podemos deduzir, pelas evidências históricas, sobre o modo de organização social, política, econômica e de relações estabelecidas com a comunidade, a forma como a sociedade lidou com o aspecto das deficiências.

De início, Aranha (2005, p. 26), ao citar Silva (1987), menciona que: “Logo após a chegada efetiva dos portugueses ao Brasil, observou-se que os índios praticamente não apresentavam aleijões; e quando deformações havia, elas eram reconhecidamente de origem traumática”. Aranha segue referindo-se a outras passagens da obra de Silva (1987) que vão dando conta do posterior registro de vários casos de deficiências congênitas ou adquiridas e mutilações, ocorridas principalmente entre os escravos trazidos da África, como resultado dos maus-tratos sofridos. Então, deduz-se que, durante a colonização, houve um aumento do número de pessoas com deficiências no território brasileiro, devido às condições de vida propiciadas às camadas populacionais de origem étnica e racial diferentes.

O modo como essas pessoas seriam tratadas e educadas posteriormente é assinado por Jannuzzi (2012), quando menciona as primeiras tentativas de atendimento educacional prestado às pessoas com deficiência, fixadas no final do século XVIII e começo do século XIX, período do império, com ações que se caracterizaram pela institucionalização. O contexto da época, segundo a autora, revela a prática de uma educação com duas tendências distintas, nas quais a elite tinha acesso a uma educação diferenciada nos grandes centros culturais europeus, e as classes populares permaneciam analfabetas. Inclusive as visões liberais, que deram origem às iniciativas de institucionalização, foram trazidas pelos poucos privilegiados que tiveram contato com os ideais libertários, emanados, principalmente, da cultura francesa. Dessa forma, fomos fortemente influenciados cultural e politicamente pelo “viés da teoria política de matriz européia”. (ENGELMANN, 2013, p. 81).

Atentamos que nos processos de colonização, segundo Hall (2011), a partir de uma concepção de uma universalidade, surgem, numa relação vertical, as tendências homogeneizantes, através das quais as culturas dominantes impõem para as dominadas seus padrões culturais. Nesta perspectiva, percebe-se, na busca da institucionalização como resposta às necessidades de educação para os deficientes, a reprodução do trato assistencialista e segregador dos moldes institucionais estabelecidos em Portugal e em outros países da Europa, com relação à prática dos cuidados com as pessoas com deficiências.

Outro aspecto digno de nota é acentuado por Mazzotta (2011, p. 28), ao identificar as principais origens e formas das ações com relação ao atendimento das demandas relativas à educação dos deficientes nesse momento histórico, destacando: “1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º), de 1957 a 1993, – iniciativas oficiais de âmbito nacional”. No primeiro período, foram criadas pela ordem cronológica as duas instituições abaixo elencadas:

- No ano de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto Imperial nº. 1.428, foi fundado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro, sob as influências do cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que havia estudado em um instituto para cegos, de Paris, como também do conselheiro Couto Ferraz. O Dr. Xaxier Sigaud foi o primeiro diretor do instituto. Posteriormente, no ano de 1890, o Decreto nº. 408 alterou a denominação do instituto, que passou a se chamar de Instituto Nacional dos Cegos. Uma nova mudança na identificação do instituto ocorreu por determinação do Decreto nº. 1320, de 1891, que alterou o nome para Instituto Benjamim Constant.

- No ano de 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos por D. Pedro II, através da Lei nº. 839 e sua sede foi situada no Rio de Janeiro. Após mais de cem anos de funcionamento, a Lei nº. 3.198 alterou o nome da instituição para Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

Uma característica básica da educação desenvolvida nesses institutos, conforme Mazzotta (2011, p. 30), era de assumir encargos de ensino profissionalizante, visto que “em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios”. Uma análise desse fato nos indica a intenção nessa situação de proporcionar ao deficiente uma ocupação produtiva mais que a educacional. Entretanto, esse atendimento era precário e restrito, segundo informa Jannuzzi (2012, p. 13): “em 1874 atendiam a 35 alunos cegos e 17 surdos (...), numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos; porém abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação”, que, mesmo assim, permaneceu inalterada por um longo tempo.

As tentativas de resolver a problemática da educação para pessoas com deficiências foram pontuais, debilitadas e insuficientes, como também o foram para o sistema educacional que atendia à maioria da população, que tinha na época um percentual elevadíssimo de analfabetos.

Foram desenvolvidos, ainda, processos de tratamento institucionalizado para as pessoas com deficiências intelectuais, através da construção de hospitais psiquiátricos que funcionavam com um sistema de internação, assim como outros tipos de institutos para

atendimento a deficientes físicos. “Em 1874, é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual; em 1887, é criada, no Rio de Janeiro, a ‘Escola México’, para o atendimento a pessoas com deficiências físicas e intelectuais” (MENDES, 2010, p. 94).

Lembramos que tais empreendimentos não só revelam como a sociedade percebia as deficiências na época (numa perspectiva organicista e hereditária que exigia tratamento médico); mas também tiveram reflexos marcantes no transcorrer da Educação Especial brasileira, bastante influenciada pelas concepções oriundas da área da saúde.

Assim, do período republicano até a década de 1920, a educação destinada às pessoas com deficiências foi bastante influenciada pela atuação desses profissionais, que terminavam seus estudos no exterior e retornavam querendo modernizar o Brasil, através da implantação das experiências e conhecimentos produzidos na Europa. Iniciaram a organização de serviços de higiene e saúde pública e a inspeção médico-escolar, visando atender crianças com deficiências intelectuais nas grandes cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, denotando uma compreensão das deficiências como doenças, e Aranha (2005, p. 28) acrescenta

em 1912 (segundo Jannuzzi, 1985) ou 1913 (segundo Pessotti, 1984) foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos). Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de ‘anormais’, já que **na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras uma questão determinante na área da Saúde Pública.** (Grifos nosso).

Nesse sentido, Jannuzzi (2012, p. 5) traz à baila que Educação Especial é uma modalidade de educação na qual se pode notar facilmente o domínio de duas vertentes pedagógicas: a médico-pedagógica, mais condicionada aos diagnósticos médicos, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, e a psicopedagógica, que, a partir dos diagnósticos médicos, prioriza os aspectos psicológicos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem desses educandos, tais como inteligência, motricidade, afetividade etc. Enfim, resumimos nos dizeres de Mendes (2010, p. 94-95), quando se refere à Jannuzzi:

Analisando o período colonial, esta autora concluiu que prevaleceu, neste período, o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural.

No transcorrer do período compreendido entre as décadas de 1920 e 1950, ganharam espaço no cenário nacional as entidades públicas, privadas, assistenciais e filantrópicas de atendimento especializado e as associações para defesa dos direitos e atendimento das pessoas com deficiências, formadas por pais e profissionais, dentre as quais destacamos a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954 no Rio de Janeiro. Mazzotta (2011, p. 34-52) inclui, além dessas, outras instituições que seguem abaixo especificadas:

- Para atendimento aos deficientes visuais: o Instituto Benjamin Constant, criado no Rio de Janeiro desde o império; o Instituto de Cegos Padre Chico, constituído em 1928 em São Paulo; a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituída em 1946 em São Paulo.

- Para atendimento aos deficientes auditivos: o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929 em São Paulo; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, criada em 1951 em São Paulo; o Instituto Educacional São Paulo (IESP), estabelecido em 1954.

- Para atendimento a deficientes físicos: a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, com registros de movimentos escolares através de classes especiais; o Lar-Escola São Francisco, criado em 1943 em São Paulo; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950.

- Para atendimento de deficientes intelectuais: Instituto Pestalozzi de Canoas, constituído em 1926 em Porto Alegre; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, criada em 1935, em Belo Horizonte; Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro, estabelecida em 1948; Sociedade Pestalozzi de São Paulo, fundada em 1952; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, criada em 1954; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, fundada em 1961.

A lista anterior denuncia a incapacidade da escola pública brasileira em suprir as demandas de atendimento educacional das pessoas com deficiências e evidencia a convergência de nossa Educação Especial para o atendimento especializado. É possível notar também que essas intervenções ocorreram todas nos grandes centros, o que faz supor a existência de maiores dificuldades e falta de atendimento nos municípios menos destacados.

No que se refere à busca do governo federal brasileiro de prover a necessidade de um atendimento para as pessoas com deficiência no âmbito de todo o território nacional,

Mazzota (2011, p. 52-56) menciona a ocorrência das “*Campanhas* especificamente voltadas para este fim”, tendo sido realizadas respectivamente as seguintes campanhas:

- No ano de 1957, houve a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro/CESB, determinada pelo Decreto nº 42.728 de 3 de dezembro do referido ano;
- Em 1958, aconteceu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, instituída pelo Decreto nº 44.236 de 1º de agosto e regulamentada pela Portaria nº 477, de 17 de setembro do mesmo ano. Essa Campanha foi modificada posteriormente pelo Decreto nº 48.252 de 31 de maio, em 1960, para Campanha Nacional de Educação dos Cegos/CNEC;
- Ainda durante o ano de 1960, sucedeu também a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais/CADEME, sancionada pelo Decreto nº 48.961 de 22 de setembro desse próprio ano.

Notamos que com a falência do paradigma de institucionalização no atendimento das pessoas com deficiências, passou-se a enfatizar a defesa dos direitos desses indivíduos e a busca de soluções mais adequadas para a garantia do acesso à educação, saúde, convivência social e com reconhecimento da cidadania. Ressaltamos, nesse processo, o papel relevante dos movimentos sociais incorporados, principalmente, por pesquisadores, profissionais e alguns familiares de pessoas com deficiências para a conquista dos avanços legislativos e políticos alçados na ocasião. Contudo, citamos Aranha (2001, p. 7) para admoestar:

Vê-se, portanto, que o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vinha, naquela época, de diferentes direções, determinados também por interesses diversos; primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual **custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação**; assim, interessava para o sistema político-econômico o discurso da autonomia e da produtividade (Grifos nosso).

Imediatamente, constatamos que os fatores econômicos também foram decisivos para que os aclames sobre os direitos das pessoas com deficiências fossem respeitados. Ou seja, a maior ou menor capacidade produtiva das pessoas nos agrupamentos sociais, conforme os sistemas de econômicos assumidos no momento histórico, contribuíram para determinação das concepções sobre as diferenças dos sujeitos em cada cultura.

Tais acontecimentos foram decisivos para o início do movimento pela desinstitucionalização, balizado na acepção da normalização, que correspondia aos esforços sociais que deveriam ser empreendidos na oferta de “serviços” especializados aos indivíduos

com deficiências, que permitissem sua integração progressiva na sociedade. Instituiu-se, então, o paradigma de serviços. Nesse sentido, Mendes (2006, p. 390) esclarece:

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos. **A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados.** (Grifos nosso).

Com base nesse equívoco de interpretação, apesar de ter ocorrido o reconhecimento da necessidade do envolvimento e transformação social por meio da disponibilização dos serviços, na prática do processo de integração, a responsabilidade maior era atribuída às pessoas com deficiência, no que se refere ao acesso aos procedimentos e instrumentos disponibilizados, como também quanto ao ajustamento e aquisição de uma resposta “adequada” a eles. Na avaliação das possibilidades de integração eram examinadas as “mudanças ocorridas no indivíduo” com base na aproximação dos “padrões apresentados” pela maioria das pessoas sem deficiências.

Por conta desse desvio da concepção originária, a integração não se processou de maneira satisfatória, não atingiu suas metas, e contrariamente se observou um aumento paralelo das escolas e classes especiais com a permanência de um grande número de educandos em espaços segregados, sem conseguir concretizar sua integração nas escolas e classes regulares. Diferenciando a inclusão da integração, Aranha (2001, p. 20) resume:

Embora se possa encontrar muitos equívocos devidos à insuficiente compreensão do conceito, contextualizado em seu processo histórico de construção, a grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no ‘aprontamento’ do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Num esforço de síntese, apenas acentuaremos que a trajetória da política de educacional brasileira se encaminhou para o estabelecimento de um atendimento educacional mais específico na escola regular para as pessoas com deficiências, a partir da década de 1960, quando a Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBEN nº. 4.024/1961 contemplou em seu texto, no Título X, artigos 88 e 89, uma orientação para a escolarização das pessoas com deficiências – “excepcionais”. Essa era a nomenclatura utilizada na época e, de acordo com

Delou (2007, p. 28), uma “(...) palavra cunhada por Helena Antipoff, para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta”. Desse modo, a referida legislação menciona:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O artigo 88 alude ao fato de que a educação para pessoas com deficiências deveria ocorrer “no que fosse possível”, no “sistema geral de educação”. Ou seja, admite-se a possibilidade de uma educação não segregada, muito embora não constitua essa premissa como prioridade. O artigo ainda traz a expectativa de “integração” dos educandos ao meio social, deixando clara a ideia da necessidade de adaptação desses alunos.

Já no artigo seguinte, foi previsto um incentivo financeiro do setor público às instituições privadas que realizassem educação desse público de educandos, condicionada a uma avaliação dos conselhos estaduais de educação. Consequentemente, houve um grande aumento do número de escolas especiais privadas e filantrópicas, perpetrando uma Educação Especial segregada das pessoas com deficiências para que elas pudessem se “adequar” à sociedade.

Nos anos 1970, sucederam as reformas educacionais promovidas em pleno regime de Ditadura Militar, com a aprovação da Lei de nº. 5.692/71 publicada em 11 de agosto de 1971, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Essa lei fixou as diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus e também fez inferência à Educação Especial, demarcando em seu Artigo 9º o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas ou mentais”, bem como para os “superdotados”.

Entretanto, a referida lei também determinou um atendimento idêntico para alunos “em atraso considerável”, em relação à idade série, que deveria ser praticado conforme as normas a serem definidas pelos Conselhos de Educação. Nesses moldes, da Lei nº. 5.692/71 ampliou consideravelmente o público da Educação Especial, além de não deixar claro onde deveria ocorrer o referido “tratamento especial” – se na escola regular ou em outros espaços segregados. Outro fato capital nesse período, com relação à determinação de uma política para Educação Especial, nas palavras de Jannuzzi (2012, p. 117), foi que

a década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorrem alguns acontecimentos que colocam a área em evidência. Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, parecendo prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade.

Nesse contexto, prevaleceram os paradigmas de “normalização” e “integração”. A normalização é um conceito pré-inclusivista de acordo com Sassaki (1997, p. 31), apoiado no pensamento de Jönsson (1994), cuja “ideia inicial foi, então, a de normalizar estilos ou padrões de vida; mas isso foi confundido com a noção de ‘tornar normais as pessoas deficientes’”. De forma pontual, podemos ressaltar, além disso, que o paradigma da integração se ancorava nos preceitos da normalização, com ênfase nos serviços, privilegiando o oferecimento de um *continuum* de serviços especializados, voltados à preparação e inserção gradativa dos alunos com deficiência na escola regular e na vida em sociedade.

O *continuum* de serviços, idealizado nas décadas de 1960 e 1970, foi denominado por Reynolds (1962) como ‘hierarquia de serviços – modelo de educação especial’, por Deno (1970) como ‘sistema de cascata dos serviços de educação especial’ e por Dunn (1973) como ‘modelo da pirâmide invertida’ (*ibidem*, pp. 45 e 47). Propõe-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados ‘somente quando necessário’; e movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’. (PRIETO, 2006, p. 38-39).

Mas, na prática, esses serviços não lograram o êxito esperado, em parte devido ao aumento e complexidade da demanda da população que deveria receber essa cobertura, ante o acréscimo ao segmento da Educação Especial dos demais alunos acometidos pelo “fracasso escolar” decorrente de outras problemáticas. E, sobretudo, porque se imputava aos próprios alunos a responsabilidade pela transformação das características inerentes às suas deficiências e ulterior progresso escolar, de tal modo que “essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar” (MENDES, 2006, p. 391). Multiplicaram-se, então, as “classes ou salas especiais” para um ensino segregado nas escolas públicas regulares.

Feitas essas argumentações, daremos seguimento ao nosso texto, demarcando as transformações que se processaram a partir da década de 1980 e suas repercussões na evolução de uma política de Educação Especial, baseada no princípio da inclusão.

1.3 O insurgir dos fundamentos da educação inclusiva no contexto internacional e nacional

As discussões sobre o direito à diversidade tomaram proporções mundiais, inclusive com a realização de debates internacionais em convenções, conferências e fóruns variados, dentre os quais destacamos: a Convenção dos Direitos da Criança, efetivada no ano de 1989 nos Estados Unidos, em Nova York; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, sediada na Tailândia, cidade de Jomtiem; a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994 e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, que aconteceu em 2000, na cidade do Senegal, em Dakar.

Dentre esses acordos internacionais, ressaltamos a Declaração de Salamanca, promulgada há vinte anos, com o objetivo de “estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos (...), sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais³. (UNESCO, 1994, p. 5).

O texto de Salamanca trata do enquadramento de ações em favor de valores, políticas e práticas inclusivas e foi influenciado pelas Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada pela Assembleia Geral, na sua 48ª sessão, a 20 de dezembro de 1993. A Declaração delibera sobre o atendimento de pessoas com deficiências no sistema educacional regular, conclamando as nações para o investimento tanto político como financeiro em práticas inclusivas na educação, em todos os níveis de ensino, considerando o direito de todos à educação e ao acesso igualitário ao sistema educacional regular. Essa declaração internacional reconhece a diversidade humana e a vasta gama de necessidades existentes que demandam o aprimoramento dos sistemas educacionais e a necessidade de investimentos na formação docente.

Dessa forma, admite-se uma perspectiva social da deficiência, entendendo que a deficiência é causada ou agravada como resultado da interação das características individuais,

³ A nomenclatura “Necessidades Educativas Especiais” foi utilizada na redação de vários documentos oficiais na década de 1990. Contudo, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considera em seu Artigo 5º que essas necessidades abrangem dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. Dessa forma, Sassaki (2010, p. 15) adverte que ‘necessidades especiais’ não devem ser tomadas como sinônimo de ‘deficiências’ (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla).

limitações e potencialidades dos sujeitos com as barreiras impostas pelo meio no quais estes estão inseridos. Por conseguinte, germina a proposição de que sejam efetivadas medidas políticas e orçamentárias, formuladas em legislações específicas pautadas nos princípios de uma educação inclusiva.

O grande apelo das sociedades pós-modernas tornou-se, então, a reivindicação do direito à diversidade e a uma educação de qualidade com a promoção da justiça social em regimes democráticos. “A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Esses pressupostos arraigaram, no âmbito das políticas educacionais para Educação Especial, um novo paradigma, o de “suporte”, atento em corrigir as irregularidades ocorridas no paradigma da “integração” que predominou na década de 1970. No paradigma de suporte, não só se admite a condição imprescindível de oferta de serviços especializados, como simultaneamente se realça a necessidade da reorganização social para o acesso dos indivíduos às ferramentas e recursos necessários para sua inclusão social e escolar.

Balizamos que as décadas de 1980 e 90 foram decisivas para a formulação de novas políticas de Educação Especial Inclusiva, devido ao fortalecimento das lutas e conquistas dos movimentos sociais que culminaram em várias conquistas legais e políticas em relação à consolidação dos direitos das pessoas com deficiências.

Em âmbito nacional podemos destacar: a Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e outras que asseguram o direito à educação no ensino regular às pessoas com deficiência. Essas legislações se instituíram como marcos para formulações de novas políticas educacionais fundamentadas em princípios axiológicos de igualdade de direitos e respeito à diversidade humana, buscando alcançar o mérito de transcender do ponto de vista inicial da integração, para o da inclusão.

A Constituição Federal de 1988 provocou implicações no contexto educacional, ao trazer, claramente expresso, em seus artigos: 205, a deliberação da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família; 206, com a definição que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e 208, no qual consta a garantia do reconhecimento do dever do Estado com a educação, inclusive com o atendimento educacional especializado para as pessoas com

deficiências, a ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Já o artigo 213 inclui também a determinação da destinação de recursos públicos para investimento nas escolas, pois, como consta desde o preâmbulo da atual Política de Educação Especial/Inclusiva,

A Educação Especial é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço legal e político fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2010, p. 8-9).

O Brasil seguiu o movimento mundial, em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, reconhecendo, em sua lei maior, o direito de todos à educação, abrindo o caminho para a consolidação do ideal de uma escola inclusiva, com respeito à diversidade humana e oferta democrática de uma educação de qualidade.

Com relação às conquistas de igualdade de direitos que contribuíram, em âmbito nacional, para as transformações nas políticas de Educação Especial, realçamos também o advento da Lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e discorre, em seu Capítulo IV, sobre o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer para todas as crianças. O Artigo 53 do ECA, em sua alínea I, presume a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além de deixar claro, no item subsequente de número III, a necessidade do “atendimento educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, constituindo em mais uma garantia legal para o alcance do direito à educação inclusiva.

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, trouxe, em seu texto, o Capítulo V, dedicado à Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação escolar direcionada para as pessoas com deficiência, a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, avalizando, ainda, que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com necessidades educacionais específicas, os currículos, métodos, recursos educativos e organização adequada para o atendimento das respectivas necessidades desses alunos. Deste modo, o Artigo 58 do aludido capítulo, em seu primeiro parágrafo, especifica que “haverá, quando necessário, serviços de apoio

⁴Conforme Sasaki (2005, p. 2-10), o termo “**pessoas portadoras de deficiência**” foi empregado na legislação brasileira desde a Constituição Federal em 1988 até aproximadamente o ano 1993. Contudo, o autor alerta que: “A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra ‘portadora’ (como substantivo e comoadjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo ‘portar’ como o substantivo ou o adjetivo ‘portadora’ não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa”.

especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.” Esse tipo de atendimento especializado, concomitante com a participação dos alunos com deficiências nas classes regulares, passou a se constituir num diferencial em relação às propostas das políticas anteriores que segregavam os alunos em escolas ou classes especiais para o atendimento de suas necessidades educacionais específicas. O Artigo 59 assevera também que as instituições de ensino devem ter:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (...)

O artigo da lei segue assinalando, além disso, a Educação Especial para o trabalho e o acesso igualitário aos benefícios e programas da área social. Embora esse tenha sido um grande avanço, essas conquistas na lei de diretrizes e bases dependeriam de um melhor delineamento sobre como deveria ocorrer o cumprimento desses direitos. Isso só veio a ocorrer nos textos das políticas públicas e das legislações complementares que foram formuladas posteriormente.

1.4 A Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (MEC/ SEESP, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/ SEESP, 2008) está fundamentada em uma concepção de inclusão e foi legislada como uma forma de combate à exclusão, a partir do reconhecimento da diversidade e da igualdade do direito de todos a uma educação de qualidade. Ressaltamos que “conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1977, p. 39). Apropriamos-nos das palavras de Sasaki, no intuito de reforçar a necessidade da concretização da inclusão em seu sentido macro – o social, como condição *sine qua non* para inclusão escolar tão almejada das pessoas com deficiências. Essa só se tornará possível por intermédio de mudanças sociais amplas, no sentido de empreender as ações concretas necessárias para fazer valer tudo o que

foi postulado no texto da política para promoção de uma educação inclusiva. Glat e Nogueira (BRASIL, 2002, p. 23) ilustram bem esta questão, ao afirmar que

vale ressaltar que a noção de *escola inclusiva* (...) em nosso país toma uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno *'ideal'*, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem e oriundo de um ambiente sócio-familiar que proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

Diante de tais considerações, é importante acrescentar que o percurso entre a criação e a consolidação dos marcos legais e políticos e para educação inclusiva tem sido caracterizado por obstáculos, que vão desde as ideologias contrárias, empecilhos físicos, estruturais, técnicos e pedagógicos, presentes no sistema escolar brasileiro, até à insuficiência de mudanças culturais significativas com relação à incorporação da diversidade humana. Persistem dificuldades das mais variadas ordens para a inclusão escolar, que conta com barreiras intrinsecamente ligadas à organização de nossa sociedade e aos valores que nela prevalecem. Esses valores estão invariavelmente ligados aos empecilhos para a efetivação dos procedimentos necessários à concretização das políticas públicas; mas também, de forma dialética, associados à geração das prioridades estabelecidas nessas mesmas políticas. Ante tais circunstâncias, torna-se oportuno frisar que precisamos ir além do mero reconhecimento de um direito para torná-lo efetivo. A intenção da inclusão consta desde o prefácio do texto elaborado pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, para a preparação da política da Educação Especial no qual se verifica:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2010, p. 10).

Essa admissão é verdadeira e coaduna com o discurso dos textos dos acordos internacionais a favor da inclusão, conforme já havíamos mencionado anteriormente. Mas o preocupante na situação brasileira é que, mesmo de forma legítima, a política nasce majoritariamente como fruto de discussões entre os profissionais da área de educação em

gabinetes, carecendo, assim, de uma participação popular mais efetiva no debate dessas decisões. A geração e disseminação de nossa política, como assinala Beyer (2013, p. 8), não sucedeu “da base para o topo”, a partir da participação maciça de “pais, familiares e escolas”; mas “foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias”. Esse é um fator de fragilização, no que diz respeito à assimilação e cumprimento das propostas nela contidas, pois, prevalecem várias dúvidas conceituais, quanto ao novo paradigma inclusivo e o anterior da integração, assim como ainda é muito marcante o contorno da vertente médico-pedagógica dado à Educação Especial e incorporado pelos professores e familiares dos educandos com deficiências. (MANTOAN, 2011 e 2006; FERREIRA, 2006; MENDES, 2006 e BAYER, 2013).

As mudanças de concepções sobre a Educação Especial brasileira não ocorreram desvinculas da situação global; todavia se deram sobre a forte influência das discussões e decisões internacionais já mencionadas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) surge nessa conjuntura e refletimos com Silva e Carvalho (2011, p. 3699):

E nesse cenário, um grande desafio é apresentado na PNEE/PEI-2008⁵ de transformar os atuais sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, implicando diretamente no repensar sobre as classes e escolas especiais, por meio da mudança estrutural e cultural das escolas, uma vez que, esses sistemas não satisfizeram as necessidades básicas de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais como apregoadas em Jomtien (1990) e em Salamanca (1994).

Ou seja, almejando a inclusão, a sociedade e a instituição escolar têm que se reorganizar para proporcionar a matrícula e permanência de todos os alunos nas salas de aulas das classes comuns, para efetivação de uma aprendizagem participativa e significativa na essência de uma convivência social plena.

1.4.1 O Atendimento Educacional Especializado – AEE

O documento da política determina que o público da Educação Especial deva ser integrado por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades/superdotação” e que a eles precisam ser oferecidas as garantias de:

⁵ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

⁶ Transtorno do Espectro do Autismo conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Essas pessoas também já têm a garantia de seus direitos reconhecida na Lei nº

Transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

Participação da família e da comunidade;

Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 20). (Grifos nosso).

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado não segregado empreendido por profissionais capacitados e disponibilizado em todos os níveis de ensino – da creche a educação superior, para suprir as demandas do público da Educação Especial, passa a se constituir, então, num diferencial dessa política e numa de suas principais diretrizes.

Segundo as orientações da política a participação nesses serviços é condicionada à matrícula obrigatória do aluno na escola regular. E as escolas devem institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado em seus Projetos Político-Pedagógicos, principal instrumento ordenador das concepções e práticas escolares. “O PPP define os fundamentos da estrutura escolar e deve ser coerente com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças e, sendo assim, não poderá manter seu caráter excludente e próprio das *escolas dos diferentes*.” (ROPOLI et. al, 2010, p. 20). A inclusão deve ser pensada de forma ampla, envolvendo todos os participantes da escola, família e comunidade, na construção de metas conjuntas, desde o Projeto Político Pedagógico escola. Busca-se, assim, uma articulação entre o ensino regular e o especial, para que as “necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos.” (ROPOLI et. al, 2010, p. 18).

A disponibilização dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, necessários à Educação Especial, deve acontecer não mais de modo segregado em instituições, escolas ou classes especiais; mas em espaços pedagógicos adequados – as Salas de Recursos Multifuncionais com funcionamento dentro da própria escola regular. Quando isso não for possível, os alunos precisam ter acesso às salas implantadas nas escolas mais próximas ou nos centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de

12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

instituições filantrópicas que tenham essa finalidade, e até mesmo em ambientes hospitalares ou domiciliares, caso essa seja a melhor alternativa. Contudo, essas salas têm que ter seus serviços articulados com a escola regular, na qual o aluno está matriculado no desenvolvimento de um planejamento e operacionalização de um trabalho conjunto. E o atendimento especializado deverá sempre ser efetuado no contra turno da escola regular, porque esse tipo de serviço jamais poderá suprimir a participação dos alunos nas classes comuns.

O Atendimento Educacional Especializado visa atender às necessidades educacionais específicas dos alunos da Educação Especial e garantir à equiparação de condições de aprendizagem e busca suscitar a independência e autonomia dos educandos dentro e fora das escolas. Compreendem ações para “complementar ou suplementar a formação do alunopor meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2009, p. 1). Entre esses recursos se incluem também os programas de enriquecimento curricular para os superdotados.

Aregulamentação da oferta desses serviços está expressa na Resolução nº 4, de 2 outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial e no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, também publicou e distribuiu o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2010.

O Decreto nº 7.611/11, em relação ao seu antecessor, o de nº 6.571/08, ampliou as responsabilidades do Estado, que passaram a não se limitar apenas ao apoio financeiro do Atendimento Educacional Especializado através dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Fica, claro nas novas diretrizes, o compromisso do apoio técnico do Governo Federal, por meio de ações que englobam: a implantação e aprimoramento das Salas de Recursos Multifuncionais; a formação de professores e gestores; a adequação arquitetônica dos prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais que promovam a acessibilidade e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Todas essas ações são essenciais à operacionalização de um Atendimento Educacional Especializado com comprometimento e qualidade.

No entanto, as apreciações mais detalhadas sobre a efetivação do Atendimento Educacional Especializado preconizado na Política de Educação Especial/Inclusiva, cerne da nossa pesquisa, só serão tecidas no transcorrer das duas últimas seções desse trabalho que apresentam, respectivamente, o desenvolvimento e os resultados da pesquisa empírica realizada na rede municipal de Paço do Lumiar/MA.

Feitas essas considerações, passaremos a expor no próximo capítulo nosso principal aporte teórico inspirado nas ideias de Vygotski sobre a Educação Especial

2 VYGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Após a contextualização feita, na seção anterior, da trajetória da Educação Especial até à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dedicaremos esse segundo capítulo à apresentação de nossa teoria de base, abordaremos os principais conceitos e as contribuições de Vygotski nesse campo do saber, para que possamos, nos capítulos seguintes, analisá-las numa interface com as concepções e propostas identificadas na política pesquisada acerca das diretrizes do Atendimento Educacional Especializado.

Nesse intuito, tendo em vista a complexidade e extensão da totalidade da abordagem vygotskiana, em conformidade com os objetivos de nosso estudo, identificaremos e apresentaremos questões centrais presentes no *Tomo V* da obra *Fundamentos da Defectología*, que tratam da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiências.

Primeiramente, buscaremos caracterizar que a abordagem vygotskiana do tema foi estabelecida a partir de bases marxistas, que o levaram a considerar a atividade humana sócio-histórico e cultural em sua busca de uma nova psicologia aplicada. Discutiremos as críticas que ele dirigiu à *Defectologia* de sua época, então ancorada no modelo médico da deficiência, assim como o impacto dessa representação no âmbito educacional.

Dando seguimento às nossas reflexões, analisaremos as alegações que o autor fez a respeito do desenvolvimento diferenciado em presença da deficiência. Dessa forma, passaremos a expor os subsídios oferecidos pelos estudos de Vygotski na objeção que realizou ao paradigma que realçava a dimensão negativa da deficiência. O enfoque médico-clínico de então enfatizava os *déficits* e as limitações que estes constituíam, desconsiderando as possibilidades de superação e aprendizagem das pessoas com deficiências.

Em consonância com as ideias do autor e compreendendo a deficiência também como um fato social e não unicamente biológico, focalizaremos a incorporação feita pelo autor da definição de compensação das deficiências na Educação Especial, como também o impacto social da deficiência e o papel da educação social para a realização da compensação.

No encerramento dessa parte do texto, discutiremos o atendimento educacional especializado não segregado, defendendo a necessidade de uma fundamentação científica além da filosófica para as políticas educacionais inclusivas e para a efetivação de um trabalho especializado nessa área.

2.1 Subvertendo a dimensão terapêutica na Educação Especial

Introduzimos nossos comentários neste item, ressaltando que as visões, os critérios e as normas para definição das “deficiências” são determinados socialmente com base no que é considerado “regra” ou “padrão”, em relação às características da “maioria” das pessoas de um povo e em sua cultura. Essas concepções não são estáticas, evoluem de forma dinâmica, transformando-se, conforme a cultura, a sociedade, o momento histórico, assumindo, assim, conceituações variadas, como já evidenciamos no capítulo anterior.

Nas últimas décadas, o avanço científico e tecnológico possibilitou a compreensão de que as deficiências não são resultantes unicamente de causas biológicas, nem estão exclusivamente relacionadas aos aspectos anatômicos do sujeito. Contemporaneamente, foi se consolidando o reconhecimento da forte influência dos fatores sociais entre os determinantes das deficiências.

Entretanto, no decorrer dos séculos XIX e XX, preponderou intensamente o “modelo médico” das deficiências, fundamentado essencialmente em condições inatas e orgânicas, o qual colocava uma “deficiência” no mesmo patamar de uma “doença”, induzindo, dessa forma, às medidas de tratamento e não educacionais. Essas noções se refletiram de forma expressiva na definição de políticas e programas voltados para área da educação. Beyer (2013, p. 18) aponta “um estranho hibridismo entre educação e medicina, implicando o surgimento, da assim denominada pedagogia terapêutica.”

Inconformado com os conhecimentos vigentes sobre o assunto, Vygotski tornou-se um precursor para modificação dessas opiniões, ao cultivar uma nova psicologia e discernir, através de seus estudos, que as deficiências resultam de uma combinação entre as características individuais e as exigências sociais. Os *déficits* físicos, cognitivos, sensoriais ou motores individuais, quando combinados com as barreiras encontradas pelos indivíduos na interação com o meio, podem dificultar; mas não impossibilitam as aprendizagens escolares das pessoas com deficiências, que possuem inúmeras outras capacidades de realização. Conforme Beyer (2005, p. 1), “ele foi um dos primeiros autores do século XX, cujas idéias defenderam visivelmente pressupostos que hoje sustentam o pensamento inclusivo”.

2.1.1 Em busca de uma ciência aplicada

Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) foi um teórico para adiante do seu tempo, e no conjunto de sua obra postulou que os fundamentos do psiquismo e dos processos mentais superiores, são constituídos paulatinamente na vivência do homem num mundo concreto, num contexto que é histórico e em essência social. Ele ratificou a importância dos aspectos socioculturais na formação da personalidade, identidade e no estabelecimento das interações humanas. (BEYERM, 2005; NEWMAN, F. e HOLZMAN, 2002; OLIVEIRA, 2011; REGO, 2011; VALSINER e VAN der VEER, 1996; DELARI JUNIOR, 2013).

A partir desse ponto de vista, propôs uma dimensão socio-histórica do psiquismo, afirmando que as funções psicológicas superiores⁷: memória lógica; atenção voluntária; imaginação criadora; pensamento em conceitos; sensações superiores e vontade previsora se constituem características especificamente humanas, originária da vida em sociedade no decurso histórico. Essas funções são fundamentais às compreensões, representações, aprendizagens, à práxis dos indivíduos no meio e para a configuração da afetividade e da cultura.

Sobre bases marxistas e dialéticas, ele ambicionou uma nova psicologia aplicada. Nessa perspectiva, apropriamo-nos das palavras de Newman e Holzman (2002, p. 12), quando abordam os fundamentos da obra vygotskyana e asseveram,

sim, o esplendor de Vygotsky como pensador nasceu de sua atividade revolucionária – usando/reorganizando tudo quanto estivesse disponível: semiótica, lingüística e cultura russas; filosofia alemã; pedagogia e psicologia européia e americana; Marx e Engels; os conflitos e contradições intelectuais, políticos, econômicos e culturais do novo Estado socialista – para fazer algo inteiramente novo, um método (ou busca de um método) para a construção de uma ciência verdadeiramente humana baseada na metodologia não-dualista, não-interpretativa, anti-‘sobre’ de Marx.

Com esse objetivo, centrou-se no estudo dos processos de formação da consciência, atentando para os aspectos socio-histórico e culturais na determinação da subjetividade humana. Nas palavras do próprio Vygotski (2013, p. 39): “Nuestra literatura científica elude insistente e intencionadamente el problema de la naturaleza psicológica de la conciencia, y trata de no darse cuenta de el, como si para la nueva psicología no existiese em absoluto”. Nesse empenho, dedicou-se não só à análise do desenvolvimento típico do

⁷Elencadas a partir da análise da *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (Vygotski, 1931/2000, p. 18). DELARI JR., A. (2011). **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama. 6 p. Disponível em: <http://www.vygotski.net/fps.pdf>

psiquismo, como também ao atípico, determinado pela presença de *déficits* (físicos, motores, sensoriais, cognitivos etc.) na estrutura orgânica das pessoas com deficiências. Assim, “o interesse de Vygotsky por problemas de *Defectología*, provavelmente, surgiu durante seu trabalho como professor em Gomel⁸; mas se tornou evidente em 1924, com sua primeira publicação nessa área” (VALSINER e VAN der VEER, 1996, p. 73). Do mesmo modo, Barroco (2007, p. 205) complementa essa afirmação, distinguindo,

é necessário dizer que sua vida constitui-se numa trajetória de luta ideológica e teórica, que se reflete em sua busca pela criação da Psicologia e da *Defectología anormal e difícil*⁹. Sua luta pode ser melhor compreendida quando se tomam para análise os seus textos já bastantes divulgados, **mas ainda merecedores de constantes estudos**. (Grifos nosso).

Contudo, torna-se imprescindível, asseguramos de antemão, que não pretendemos incitar, de forma ingênua, uma transposição irrefletida das abordagens de Vygotski sobre a educação de pessoas com deficiências para o momento atual, sem que se observem as especificidades do passado e do presente em relação à gênese e possível aplicação de suas ideias (BARROCO, 2007), pois, entendemos que a produção de seus escritos ocorreu em um período e cenário específicos que teve como pano de fundo o regime político socialista soviético e um ideário materialista e dialético, totalmente diverso da conjuntura da atualidade, na qual existe uma globalização cultural e econômica na qual prevalece um ideário capitalista e neoliberal.

Todavia, argumentamos que os questionamentos e conhecimentos produzidos por esse autor, reunidos no *Tomo V das Obras Escogidas, Fundamentos da Defectología*, (VYGOTSKI, 2012), continuam a repercutir na contemporaneidade. Isso torna razoável ponderar, a partir de suas contribuições, a efetividade da atual política de educação inclusiva, que tem como eixo a oferta do atendimento educacional para os alunos com deficiências na busca da superação da exclusão.

Ao se referir à publicação em pauta, Barroco (2007, p. 22) sintetiza que “trata-se de uma coletânea de artigos, resumos, falas do autor, elaborada de 1924 a 1932 [um dos textos foi recopilado e publicado em 1935, pós-morte]”. Neles Vygotski critica a *defectología* de sua época; apresenta uma tese sobre a compensação da deficiência, na qual considera não só os

⁸“Vygotski nasceu na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética (...), mas viveu sua família grande parte de sua vida em Gomel na mesma região de Bielarus (...)” (OLIVEIRA, 2011). A cidade de Gomel atualmente é uma das mais populosas da Bielorrússia.

⁹ Os termos foram escritos em itálico por Barroco (2007) a fim de indicar o emprego da terminologia utilizada na Obra *Defectología* de Vygotski.

aspectos físicos como os psicológicos e sociais integrantes da totalidade da personalidade; discute questões relativas à educação de crianças com deficiências e expõe entendimentos obtidos a partir das intervenções por ele realizadas. (BARROCO, 2007; VALSINER e VAN der VEER, 1996).

Concordando com essas ponderações Newman e Holzman (2002) apontam Vygotski como um fundador da Educação Especial, e reconhecem em seus estudos, fundamentos não só filosóficos como também científicos, de um pensador com uma atividade revolucionária que vivenciou o método de Marx numa perspectiva transdisciplinar, contribuindo com um denso manancial teórico sobre uma perspectiva materialista da aprendizagem e desenvolvimento humanos, capaz de fomentar diversos debates psicológicos, filosóficos e políticos.

2.1.2 Críticas à *Defectología*

Inicialmente, ao investigar os problemas da *defectología* no período, Vygotski fez reiteradas críticas às avaliações das deficiências, baseadas, meramente, no emprego de métodos quantitativos, como os Testes de Inteligência de Alfred Binet (1870-1937), pois estes se restringiam a perceber apenas as limitações e impossibilidades dos avaliados, ressaltando, assim, os aspectos negativos da deficiência, visto que esse tipo de teste não leva em consideração as diferenças individuais e culturais, ao medir o Quociente de Inteligência (QI) com base em escores padronizados a partir da maioria da população que não possui deficiência.

Para Vygotski, a utilização dos Testes de Inteligência como principais instrumentos de avaliação, contribui para que se reduza o indivíduo à sua deficiência. Ele enfatizou que as crianças com deficiências são, antes de tudo, “crianças” como as demais, cujo desenvolvimento se reorganiza a partir das deficiências experimentadas na interação com os obstáculos encontrados no meio físico e social: “El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de *otro modo*” (VYGOTSKI, 2012, p. 12).

Para uma melhor interpretação da frase acima, devemos, primeiramente, esclarecer os principais pressupostos formulados por Vygotski, acerca da aprendizagem e desenvolvimento humano, para posteriormente explanarmos sobre o desenvolvimento

diferenciado ante a deficiência. Assim, resumimos a essência de suas convicções, citando Daniels (2013, p. 202):

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano é caracterizado pela habilidade de adquirir ferramentas psíquicas. Vygotsky não nega o desenvolvimento biológico (cf Scribner, 1985); no entanto, o desenvolvimento biológico humano é formado e concretizado através do desenvolvimento social e histórico.

Ou seja, ele trouxe à baila a dimensão social do desenvolvimento porque acreditava que havia uma incompletude nas teses existentes sobre o assunto, criticando, principalmente, a forma fragmentada como essas concebiam a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, Valsiner e Van der Veer (1996), além de Newman e Holzman (2002), marcam que ele condensou essas teorias em três grupos, conforme os paradigmas que expressavam: 1º) as que pregavam a concepção de uma separação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, os quais ocorreriam de forma independente, de acordo com a maturação do organismo; 2º) as que consideravam os processos de desenvolvimento e aprendizagem como totalmente idênticos, e não levavam em conta as possíveis relações existentes entre esses processos e a maturação; 3º) as que tentavam conciliar os dois pontos de vista anteriores, considerando uma dupla natureza no desenvolvimento, admitindo-o como maturação e como aprendizagem. “Vygotsky não via a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único nem como processos independentes. Em vez disso, a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento tem complexas inter-relações, que são o objeto de sua investigação”. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 76).

E, de acordo com ele, no processo de aprendizagem e desenvolvimento de qualquer indivíduo, fundem-se aspectos físicos, culturais e psicológicos, sem que esse fato anule a ocorrência das peculiaridades de cada pessoa. São características que ocasionam processos de desenvolvimento essencialmente singulares. Verificamos, principalmente no *Tomus III* da coletânea de suas *Obras Escogidas*, quando trata dos problemas do desenvolvimento da psique, o seu reconhecimento da matriz sócio-histórica e cultural das funções mentais superiores e do desenvolvimento humano, sem que com isso negue as bases biológicas do processo que tem origem tanto na filogênese quanto na ontogênese humana:

La diferencia principal esencial entre ese tipo de desarrollo cultural y el desarrollo biológico y la fusión del desarrollo orgánico y cultural en un proceso único. El proceso del desarrollo cultural en la conducta del niño en su conjunto y del desarrollo de cada función psíquica por separado revela su completa analogía con el

ejemplo citado, en el sentido de cada función psíquica sobrepasa en su momento los límites de un sistema de actividad orgánica, propia de la misma, e inicia su desarrollo cultural en los límites de un sistema de actividad completamente nuevo; ambos sistemas, sin embargo, se desarrollan conjuntamente, se fusionan, formando el entrelazamiento de dos procesos genéticos, pero esencialmente distintos. (VYGOTSKI, 2012, p. 39)

Ele atribuiu uma importância crucial à “interação dialética do homem e seu meio sociocultural” (REGO, 2012, p. 41). Asseverou que a criança nasce num contexto histórico e cultural já estabelecido, na qual, através das interações sociais, de forma mediada e de modo ativo, vai internalizando aspectos socioculturais em suas aprendizagens, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua personalidade. Em seu desenvolvimento, o ser humano transforma a si mesmo e ao meio, através de sua ação nas interações sobre o mundo. (OLIVEIRA, 2011; REGO, 2012).

Em suas ideias, Vygotski admite o caráter sócio-histórico e cultural do processo de desenvolvimento e percebe a deficiência a partir da influência mútua das diferenças nos processos individuais de desenvolvimento das pessoas com deficiências e de suas relações desfavoráveis com o meio. Assume uma postura antagônica à dos clínicos, que se baseavam na exigência de tipos biológicos padronizados, o que, invariavelmente, produzia uma patologização das diferenças observadas nas pessoas que não correspondessem a esse padrão estabelecido. Ele contestou, seguramente, as ideologias que, até então, imperavam, seguindo o critério dessa última perspectiva.

«En realidad no hay diferencia entre los niños normales y anormales – dice P. Ya Tróshin –; unos y otros son personas, unos y otros son niños, en los unos y los otros el desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste solo en el modo en que se desarrollan» (1915, p. XIII). Esta afirmación pertenece a un investigador que adopta un punto de vista más bien biológico que social en las cuestiones de la psicología y la pedagogía. No obstante, no puede dejar de advertir que «la anormalidad infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales» (idem, p. XV) y el más craso error reside en que «se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal la que, en virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales» (idem, p. 2). (VYGOTSKY, 2012, p. 77-78).

Fundamentado nessas proposições, afirmava a necessidade de uma reação às abordagens de avaliação meramente quantitativas das deficiências, recomendando formas de avaliação qualitativas, que possibilitassem a verificação dos impactos da deficiência no desenvolvimento, na totalidade da personalidade e na relação do indivíduo com o meio social, com o objetivo de abarcar as possibilidades de realização dessas pessoas. “En *defectología* se

comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente” (VYGOTSKI, 2012, p. 11). Mas a complexidade do desenvolvimento humano evidencia que esse processo “não pode ser caracterizado, usando-se uma única medida”; muito menos, se essa medida for meramente quantitativa. Ainda Castorina e Baqueiro (2008, p. 122) argumentando sobre as unidades de análise do desenvolvimento, acrescentam

com relação ao desenvolvimento, Vytotsky (1988, p. 116) insiste que este deve ser considerado como “um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, **a irregularidade do desenvolvimento das diversas funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, a inter-relação de fatores externo e internos, e os processos adaptativos que superam e vencem os obstáculos com os quais se depara a criança**”. (Grifos nosso).

Ele também não se mostrava satisfeito com as explicações sobre o comportamento humano dadas no período, pela reflexologia (a partir das estruturas reduzidas aos reflexos automáticos), pelo behaviorismo (conforme um esquema simplificado de estímulos e respostas e seus respectivos condicionamentos), pela psicanálise de Freud (baseado nas forças do inconsciente, originado do substrato biológico do psiquismo) e pelas teorias constitucionais (preocupadas com os aspectos anatômicos dos caracteres físicos) da personalidade. Advertia contra o risco das posições reducionista, pois é indispensável observar a complexidade dos vários processos inter-relacionados no comportamento e desenvolvimento humano. Por conta disso, Vygotski (2012) rejeitou, claramente, no transcorrer do primeiro capítulo do *Tomus III*, em vários trechos do *Tomus V* de suas *Obras Escogidas*, as explicações reducionistas e insatisfatórias sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano. Em suas próprias palavras:

No entanto, a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporam postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros. (VYGOTSKY, 2007, p. 87).

Assim, salientamos com Barroco (2007, p. 212): “era indubitável que na nova psicologia se revisassem todos os conceitos, classificações, terminologias, enfim, todo aparato científico já existente e fossem reconstruídos e criados de novo”. Vygotski, certamente atingiu seu objetivo, aos nos apresentar premissas teóricas metodológicas completamente diferenciadas, capazes de inovar os referenciais teóricos, até então estabelecidos para a

psicologia e para a educação. Suas obras se tornaram um vasto referencial para reflexão e revisão do conhecimento nessas áreas porque,

os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno das pessoas com deficiência. (SASSAKI, 1997, p. 27)

E, essa é uma necessidade persistente nas políticas públicas, voltadas para as pessoas com deficiências, visto que não existem consensos quanto aos conceitos e classificações sobre as deficiências, muito menos sobre as concepções ou paradigmas educacionais, cujas definições oscilam, provocando compreensões divergentes, insuficientes e por vezes, equivocadas.

2.2 O desenvolvimento atravessado pela deficiência

Em seus estudos, Vygotsky concebeu que a deficiência origina, obrigatoriamente, algumas mudanças no desenvolvimento dos indivíduos, motivadas não exclusivamente por causas orgânicas, como também, principalmente, pelas sociais. Suas análises ultrapassaram as explicações exclusivamente organicistas sobre o desenvolvimento. Na compreensão do autor, quando as pessoas têm o seu desenvolvimento acometido por *déficits* orgânicos de natureza física, motora, cognitiva ou sensorial, essas alterações levam à exigência de uma reorganização do processo como um todo, devido aos obstáculos encontrados nos intercâmbios num ambiente planejado quase que exclusivamente nos moldes de uma sociedade para indivíduos “perfeitos”, o que o torna adverso para o desempenho das pessoas que possuam características deficitárias.

Aquí la cuestión se plantea esencialmente de modo distinto que en el terreno de la educación del niño normal. Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee terminados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para um tipo normal de persona. (VYGOTSKI, 2012, p. 185).

Entretanto, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências, ele realçou o potencial de aprendizagem que elas detêm, sendo esse ponto de vista inovador e determinante no reconhecimento de que devem ocorrer transformações, primeiramente, na sociedade, para torná-la mais acessível à inclusão escolar. É importante

lembrar que a deficiência compromete alguns sentidos, vias de acesso ao mundo exterior ou de comunicação do sujeito; contudo, os demais sentidos permaneceram preservados e devem ser explorados através de processos de ensino-aprendizagem que não estejam limitados às práticas de uma pedagogia tradicional e uniformizante alheia à diversidade humana e às modificações necessárias na sociedade, para garantir acessibilidade aos diferentes.

Segundo ele, a análise do desenvolvimento diferenciado a partir de uma deficiência seria, então, o objeto de estudo da *defectología*, a fim de entender as particularidades das crianças com deficiências e qual a melhor forma de intervenção para responder às demandas educacionais causadas pelas alterações nos padrões convencionais desse processo, já que as diferenças interindividuais (inerentes ao padrão de desenvolvimento da própria criança) e interindividuais (que existem entre uma criança e outra) deveriam orientar as estratégias pedagógicas da educação especial. Portanto, é essencial o conhecimento dessas características, para verificação das mudanças socioambientais necessárias e caracterização das interações mediadas que priorizem o emprego de metodologias e técnicas pedagógicas mais adequadas às especificidades de aprendizado dos educandos.

La *defectología* posee su propio y particular objeto de estudio; debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil – que ella estudia – presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad. Se plantean, además, problemas prácticos: cómo dominar las leyes de este desarrollo. (VYGOTSKI, 2012, p. 14).

Ratificamos, conforme já foi mencionado, que o trabalho e as pesquisas realizadas por Vygotski abrangeram o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com e sem deficiências, e que, para ambos os casos, ele tomou as condições socioculturais como eixo norteador destes processos. Portanto, todos os conceitos sobre a gênese do desenvolvimento por ele formulados se aplicam também ao caso das deficiências, pois,

de fato, o comportamento dos cegos é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais, excetuando-se apenas que os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhes faltam são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras. (VIGOTSKY, 2010, p, 382-383).

Contudo, essa reestruturação dos órgãos ou sentidos falhos por outras vias analisadoras não acontece exclusivamente de modo espontâneo, devendo corresponder, conseqüentemente, aos contextos histórico e sociocultural, com os quais as pessoas se

deparam no seu desenvolvimento e que podem interferir, de modo decisivo, para o surgimento satisfatório ou não dessas vias alternativas.

Dito isso, retomamos nossos comentários sobre as questões gerais do desenvolvimento, com Valsiner e Van der Veer (1996, p. 336), quando referem

Vygotsky via a contextualização do desenvolvimento na **pedologia** em termos claramente interacionistas. Ele rejeitava todas as perspectivas **preformistas** do desenvolvimento (1935 g. pp. 14-18) e enfatizava o processo orientado para o futuro que constrói (sintetiza) novas estruturas de funções psicológicas. (Grifos nosso).

Na análise da citação, lembramos, sobre a definição do termo pedologia, que Delari Junior (2008, p. 4), na organização e tradução do trecho em espanhol do Diagnóstico do Desenvolvimento e Clínica Pedológica da Infância Difícil [Esquema de Investigação Pedológica], contido no *Tomus V– Fundamentos de Defectología* de Vygotski, faz referência aos comentários de Valsiner e Van der Veer (1991), quanto ao interesse do autor por esta área de pesquisa, responsável, na época, pelo estudo geral do desenvolvimento das crianças, devido à natureza interdisciplinar e dialética dos conhecimentos por ela produzidos. No que se refere ao Preformismo, acenamos que foi uma das teorias do final do século XVII que defendia o papel da genética na determinação das características orgânicas e comportamentais do indivíduo, sem levar em consideração qualquer ação do meio. Logo, assumindo esse posicionamento, Vygotsky refuta as visões deterministas hereditárias, defendendo que o alicerce das aprendizagens e do desenvolvimento se dá nas interações mediadas exercidas nas atividades socioculturais, nas quais ocorre a construção das funções psicológicas superiores, necessárias a esses processos.

Deixa clara, dessa forma, a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, que são processos distintos; mas interdependentes, e, segundo sua análise, numa “perspectiva futura”, a aprendizagem surge como impulsionadora do desenvolvimento.(VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Para o autor, os constructos teóricos que não relevassem tal fato, insistindo em fixar-se apenas em aspectos biológicos e hereditários, subordinariam as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, exclusivamente, à maturidade orgânica e estariam presos apenas ao “ao desenvolvimento real” da criança. Esse nível de desenvolvimento é aquele que diz respeito aos conhecimentos que ela já consolidou, através das tarefas e atividades que consegue resolver sozinha. (OLIVEIRA, 2011; REGO, 2012). Ou seja, refere-se às aquisições de aprendizagens já alcançadas, seguindo, assim, uma expectativa retrospectiva.

Tal verificação também foi um dos motivos das reflexões e críticas veementes que Vygotski direcionou às avaliações simplesmente quantitativas, realizadas pelos testes de Q.I (Quociente de Inteligência) na medição da capacidade intelectual na resolução de problemas pelas crianças, assim como à pedagogia tradicional e à educação especial que incorporaram formas similares de avaliação, para a constatação do desempenho dos educandos. E, no caso das crianças com deficiências, as repercussões desse tipo de avaliação tornaram-se extremamente negativas, devido aos resultados insatisfatórios comumente alcançados por elas nesse tipo de instrumento de aferição.

Diante dessas lacunas, ele trouxe para o debate a existência de um conceito fundamental, o de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*¹⁰ (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

O tipo de avaliação retrospectiva e quantitativa já citada não atinge, justamente, essa zona proximal na qual se situa o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Logo, a educação especial deve identificar, através de avaliações diagnósticas educacionais qualitativas e abrangentes do desenvolvimento dos alunos, tanto suas competências e habilidades quanto as dificuldades ainda existentes, a fim de em suas mediações pedagógicas, proporcionar os subsídios necessários para efetivação das aprendizagens. “Assim (e neste sentido), tanto o desenvolvimento como a aprendizagem devem ocorrer na ZDP (no indivíduo-em-sociedade-na-história), e aprendizagem digna do nome tem de conduzir ao desenvolvimento”. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 101).

O desenvolvimento sobrevém de forma dialética a partir da “atividade” do homem no mundo concreto, acompanhado de processos de mudanças bilaterais entre o homem e o meio. Essa práxis é mediada pelo uso de instrumentos materiais e, principalmente, psicológicos – “os signos”. Através dos signos, as significações são atribuídas à materialidade,

entendemos o desenvolvimento como a unidade dialética {criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento}. A criação de significado é o instrumento-e-resultado dos ferramenteiros (nossa espécie), uma não-dualista

¹⁰ A citação foi grafada em itálico conforme consta no texto original.

dialética-na-prática de mudar as várias totalidades que estão determinando o mudador. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 102).

E à reorganização do desenvolvimento dos alunos com deficiências compete, ainda mais, o alcance da meta de suscitar a mudança sociocultural na promoção da acessibilidade alterando e/ou adaptando os instrumentos materiais e ressignificando os instrumentos do psiquismo, ou seja, os signos utilizados nas interações e nos processos de mediação com vistas à propagação da equiparação das condições de aprendizagem. Porque uma das principais dificuldades experienciadas pelas crianças com deficiências é que, qualquer que seja a sua insuficiência física, motora, sensorial, cognitiva ou comportamental, ela “destaca a criança do todo social e a coloca em uma situação menos vantajosa à diferença de todas as outras crianças.” (VIGOTSKY, 2010, p. 380).

Diante do exposto, ao compreendermos que a criança com deficiência tem um desenvolvimento modificado, devido à existência de diferenças intraindividuais e interindividuais mais significativas, e diante da interseção dessas diferenças com os empecilhos encontrados no meio social, na execução de suas atividades. Portanto, admoestamos que as políticas educacionais não podem estar atreladas a ideologias que atribuem a reestruturação desses processos unicamente às condições individuais das crianças, tanto na definição das dificuldades quanto nas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Seguindo esses pensamentos, Vygotski criticou a educação especial que assumiu tendências terapêuticas, num apego tradicional apenas à observação dos *déficits* presentes em seu público, desconsiderando, assim, o impacto social que eles ocasionam. Para ele, a educação especial deve notar não só as estruturas deficitárias do organismo dos alunos com deficiências, como também as tensões e conflitos resultantes do impacto social provocado pela deficiência, indagando suas determinações. Esses conflitos também se convertem, muitas vezes, em barreiras atitudinais para acessibilidade no meio social, através dos comportamentos preconceituosos e dos estigmas cultivados em relação aos alunos com deficiências.

Não basta apenas boa vontade para a promoção da educação especial, também não se pode assumir uma postura meramente assistencialista, é preciso tratar a questão em toda a sua extensão e multidimensionalidade no âmbito das políticas públicas que irão mobilizar a prática social, avaliando que o impacto social da deficiência implica, inclusive, a exigência de novas posturas comportamentais coletivas que dependem de transformações socioculturais ligadas à ressignificação das diferenças.

2.3 A compensação das deficiências

Vygotski analisou os aspectos subjetivos dos indivíduos estudados, com base na psicologia do desenvolvimento individual de Adler (1870-1937), com a publicação da *Praxis und Theorie der Individual Psychologie* (1927), na qual o psiquiatra e psicólogo austríaco observou “que não podemos entender, de fato, o comportamento de uma pessoa, a menos que conheçamos sua função e seu objetivo”. Segundo essa ideia, o comportamento dos indivíduos seria direcionado à obtenção de metas futuras, mesmo que de forma não plenamente consciente. Para Adler, na subjetividade dos sujeitos, desenvolvem-se sentimentos de valia nos quais “mais importante do que suas capacidades reais – que podem ser relativamente fracas ou excelentes – é a sua avaliação subjetiva dessas capacidades, que geralmente resulta em sentimento de inferioridade que os impulsionam a superação, através da obtenção de metas futuras que ultrapassem os condicionantes da inferioridade e menos valia. (VALSINER e VAN der VEER, 1996, p. 78-79).

Essa noção de compensação foi incorporada por Vygotski, ao avaliar que o organismo e a personalidade da pessoa com deficiência se organizam num processo dinâmico em sua totalidade. Desta forma, existe uma tendência para compensar as funções deficitárias através do desenvolvimento de capacidades diferentes. Assim, os *déficits* não ocasionariam apenas repercussões negativas, como também positivas, devido à compensação que ocorre num nível biológico adaptativo do organismo, principalmente através da mobilização de processos psicológicos e sociais.

Cualquier defecto, es decir, cualquier insuficiencia corporal, pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa. De tal manera, la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria: por un lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye un factor negativo; por otro lado, precisamente porque dificulta y perturba la actividad del organismo, sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades. (VYGOTSKI, 2012, p. 197).

Conforme já comentamos, Vygotski buscou uma nova psicologia aplicada, devido às elucidações reducionistas ou dualistas sobre o comportamento humano produzidas pelo conhecimento científico do século XVIII ao XIX. Sendo contrário a esse posicionamento, suas análises extrapolavam esse patamar através da gênese de pensamentos complexos repletos de conceitos interligados. Portanto, antes de seguirmos nossas explanações, faremos

um aparte sobre o impacto social da deficiência e sua relação com a compensação, a fim de permitirmos um melhor entendimento.

A deficiência não é só um fato biológico, mas social, pois o indivíduo percebe sua deficiência através das interações que desenvolve com o outro no meio sociocultural.

Dicho más sencillamente: tanto psicológica como pedagógicamente, el problema solía plantearse en un plano groseramente físico, al estilo de la medicina; la deficiencia física se estudiaba y compensaba como tal; la ceguera implicaba simplemente la falta de visión; la sordera, la ausencia de audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. A la vez, ser perdia de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no solo son órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. (VYGOTSKI, 2012, p. 74).

E, ao examinarmos o contexto socio-histórico e cultural da representação da “deficiência” na evolução das sociedades, verificamos as significações negativas que comumente a ela foram atribuídas, principalmente as que a situam como uma enfermidade crônica, conforme já elucidamos anteriormente em nosso primeiro capítulo. Socialmente, elas sempre foram tidas como um fato “desagradável” e “indesejado”, algo que foge aos padrões aceitáveis. Tais conotações repercutem nas pessoas com deficiências e nas que a cercam, sendo decisivas na formação da identidade individual e na determinação da exclusão social. “A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (WOODWARD, 2009, p. 17).

Por conseguinte, ao discutir a repercussão dessas representações no capítulo três dos *Fundamentos da Defectología*, Vygotski marcou as influências do impacto social da deficiência, desde o nascimento da criança, nas reações familiares que esse acontecimento desencadeia por ser repleto de conflitos entre os sentimentos contraditórios originados, os quais podem variar da “negação” até a “frequente superproteção”. Essas aflições comprometem a dinâmica das relações familiares e o tipo de cuidados diários que serão dispensados aos filhos com deficiências.

A família precisa proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, para que elas possam desenvolver a autonomia até a vida adulta. Contudo, devido ao impacto social da deficiência, muitas vezes os pais assumem atitudes equivocadas fixando-se nos extremos dos sentimentos citados, dos quais derivam baixas

expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento salutar dos filhos e/ou uma atenção superprotetora que impede a independência da criança. Além da família, as demais instituições sociais, inclusive a escola, também tendem a assumir tais posturas com as mesmas consequências prejudiciais para a aprendizagem, desenvolvimento e autonomia dos sujeitos.

Ainda segundo Vygotski, a criança não se dá conta de sua deficiência de modo natural pelos órgãos, funções ou sentidos que lhes faltam; mas de forma social, através das interações e significados estabelecidos culturalmente, que provocam conflitos em sua psique e a percepção de ausência, falha ou incompletude.

El ciego no percibe directamente la oscuridad ni se siente en absoluto inmerso en las tinieblas, «no se esfuerza por liberarse del velo sombrío» y, en general, no percibe *en modo alguno* su ceguera. «La infinita oscuridad» no le es dada al ciego en la experiencia como vivencia directa, y el estado de su psique no sufre mínimamente dolor a causa de sus ojos no vean. La oscuridad no solo no es una realidad inmediata para el ciego, sino que incluso la comprende «con cierta tensión del pensamiento», según el testimonio de Scherbina (1916, p. 5). Como hecho psicológico, la ceguera no es en absoluto una desgracia. Se convierte en esta como un hecho social. (VYGOTSKI, 2012, p. 78-79).

Com essa descrição, chamou a atenção para a influência que o meio social exerce sobre a pessoa, para superação de suas limitações orgânicas, considerando que a deficiência percebida socialmente é determinante na reorganização da personalidade do sujeito, na formação da identidade e na determinação da capacidade de respostas às expectativas sociais, pois, para o autor a compensação não é um processo espontâneo e sua consumação dependerá de vários fatores. A psique da pessoa não se funda na deficiência, mas no social; portanto, a educação especial não deve negligenciar a educação social que pode resultar numa representação positiva ou negativa na determinação da identidade das pessoas com deficiências. Então, além da aceitação da diversidade humana com a inclusão “dos diferentes” nos seus espaços pedagógicos e de convivência social, compete ademais à escola a promoção de uma educação social por meio de ações voltadas para ressignificação das deficiências. Porque condições sociais inadequadas causam ainda mais dificuldades de aprendizagem para as crianças com deficiências.

Sendo assim, a educação social assume um papel fundamental e pode contribuir significativamente para os processos de compensação e na redução do impacto da deficiência na personalidade e no meio social dos educandos. Nessa direção, Vygotski ressaltou o valor de uma educação social voltada para o potencial das crianças com deficiências, buscando a

promoção de um desenvolvimento satisfatório, impulsionado pelas relações sociais que mobilizam as compensações. Para tanto, a escola deve oportunizar a participação integral desses alunos em seus espaços e na vida social. A teoria da compensação só poderia ser utilizada numa perspectiva pedagógica que contemplasse a participação rechaçando a segregação na Educação Especial, visto que

sería erróneo suponer que el proceso de compensación siempre termina ineludiblemente en un logro, en un éxito, conduce siempre a la formación del talento a partir del defecto. Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a otro. El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatorio. (Vygotski, 2012, p. 16).

Portanto, é necessário promover a compensação na mediação pedagógica, o que significaria “no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo um nuevo ángulo”. (VIGOTSKI, 2012, p. 47). Esse ponto de vista implica uma reflexão para a educação especial, no que diz respeito ao fato de que os processos pedagógicos não devem ater-se às limitações orgânicas impostas aos educandos pelas deficiências, porque a ação educativa, numa perspectiva de futuro, deve voltar-se para a compensação desses *déficits*, através da verificação das inúmeras possibilidades de realização do sujeito.

Nesse sentido, torna-se oportuno mencionar que não se deve reduzir a educação à deficiência; mas também não se pode negar a deficiência, promovendo uma educação que não considere essas diferenças. Não negar a deficiência significa admitir as dificuldades decorrentes dela como também o seu oposto. Ou seja, as possibilidades de compensação inerentes a esses *déficits* que podem ser acionadas, através de práticas pedagógicas imbuídas do objetivo de mobilizar as potencialidades intactas e de estimular o surgimento de habilidades e competências com relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A deficiência não impossibilita uma vida psíquica normal e não deve ser concebida como doença pela educação, que dessa forma estaria mais orientada para enfermidade que para saúde. Essa concepção deve estar implícita também nas deliberações das políticas educacionais.

2.4 O atendimento educacional especializado não segregado

Em face de todas as ideias comentadas, o outro aspecto fundamental que podemos identificar na análise dos textos do *Tomo V* das *Obras Escogidas* é a importância atribuída pelo autor ao trabalho especializado com os alunos com deficiências. Esse tipo de oferta de serviço na ocasião estava instalado na realidade soviética, em escolas especiais, denominadas de auxiliares, que funcionavam em espaços segregados da escola regular.

Vygotski discordava profundamente desse atendimento separado e defendeu que esses serviços deveriam ser balizados em conhecimentos teóricos e no preparo técnico dos profissionais para atuar em conformidade com um projeto educacional inclusivo, voltado para todos os alunos, sem distinção, devido às suas deficiências. Atribuiu grande importância aos serviços especiais de competência de profissionais preparados para atender às necessidades específicas dos educandos com deficiências; mas defendeu que esses serviços não deveriam substituir a escolarização na classe comum ou ocorrer de forma separada, sem vínculo com a escola regular.

A fin de vencer la antisociabilidad de la escuela especial, es preciso realizar un experimento científicamente fundamentado de enseñanza y educación compartida entre ciegos y videntes, experiencia que tiene um inmenso futuro. El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales; después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial, reuniendo en una unidad superior los elementos válidos de la tesis y la antítesis.

La otra medida consiste en derribar los muros de nuestras escuelas especiales. Entrar en un contacto más estrecho con los videntes, más profundamente en la vida. Una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida. (VYGOTSKI, 2012, p. 85)

Portanto, o autor criticou a realização da educação especial desvinculada da escola regular. Ele sustentava “a quebra dos muros” das escolas especiais do período, mencionando que a educação das pessoas com deficiência não deveria ocorrer de modo segregado. Para ele, a educação dos alunos com deficiência deve obedecer também aos princípios pedagógicos gerais. Logo, as problemáticas pertinentes à modalidade de educação especial são ligadas aos princípios de uma educação geral e são pertinentes ao projeto pedagógico da escola regular e devem ser contempladas em todas as políticas educacionais.

Nesse sentido, notificamos que, em concordância com os fundamentos marxistas, o autor concebia uma educação única, voltada para uma formação social e para o trabalho. Assim, sua perspectiva ultrapassava a mera ideia de uma educação especial não segregada, pois tinha como meta a autonomia e inclusão social dos alunos, através de uma preparação para a vida e para o trabalho. Todavia, com relação à questão da formação profissional nas

políticas de educação especial, assinalamos, em conformidade com Vygotski, apenas a necessidade da existência desse pleito nas propostas políticas, para não incorrerem no risco de tecer em nosso texto um conjunto muito extenso de argumentações sobre esse tópico que poderia extrapolar a delimitação do nosso tema.

Então, seguimos demarcando que “sua base teórico-filosófica era marxista e a preocupação do autor ia além: era a de levar o movimento, a dinamicidade, por meio do materialismo histórico-dialético, aonde havia a estagnação do desenvolvimento; era a de pensar a vida, o desenvolvimento dos homens em geral, era pela condição humana”. (Barroco, 2007, p. 266). Isso se reflete na sua perspectiva de inclusão social e de uma educação voltada para autonomia dos sujeitos, enfrentando a realidade de que a educação especial precisa irromper os estigmas associados a essa modalidade de educação, criados a partir do fato de a sociedade ter sido erigida para pessoas sem *déficits* significativos, como também das aceções negativas construídas sobre a deficiência.

A abordagem de Vygotski subverte essa visão negativa, pois considera que a deficiência deve ser tida como uma forma de desenvolvimento diferenciado, no qual a personalidade se reorganiza. Essa reestruturação vai depender de como os impactos sociais da deficiência são trabalhados na mediação dos processos pedagógicos que instigam o processo de compensação, aprendizagem e desenvolvimento, e essa conclusão deve encaminhar à elaboração de políticas educacionais inclusivas.

As condições desiguais para apropriação da cultura exigem ferramentas e processos de mediação capazes de superar e equiparar as condições das pessoas com deficiências. Eis outro pressuposto a ser considerado, o de uma educação diferenciada, no que concerne não só ao emprego de métodos e técnicas adequados, como também à revisão dos conhecimentos que as produzem e fundamentam as práticas sociais. Os ambientes sociais foram estruturados para pessoas que não têm deficiências, portanto, através da educação, devemos ensinar as pessoas com deficiências a conhecerem o mundo, a incluírem-se nele e isso só será realizado em situações de uma Educação/Especial Inclusiva, e não através de serviços especiais segregados. E, segundo Vygotski (2012, p. 59),

nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño de un mundo aislado, suele desarrollaren él hábitos que lo conducen a um aislamiento aun mayor y acentúan su separatismo. A causa de estos defectos, no sólo se paralisa la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce casi a cero.

Com relação à atualidade deste pensamento, ainda são vários os questionamentos que devem nortear a elaboração das políticas de educação especial em nossa realidade, tais

como: que serviços especializados devem ser proporcionados? Como devem ser ofertados? Quais as metodologias, técnicas e recursos mais indicados? Qual deve ser o perfil dos professores especializados? Os cursos de formação de professores estão preparando professores inclusivos para um trabalho conjunto com esses serviços? Portanto, devem prosseguir as discussões teóricas sobre as formas mais adequadas de oferta desses serviços especializados, a fim de contemplar, de modo mais adequado e não segregado, as necessidades educacionais específicas desses alunos que diferem, significativamente, dos padrões típicos de desenvolvimento e aprendizagem encontrados nos demais educandos.

Por isso, a procura de respostas para a educação de pessoas com deficiências deve envolver não só uma base sólida de conhecimentos e métodos científicos, como também um alicerce filosófico, segundo o qual esses conhecimentos estariam sintonizados com os valores éticos e morais sobre os quais se estruturam as sociedades. E acrescentamos que, considerando o dinamismo sociocultural, essa se constitui numa exigência constante às políticas de educação especial, que devem estar atentas à necessidade da reflexão axiológica sobre as proposições que estabelecem.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como meta não só o ingresso, mas a participação e aprendizagem plena dos educandos que, por fatores inatos ou adquiridos, apresentam características físicas, sensoriais e intelectuais que demandam um atendimento educacional diferenciado do convencionalmente empregado no cotidiano escolar. Então, devemos voltar nosso olhar assim como o fez Vygotski, primeiramente, para essas pessoas, “para quem” se dirige a política em suas características e condições de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de solucionar as problemáticas relativas à formulação e concretização dessas diretrizes.

Por conseguinte, atentamos arrazoar, em consonância com a abordagem de Vygotski, que para reverter as condições dos excluídos (sejam eles quais forem), não basta apenas fornecer-lhes garantias políticas ou legais de direitos, se não buscarmos rever também as concepções interiorizadas, ressignificando as representações instituídas que ocasionam as exclusões. Porque as concepções interiorizadas repercutem no contexto das relações e instituições sociais, causando não só dificuldades de aceitação, como também a sensação de impotência ante as problemáticas das pessoas com deficiências.

3 PROCESSO DA PESQUISA

O caminho percorrido desde a elaboração de um problema científico até à obtenção de uma resposta provisória por interposição de uma pesquisa perpassa toda uma sistemática que envolve métodos e técnicas de investigação. “Contudo, ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto” (DUARTE, 2002, p. 140). Dessa forma, para não incorrer nesse erro, neste capítulo balizaremos as premissas teóricas que motivaram as escolhas metodológicas. Esclareceremos sobre o processo do estudo com a caracterização do universo e amostra da pesquisa e dos procedimentos e técnicas seguidos.

3.1 Opções metodológicas

Nossas escolhas metodológicas buscaram corresponder ao mesmo esforço das ciências sociais que, cada vez mais, tendem a se desvencilhar das abordagens metodológicas impostas pelo positivismo, que dominaram as ciências naturais. Essas ciências seguiram uma tradição de pesquisa nomotética, na qual o pesquisador visa estabelecer relações causais, pautando-se no controle das variáveis estabelecidas para um estudo, esquadrinhando e mensurando os fenômenos da realidade, numa abordagem exclusivamente quantitativa.

Portanto, consideramos que, o objeto de estudo das ciências sociais envolve aspectos humanos e sociais. Esses fenômenos incluem uma complexidade de dimensões constitutivas e agregam aspectos psicológicos, sociais, históricos e culturais, os quais, frequentemente, escapam das possibilidades do estabelecimento de uma única causa e, igualmente, das possibilidades de alcance das metodologias apenas quantitativas. Portanto, optamos por uma abordagem do objeto de estudo na perspectiva de uma investigação quantitativa, qualitativa e hermenêutica. Recorremos a Mello (2011, p. 76) que traz à baila o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), para ressaltar que

são quatro as características da pesquisa qualitativa: o contexto é a fonte direta de dados; é descritiva, pois não serão recolhidos números como fonte de dados, mas sim palavras e imagens; o processo é tão importante quanto o resultado; e por último o significado, uma vez que o foco está em como diferentes pessoas sentem o mundo. Assim, a pesquisa qualitativa torna-se apropriada para estudos no âmbito da educação inclusiva.

Sobre as pesquisas qualitativas, Coutinho (2013, p. 28) acrescenta ainda: “a nível conceitual, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as interações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais, a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo”. Considerar essa peculiaridade foi fundamental para este estudo, já que a educação é uma prática social complexa impregnada pelas crenças, valores, hábitos, representações presentes na realidade social e, especificamente, dependente do momento histórico, do lugar, da organização social, econômica e política vigente.

Assim, para compreender o fenômeno estudado, acatamos o recorte do referencial teórico escolhido, buscando estabelecer um contraponto entre o discurso da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere à efetivação do Atendimento Educacional Especializado com as concepções presentes na Defectologia de Vygotski e as evidências encontradas na execução desses serviços em Paço do Lumiar/MA.

3.2 Universo e sujeitos da pesquisa

Para a realização desse estudo, primeiramente, refletimos sobre a necessidade de articulação entre as ações nas esferas federal, estadual e municipal, para a concretização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em seguida, priorizamos a necessidade da realização de pesquisas voltadas para a avaliação da inclusão, sobretudo no que diz respeito à efetivação dessas diretrizes nacionais para Educação Especial/Inclusiva em relação às demandas municipais.

Nessa perspectiva, a escolha de Paço do Lumiar/MA, como universo dessa pesquisa, relevou, principalmente, às iniciativas municipais para a implementação da Educação Especial posteriores à publicação da política em estudo. Dentre esses empreendimentos, destacamos a formulação de uma Resolução para estabelecimento de normas para Educação Especial na Educação Básica do Sistema de Ensino Municipal; a realização de dois concursos públicos para o provimento de cargos efetivos do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de profissionais capacitados para atuação na área. E, também a criação da Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE no Município.

Paço do Lumiar, conforme as informações constantes no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹, recebeu essa denominação em sua instalação ocorrida em 14

¹¹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ma#>

de janeiro de 1961, após o desmembramento de São José do Ribamar pela Lei Estadual nº 1.890, de 07 de dezembro de 1959.

Fica localizado na Microrregião de Aglomeração Urbana da capital do Estado, São Luís, e na Mesorregião Norte Maranhense. E possui 122.828 km² de área em sua unidade territorial. Além da fronteira com São Luís, seu território delimita-se também com sua antiga sede, São José de Ribamar, e com Raposa, que já integrou sua jurisdição.

Sua extensão territorial, conforme o Censo Demográfico 2010, é ocupada por uma população de 105.121 habitantes. Todavia, as estimativas com data de referência 1º de julho de 2014, publicadas no Diário Oficial da União em 28 de agosto de 2014, indicam um crescimento da população residente para 115.693 habitantes.

A base econômica evolui da agricultura e pesca para o comércio e indústria na atualidade.

De acordo com a comissão que sistematizou o Plano Municipal de Educação Decênio 2014-2023, os fatores acima citados ocasionam

um fluxo de entrada e saída de alunos constante, devido, inclusive, ao desenvolvimento comercial da capital, às indefinições claras e precisas dos limites territoriais de toda a região metropolitana e ao crescimento populacional desenfreado com a construção de conjuntos residenciais populares. (MARANHÃO, 2014, p. 13).

Para a cobertura educacional das demandas de Educação Básica, o município contava no ano de 2012, com um total de 136 escolas, 1.116 professores, para atender a um total de 24.696 matrículas realizadas, conforme detalhamento abaixo:

Tabela 1: Número de escolas por nível no ano de 2012.

Escolas - Ensino fundamental	73	Escolas
Escolas - Ensino médio	9	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar	54	Escolas
TOTAL	136	Escolas

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Educacional 2012.

Nota: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

Tabela 2: Número de docentes por nível no ano de 2012.

Docentes - Ensino fundamental	730	Docentes
Docentes - Ensino médio	223	Docentes

Docentes - Ensino pré-escolar	163	Docentes
TOTAL	1.116	Docentes

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Educacional 2012.
Nota: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

Tabela 3: Matrículas por nível no ano de 2012.

Matrícula - Ensino fundamental	17.059	Matrículas
Matrícula - Ensino médio	3.971	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar	3.666	Matrículas
TOTAL	24.696	Matrículas

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Educacional 2012.
Nota: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

O Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil de 2013¹² indica, no perfil municipal, que

o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Paço do Lumiar é 0,724, em 2010. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,7 e 0,799). **Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,168)**, seguida por Longevidade e por Renda. (Grifos nosso).

Seguindo essa trajetória de crescimento e busca de melhorias em sua educação, em 2013, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei nº 475, que possibilitou a implantação do Conselho Municipal de Educação, órgão paritário composto por representantes não só do poder público, como também da sociedade civil na determinação das prioridades na área. Para subsidiar o respectivo Conselho, foi criado também o Serviço Municipal de Inspeção escolar encarregado do acompanhamento das condições de funcionamento das instituições de ensino no Município.

Inclusive, foi o Conselho de Educação que criou e aprovou a Resolução nº 02/2014 que estabelece normas para Educação Especial na Educação Básica do Sistema de Ensino Municipal de Paço do Lumiar, devido à inexistência de uma lei municipal nesse sentido, pois

em Paço do Lumiar, até 2010, não há registros de ações educativas voltadas para o atendimento do público alvo de Educação Especial. Somente em 2011, com a **realização do concurso público e aprovações de recursos humanos com especialização na área de Educação Especial**, começaram as primeiras tentativas de empreender um trabalho na área, **por iniciativa individual de cada técnico. Ressalta-se que, neste contexto, nenhum apoio foi dado a essa equipe, no sentido de institucionalizar o atendimento.** (Grifos nosso). (MARANHÃO, 2014, p. 40).

¹²Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/paco-do-lumiar_ma

Devido à relevância desse dado, buscamos, por meio da realização de visita à Secretaria Municipal de Educação, obter informações complementares sobre o referido concurso, e fomos esclarecidos pelos técnicos mais antigos sobre a solicitação e o resultado. O concurso público foi regido pelo Edital N.º 001/2010¹³, que disponibilizou vagas específicas para área de Educação Especial, sendo:

- 02 vagas para professores especialistas em Educação Especial, com curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial para um regime de trabalho de 40 horas semanais;
- 02 vagas para especialistas em Braille, com curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia mais habilitação em Educação Especial e Curso de Braille, com carga horária superior a 120 horas-aula para um regime de trabalho de 40 horas semanais;
- 02 vagas para especialistas em LIBRAS, com curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em LIBRAS para um regime de trabalho de 40 horas semanais;
- 03 vagas para psicopedagogos, com curso superior (graduação) em Pedagogia ou graduação na área de educação e curso de especialização em psicopedagogia para um regime de trabalho de 40 horas semanais.

Entretanto, não atingiram a pontuação suficiente para aprovação os candidatos a professores especialistas. Foi preenchida apenas uma das duas vagas oferecidas para especialistas em LIBRAS. Contudo, “em 2012, encontramos registros de um Núcleo de Educação Especial (Nedes) composto também por profissionais da psicopedagogia.” (MARNHÃO, 2014, p. 40).

Assim, apuramos que, mesmo na ausência de um setor ou de normativas específicas para área, os profissionais aprovados foram empossados e lotados em escolas municipais que tinham matrícula de alunos na modalidade de Educação Especial e também possuíam Sala de Recursos Multifuncionais. Posteriormente, em 2012, esses especialistas passaram a formar o Núcleo de Educação Especial (NEDES) e esses atendimentos especializados começaram a ser realizados de modo itinerante com o público da Educação Especial, suas famílias e através de assessoramento técnico às demais equipes de profissionais das escolas regulares.

¹³ Disponível em:

http://www.institutoludus.com.br/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=145&view=finish&cid=262&catid=66

Os relatos dos técnicos são confirmados no texto da documentação a que tivemos acesso:

A partir de 2013, é implantada à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação a Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE), composta inicialmente por três técnicos, somando-se posteriormente a esses profissionais uma equipe interdisciplinar composta por três pedagogos, duas especialistas em Braille, uma especialista em Libras, uma instrutora surda, uma fonoaudióloga, uma assistente social e três professoras de sala de recurso multifuncional. (MAARANHÃO, 2014, p. 40)

O plano relata ainda que o respectivo núcleo conseguiu atingir, através do trabalho de sua equipe durante o ano de 2013, um quantitativo de 373 acompanhamentos de alunos integrantes do público da Educação Especial, bem como familiares e demais profissionais, por meio de ações, suporte técnico e de formação continuada, como também implantou avaliações diagnósticas educacionais.

A Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE do Município possui, atualmente, integrando seu quadro de recursos humanos, 23 profissionais vinculados por concurso público ou contratação temporária, que desempenham funções de: coordenação (01); especialistas em LIBRAS (01); especialistas em Braille (02); fonoaudióloga (01); psicopedagoga (01); pedagogos (02); assistente social (01); professores de Educação de Jovens e Adultos (01); professores de Classes Especiais (02) professores de Sala de Recursos Multifuncionais (07); intérprete de LIBRAS (01); instrutor de LIBRAS (01); professor de LIBRAS (01) e cuidadora (01), segundo consta nos órgãos e/ou escolas mencionados na tabela abaixo.

Tabela 4: Quadro de profissionais lotados na Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE de Paço do Lumiar no ano de 2014.

CARGO	LOTAÇÃO
Coordenadora	Secretaria Municipal de Educação
Especialista em Libras	Secretaria Municipal de Educação
Especialista em Braille	Secretaria Municipal de Educação
Especialista em Braille	Secretaria Municipal de Educação
Fonoaudióloga	Secretaria Municipal de Educação
Psicopedagoga	Secretaria Municipal de Educação
Pedagogo	Secretaria Municipal de Educação

Pedagoga	Secretaria Municipal de Educação
Assistente Social	Secretaria Municipal de Educação
Prof. Educação de Jovens e Adultos	UI* Bandeira Tribuzzi
Prof. de Sala de Recursos	UEB** José Maria Ramos
Prof. de Sala de Recursos	UEB** José Carlos Costa Pereira
Prof. de Sala de Recursos	UI* Poeta Gonçalves Dias/CAIC
Prof. de Classe Especial	UI* Poeta Gonçalves Dias/CAIC
Prof. de Sala de Recursos	UEB** Alfredo Silva
Prof. de Sala de Recursos	UEB** Francisco Oliveira Dias
Prof. de Sala de Recursos	UI* Henrique De La Rocque
Prof. de Classe Especial	UI* Poeta Gonçalves Dias/CAIC
Prof. de Sala de Recursos	UEB** Conjunto Paraná
Instrutora de Libras	UEB** Padre Paulo Sampaio
Profa. de Libras	UEB** Padre Paulo Sampaio
Intérprete de Libras	UI* Monteiro Lobato/UEB Alfredo Silva
Cuidadora	UI* Poeta Gonçalves Dias/CAIC

* UI – Unidade Integrada.

** UEB – Unidade de Educação Básica

Fonte: Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE de Paço do Lumiar.

A iniciativa de implantação da referida divisão foi fundamental, porque nos dados do Censo 2010 do IBGE uma parcela de 23,9% da população brasileira declarou possuir algum tipo de deficiência. E, no Maranhão, com uma população de 6.574.789 habitantes, os dados abordados no Plano Estadual de Educação (2013, p. 28-31) indicam que “**apenas** 24,97% da sua população de 1.641.404 apresentam algum tipo de deficiência e, para haver a inclusão educacional desta parcela da população maranhense, de fato, o ambiente escolar deve ser modificado” (Grifo nosso). Observa-se o emprego do termo “apenas” nesse fragmento do texto; entretanto, lembramos que o percentual comunicado é inferior ao da região nordeste, que alcançou um índice de 26,6% com relação à população investigada; mas é superior aos 23,9% alçados na média nacional. Nesse sentido, adverte-se que, apesar dos identificadores revelarem um crescimento com relação ao quantitativo das matrículas na modalidade de Educação Especial, esses números ainda são ínfimos diante do total de indivíduos com deficiências em nossa sociedade. Depois, o plano citado segue afirmando: “Os índices

crecentes do processo de inclusão implicam a definição de políticas públicas planejadas e implementadas que objetivem o acesso, a permanência e qualidade do ensino oferecido aos alunos inclusos”.

Em Paço do Lumiar, conferimos o número de alunos com deficiências matriculados na Educação Básica por meio de consulta ao Censo Educacional 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹⁴ e constatamos que na modalidade de Educação Especial, abrangendo alunos de escolas especiais, classes especiais e alunos incluídos em salas regulares de ensino, foram inscritos 294 alunos. Já na escola regular, em diferentes níveis de ensino houve um quantitativo de 27.185 matrículas iniciais. Então, comparando esses números, analisamos que de um total de 27.419 matrículas realizadas na Educação Básica do Município, apenas 1,07% foram na Educação Especial, uma percentagem bastante inferior aos 24,97% de pessoas com deficiências esperados na realidade maranhense, mesmo considerando que esse total engloba as pessoas que não se encontram em idade escolar.

As tabelas abaixo espelham os percentuais mencionados, mas observamos que esses quantitativos dizem respeito apenas às matrículas iniciais e não inclui a continuidade, o que tornaseus resultados ainda mais alarmantes.

Tabela 5: Número de alunos matriculados por nível de ensino na Educação Básica em Paço do Lumiar em 2014.

EDUCAÇÃO INFANTIL	Creches	Pré-Escolas
Estadual	0	0
Municipal	513	1529
Privada	1.409	2.004
TOTAL	1.922	3.533

ENSINO FUNDAMENTAL	1ª a 4ª Série e Anos Iniciais	5ª a 8ª Série e Anos Finais
Estadual	0	0
Municipal	8.065	6.229
Privada	991	626
TOTAL	9.056	6.855

ENSINO MÉDIO	
Estadual	3.773
Municipal	0

¹⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

Privada	240
TOTAL	4.013

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (NÍVEL TÉCNICO)

Estadual	0
Municipal	0
Privada	0
TOTAL	0

EJA (PRESENCIAL)	Fundamental ²	Médio ²
Estadual	0	787
Municipal	900	0
Privada	44	75
TOTAL	944	862

EJA (SEMI-PRESENCIAL)	Fundamental	Médio
Estadual	0	0
Municipal	0	0
Privada	0	0
TOTAL	0	0

EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS DE ESCOLAS ESPECIAIS, CLASSES ESPECIAIS E INCLUÍDOS)

	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ¹	EJA Médio ^{1,2}
Estadual	0	0	0	0	15	0	0	8
Municipal	0	5	152	80	0	0	17	0
Privada	6	9	1	1	0	0	0	0
TOTAL	6	14	153	81	15	0	17	8

Tabela 6: Relação por nível de ensino do percentual de alunos com deficiências matriculados na Educação Básica em Paço do Lumiar, em 2014.

	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ¹	EJA Médio ^{1,2}
Total de Matrículas Educação	1.922	3.533	9.056	6.855	4.013	0	944	862

Regular								
Total de Matrículas Educação Especial	6	14	153	81	15	0	17	8
Total de Alunos Matriculados	1.928	3.547	9.209	6.936	4.028	0	961	870
Percentual de Alunos Incluídos por nível de Ensino	0,31%	0,39%	1,66%	1,16%	0,37	0	1,76%	0,91%

Para o cumprimento das determinações estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva, quanto ao Atendimento Educacional Especializado, o Município ainda tem que superar várias fragilidades, e estabeleceu como meta em seu Plano de Educação “atingir, em cinco anos pelo menos, a 70% da demanda” do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais para os alunos com deficiências. E determinou a necessidade de vinte e uma estratégias para o alcance desse objetivo, dentre as quais destacamos:

- Garantia do cumprimento dos dispositivos legais da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Expansão da oferta da Educação Inclusiva;
- Construção de Salas de Recursos Multifuncionais;
- Implantação de uma sistemática de acompanhamento e monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais;
- Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado nos Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede regular de ensino;
- Estabelecimento de padrões básicos de infraestrutura das escolas da rede regular de ensino para o recebimento de alunos público-alvo da Educação Especial;
- Criação das categorias profissionais de Cuidador e Professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- Realização de concurso público no primeiro ano de vigência do plano para suprir necessidade de profissionais especializados para atuarem no Atendimento Educacional Especializado.

As estratégias destacadas acima evidenciam, por um lado, as carências ainda existentes, mas também as tentativas de adequação às determinações da Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva. Nesse sentido, o concurso público Nº 001 de 22 de agosto de 2014 solicitou as seguintes vagas para área:

- 03 de instrutores de Braille (pessoa cega), com Licenciatura em qualquer área e curso de Braille, com carga horária mínima de 120 horas, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais;
- 06 de intérprete de LIBRAS, com Licenciatura em qualquer área e curso de Língua Brasileira de Sinais, com carga horária mínima de 120 horas, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais;
- 03 de psicopedagogos, com curso superior em Psicopedagogia ou na área de educação e curso de especialização em Psicopedagogia, para uma jornada de trabalho de 30 horas semanais;
- 14 de professores do Atendimento Educacional Especializado, com Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais;
- 03 de instrutores de LIBRAS (pessoa surda), com Ensino Médio e curso de Língua Brasileira de Sinais, com carga horária mínima de 120 horas, para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Com um quantitativo expressivo de 29 novos profissionais habilitados, 14 dos quais para atuação na docência no Atendimento Educacional Especializado, vislumbramos uma significativa expectativa de expansão e qualificação dos atendimentos realizados pela Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE, a partir do próximo ano.

3.2.1 Caracterização da Amostra

Após o levantamento dos profissionais que trabalham com a Educação Especial no Município, foi determinada uma amostra “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (GIL, 2008, p. 90).

O processo de seleção ocorreu através de critérios pré-definidos por ser um “tipo de amostragem mais apropriado para abordagens qualitativas” (COUTINHO, 2013, p. 96). Os pré-requisitos empregados nessa escolha visaram à constituição de um grupo homogêneo de

profissionais com vivência na Educação Especial para aplicação dos questionários de opinião. As principais condições para escolha dos integrantes da amostra foram:

- O exercício da função de especialista na área de Educação Especial;
- Docência no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de Educação Básica da rede pública municipal.

A fim de garantir representatividade para a amostra em relação ao universo dos profissionais de Educação Especial do Município, foi determinado um percentual mínimo de 30% de participantes para a pesquisa. Dessa forma, ressaltamos que participaram do estudo 07 profissionais, que compõem o quadro de recursos humanos da Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) da rede municipal de Educação de Paço do Lumiar, correspondente a 30,4% da população dos 23 profissionais já anteriormente mencionados na caracterização do universo dessa pesquisa. Segue o detalhamento da amostra no quadro abaixo.

Número Total de Profissionais da DAEE (incluindo cuidadores) = 23

Participantes da pesquisa = 7 = 30,4%

Sendo:

1 Especialista em Braille

1 Especialista em LIBRAS

1 Psicopedagogo(a)

4 Professores(as) de Sala de Recursos Multifuncionais

Quadro 1– Detalhamento da amostra.

3.2.1.1 Perfil dos participantes

Para o levantamento do perfil e formação dos sujeitos foi utilizado um questionário misto para o preenchimento dos dados relativos aos campos indicados abaixo:

- Sexo;
- Idade;
- Nível de escolaridade até a graduação;
- Cursos de pós-graduação;
- Participação em cursos de formação específica em Educação Especial;
- Formação continuada na área;
- Modalidade dos cursos de capacitação realizados;

- Cursos de LIBRAS; cursos de Braille; especificação do cargo e função exercidos e o
- Tipo de situação funcional no Município e tempo de serviço na Educação Especial.

Os resultados obtidos seguem demonstrados:

A equipe interdisciplinar da Divisão de Atendimento Educacional Especializado – DAEE, de Paço do Lumiar, atualmente, é formada por 23 profissionais, sendo, em sua maioria, mulheres, e conta com apenas 03 homens. Essa característica se refletiu na amostra selecionada que ficou constituída com 100% de participantes do sexo feminino.

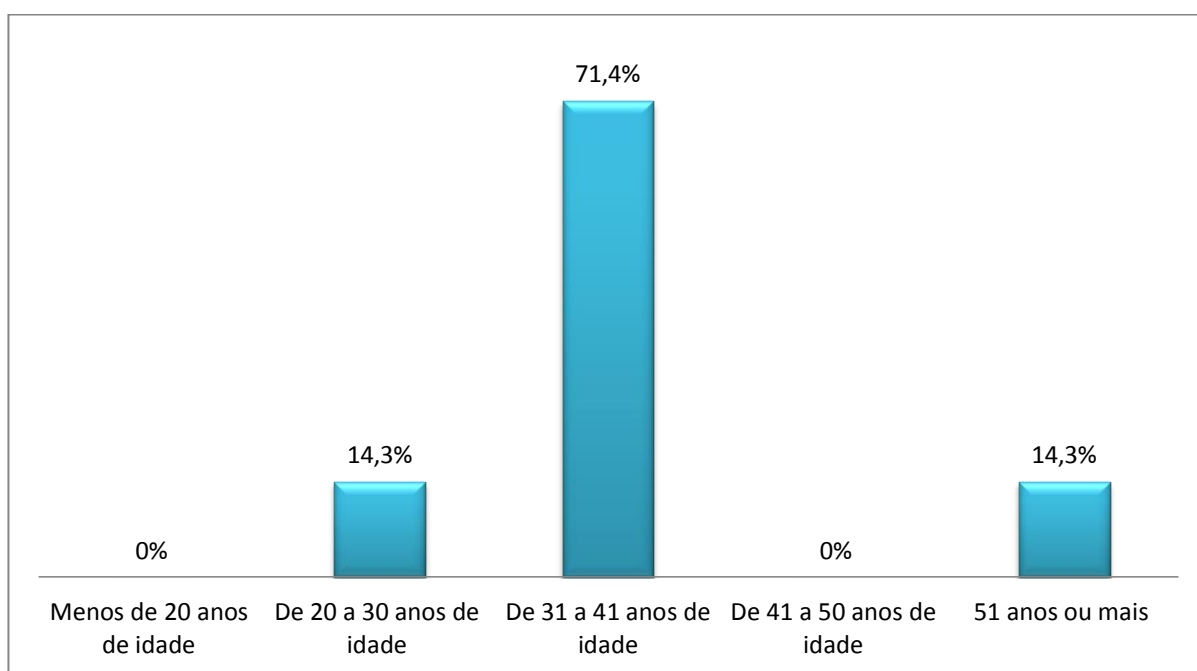


Gráfico 1 – Idade.

Com relação à idade, não integraram nossa amostra participantes na faixa etária de menos de 20 anos, nem entre os de 41 a 50 anos. Prevaleceram com o alto índice de 71,4% os com a faixa etária entre 31 e 41 anos de idade. Foram constatados, ainda em igual proporção de 14,3%, sujeitos com idades entre 20 e 30 anos e os acima de 51 anos de idade.

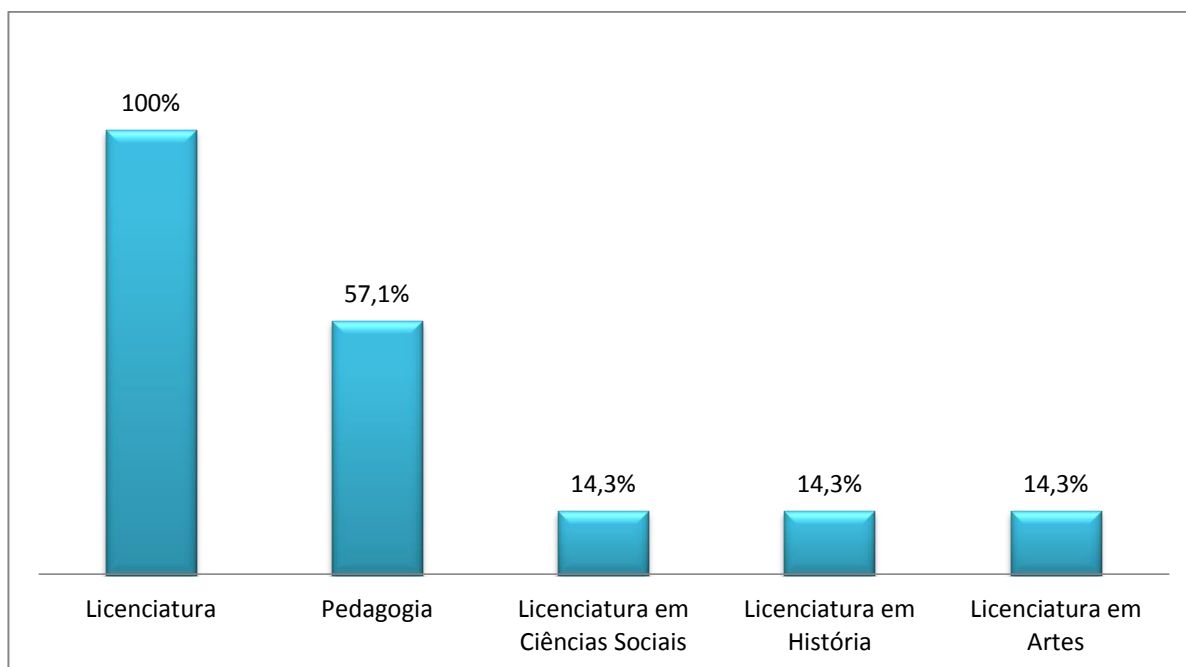


Gráfico 2 – Nível de escolaridade até a graduação.

A formação profissional dos participantes da pesquisa mostrou-se correspondente à exigida pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pois, 100% dos sujeitos possuem curso de graduação em Licenciatura, sendo: 57,1% em Pedagogia; 14,3% em Ciências Sociais; 14,3% em História e 14,3% em Artes. Lembramos, na observância desses índices satisfatórios, a realização do concurso público, Edital N.º 001, em 2010, no Município.

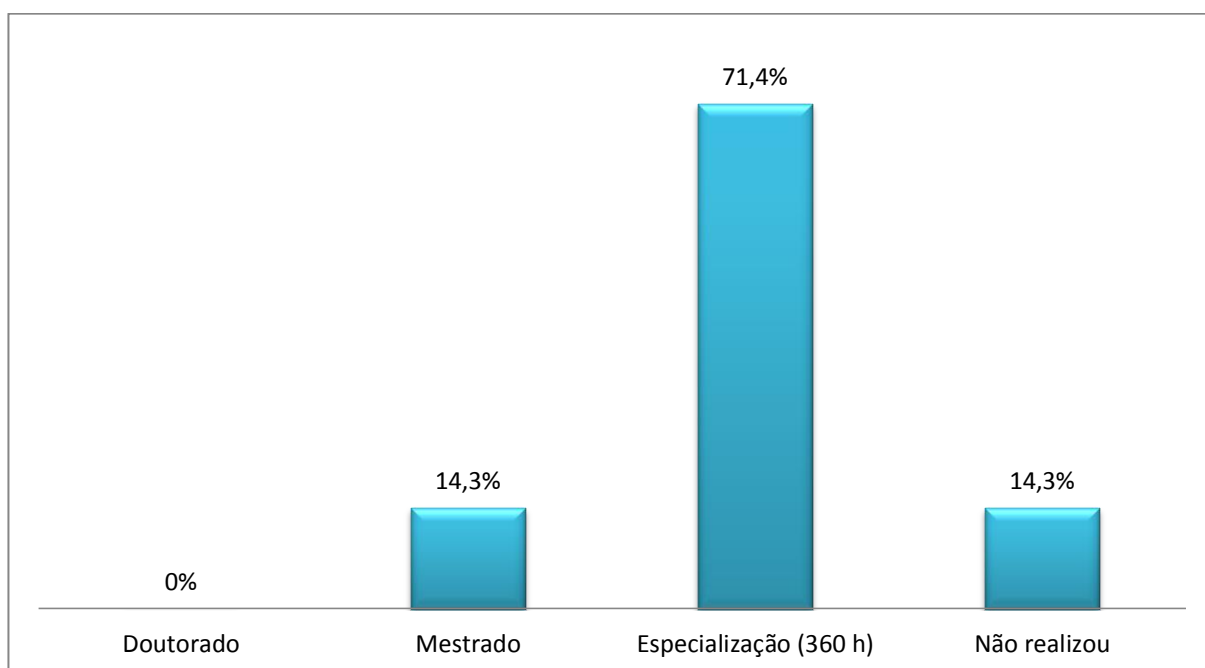


Gráfico 3 – Curso de Pós-Graduação

A maioria dos sujeitos pesquisados possui cursos de especialização com carga horária total de no mínimo 360 horas, correspondendo a um total de 71,4% da amostra. E 14,3% dos participantes indicaram a participação em mestrado. A titulação de doutor não foi constatada. Um índice de 14,3% dos sujeitos mencionaram que ainda não realizaram qualquer curso de Pós-Graduação.

A totalidade dos participantes indicou possuir formação específica na área de Educação Especial. Foi citada, de forma múltipla, a realização de cursos de: Braille, LIBRAS, Soroban, Atividades de Vida Diária – (AVD), Orientação e Mobilidade, Comunicação Alternativa, Altas Habilidades/Superdotação.

Também 100% dos sujeitos mencionaram a participação em programas de formação continuada em cursos de Acessibilidade e Inclusão escolar; Educação Especial/Educação Inclusiva em Contexto; Autismo; LIBRAS. Nesse sentido, ressaltamos que para “a construção da Educação Inclusiva, um ingrediente constantemente lembrado diz respeito à formação dos professores”. (OMOTE e PEREIRA JUNIOR, 2011, p. 12).

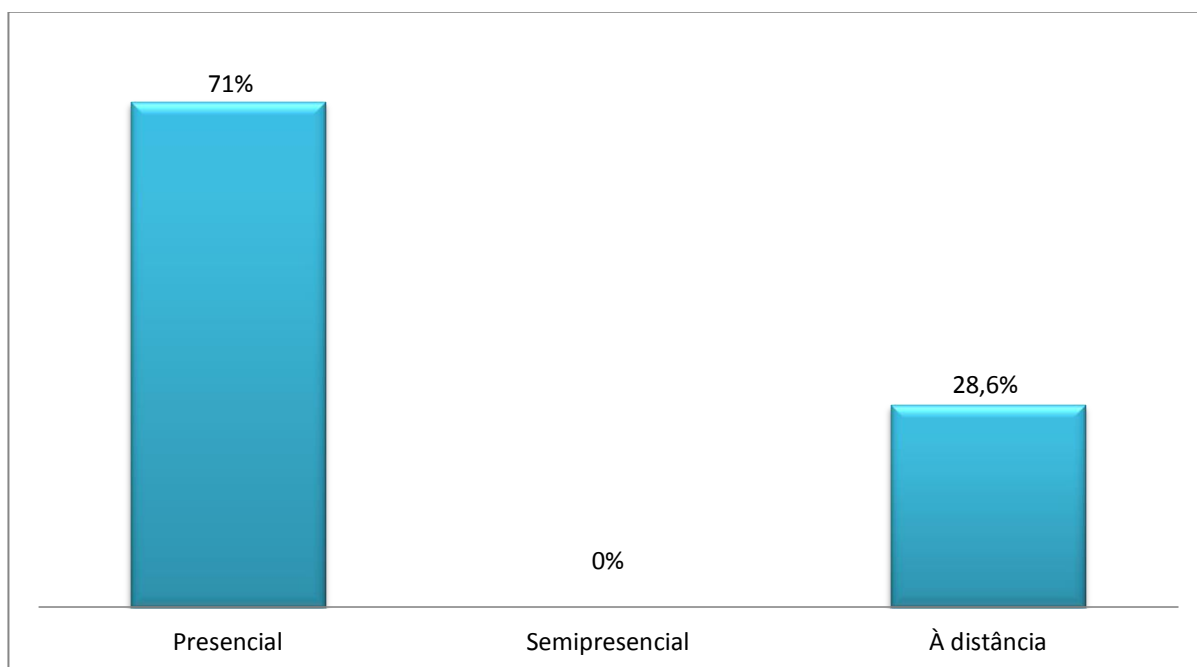


Gráfico 4 – Modalidade de educação dos cursos que foram realizados

Os cursos de formação continuada foram realizados pelos participantes em sua maioria, 71% na modalidade de educação presencial. Na modalidade de Educação à Distância, realizaram cursos de formação continuada 28,6% dos pesquisados.

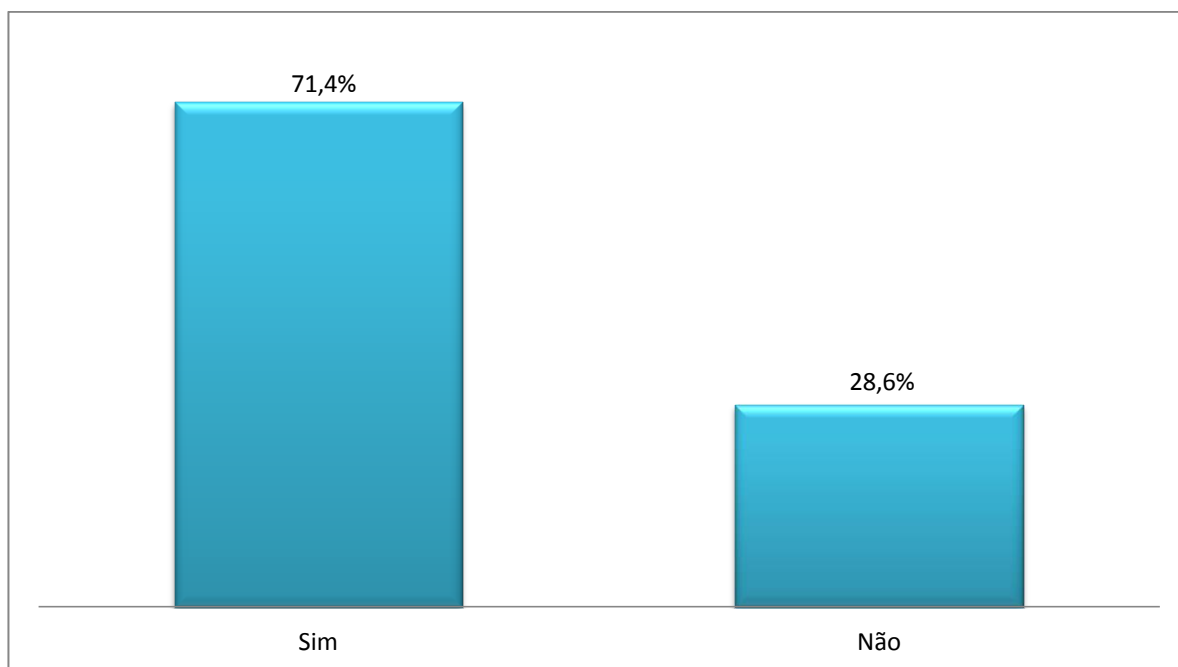


Gráfico 5 – Realização de cursos de LIBRAS

Um total de 71,4% dos profissionais pesquisados referiu-se à realização de curso de Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS. Mas 28,6% mencionaram não possuir a referida qualificação. E notificamos que esse é um requisito fundamental para o desempenho das atividades docentes no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

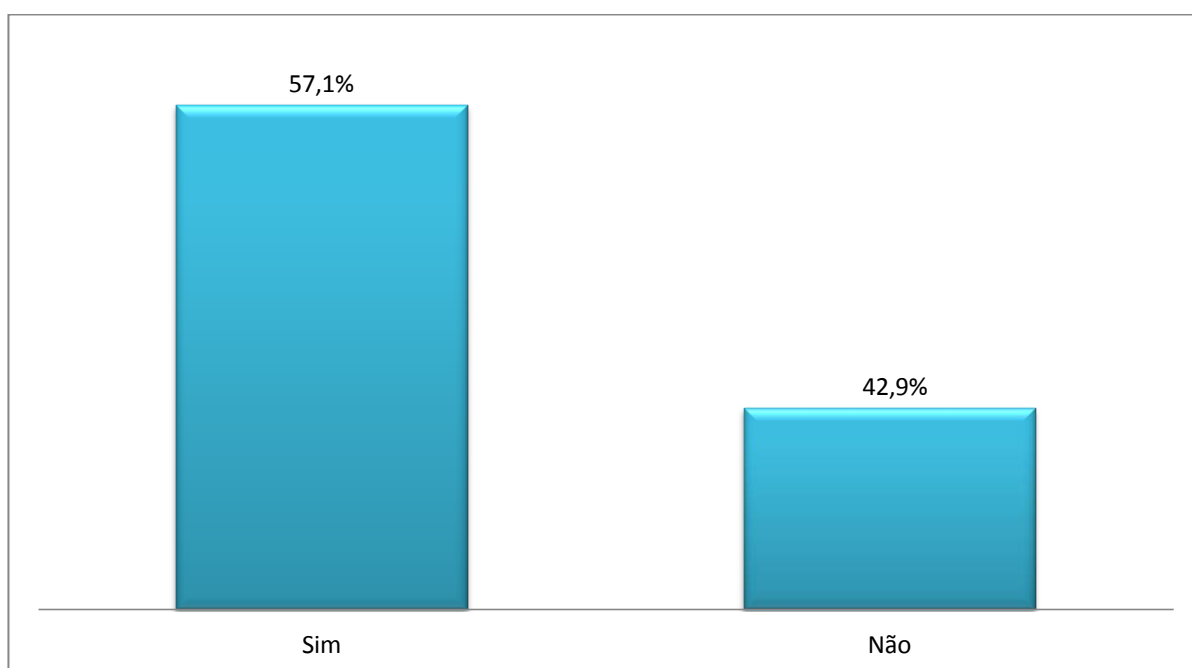


Gráfico 6 – Realização de cursos de Braille

Uma percentagem de 57,1% dos sujeitos citou a qualificação em Braille, enquanto 42,9% aludiram não possuir essa qualificação. E, conforme mencionamos, a formação nessa área é uma condição importante para os docentes do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

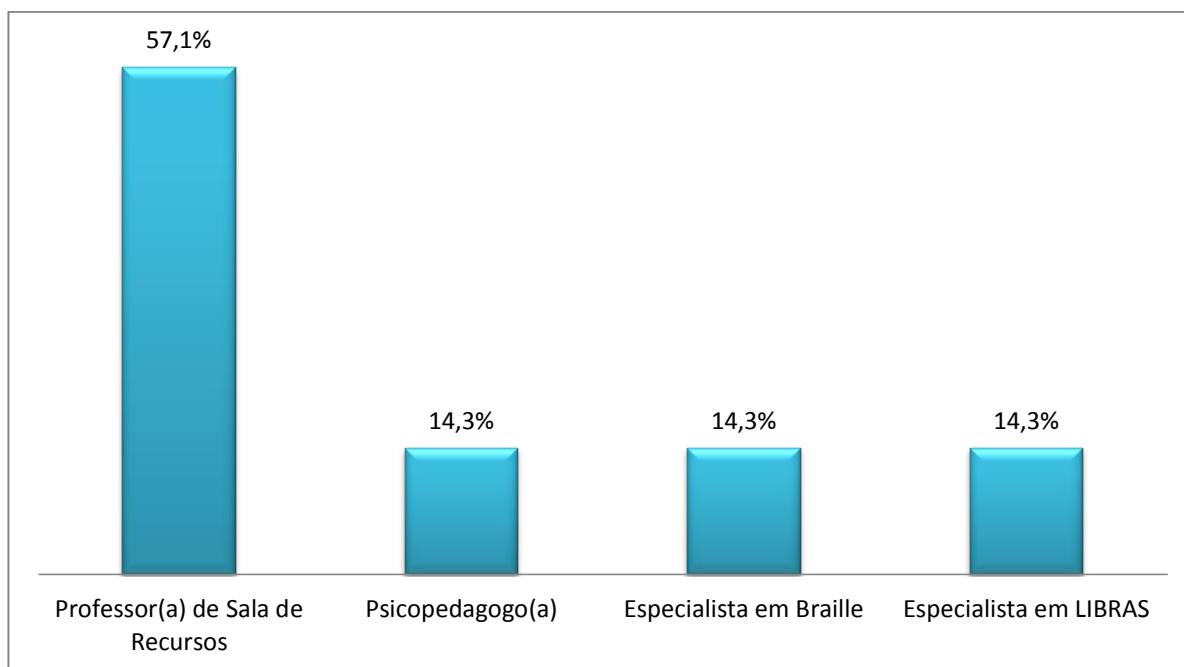


Gráfico 7 – Cargo ou função que ocupa na Educação Especial.

Mais da metade de nossa amostra foi composta pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado do Município, 57,1% dos pesquisados. Os demais profissionais pedagogos e especialistas em Braille e LIBRAS atingiram o mesmo percentual: 14,3%.

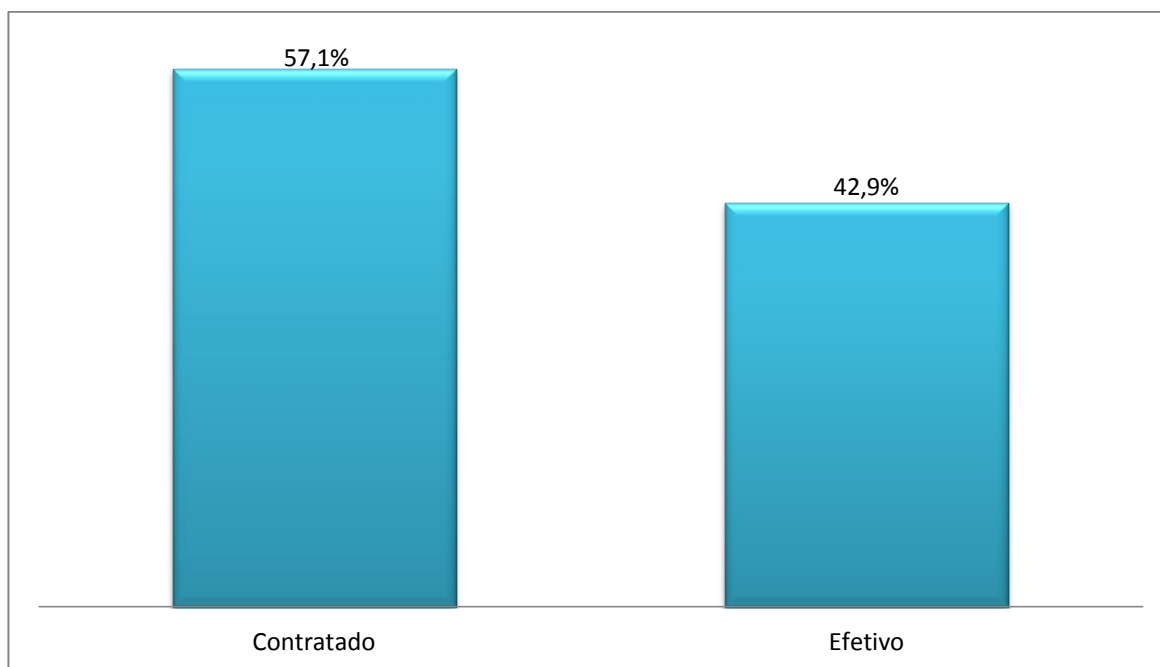


Gráfico 8 – Situação funcional no município.

A amostra contou com um elevado indicador de 57,1% de profissionais contratados em comparação com 42,9% de efetivos. Esse é um dado preocupante porque mostra que o quadro permanente de recursos humanos essenciais ao trabalho na área ainda é insuficiente e que esse fato pode comprometer a continuidade da oferta de serviços qualificados. Entretanto, essa realidade tende a mudar a partir de 2015, com a posse dos profissionais aprovados no concurso público realizado em 2014.

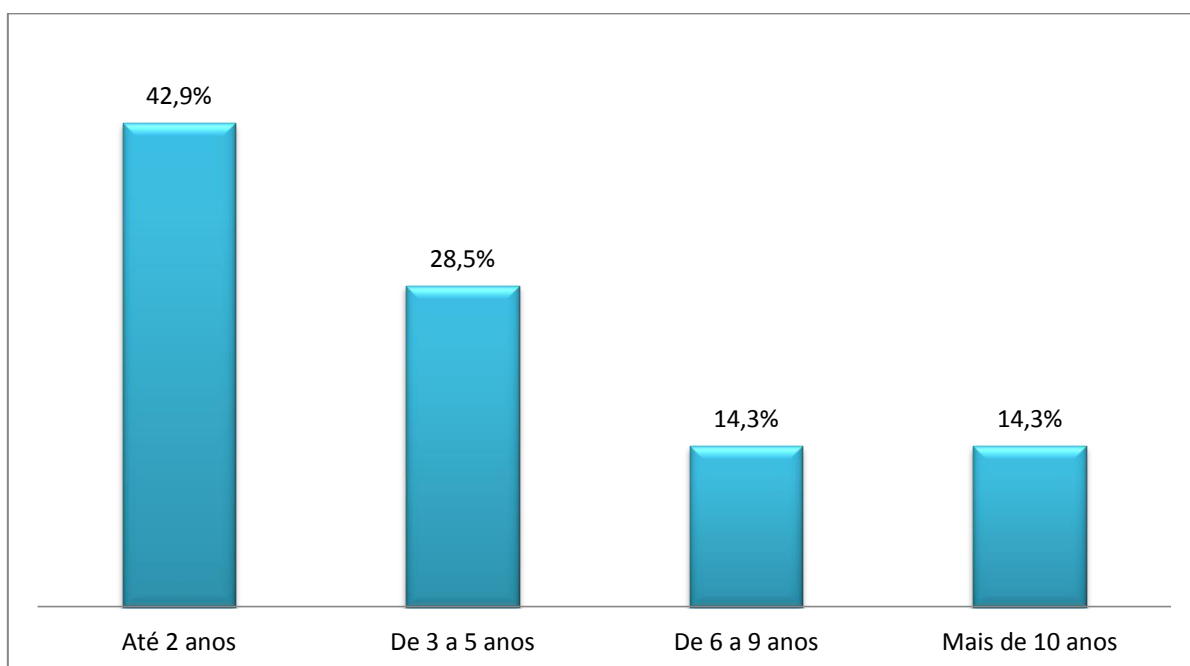


Gráfico 9 – Tempo de serviço em Educação Especial.

Em alusão ao gráfico do tempo de serviço em Educação Especial, lembramos que “a formação de um professor se consolida não só com cursos realizados, mas também com as experiências adquiridas em diferentes condições de docência.” (OMOTE e PEREIRA JUNIOR, 2011, p. 12). Então, verificamos que a maioria dos pesquisados, 42,9%, só possui até 2 anos de tempo de serviço na área. A outra parte dos sujeitos se dividiu com taxas entre 28,5% com tempo de 3 a 5 anos, e de 14,3% com tempo de 6 a 9 anos, e com igual porcentagem os com mais de 10 anos de serviço.

De forma geral, ressaltamos no perfil de nossa amostra os indicadores relativos à qualificação adequada para o desempenho das funções na área, bem como o grande número de profissionais contratados, evidenciando a insuficiência de recursos humanos efetivos para atender às demandas na área.

3.3 Procedimentos e instrumentos

O trabalho de campo explorou as técnicas de elaboração e aplicação de questionários para o levantamento do perfil e formação dos pesquisados e para caracterização do Atendimento Educacional Especializado no Município, além da criação e aplicação de Escala de opiniões/attitudes dos sujeitos pesquisados do tipo Likert, que “é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pedem ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância, desde o *discordo totalmente* (nível 1), até ao *concordo totalmente* (nível 5, 7 ou 11). (CUNHA, 2007, p. 24).

Sobre os instrumentos empregados numa pesquisa, Coutinho (2013, p. 111) assevera que “nalguns projetos de investigação social, os procedimentos de medida podem partir da utilização de instrumentos previamente existentes, noutros o desenvolvimento de tais instrumentos pode ser a parte central do processo de investigação em si”. Então, optamos pela adaptação e utilização de um instrumento já existente para coleta de dados, adequando-o aos propósitos de nossa investigação, como também pela elaboração de novos instrumentos, questionários mistos para o levantamento dos dados referentes à caracterização do perfil dos sujeitos e da oferta dos serviços no Município.

Todavia, ressaltamos que, apesar da essência quantitativa das escalas do tipo Likert, que buscam a objetividade na aferição de dados, elas também podem ser empregadas em pesquisas qualitativas, pois “eventos de natureza qualitativa podem receber tratamento quantitativo desde que o pesquisador possa assumir algumas premissas de natureza ontológica

e semântica, para a concepção de seus dados”. (PEREIRA, 2004, p. 39). Igualmente tratando da elaboração de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças no campo educacional, na área da saúde, Minayo (2009, p.86) cita que a “construção de indicadores qualitativos por estratégias quantitativas – A busca de mensurar valores, opiniões, relações e vivências intersubjetivas é bastante antiga no campo das Ciências Sociais. Desde 1920, diversas escalas têm sido criadas”. Então, construímos uma escala do tipo Likert para caracterizar a opinião/attitudes dos professores pesquisados sobre o Atendimento Educacional Especializado, previsto na política, relacionando essas opiniões com ideias de Vygotski sobre o tema.

Para validação dos referidos instrumentos, elaboramos, na primeira etapa, um protocolo e avaliação e enviamos por e-mail para análise de professores doutores em Educação, no sentido de verificarem a adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção das questões. Em seguida, foi realizado ainda um pré-teste com aplicação dos questionários e da Escala de opiniões/attitudes a um número reduzido de professores da população estudada.

Para formar o quadro de domínio dos aspectos relativos à Educação Especial na opinião dos profissionais envolvidos na pesquisa, o instrumento utilizado da Escala de opiniões, do tipo Likert nas coletas de dados, contou com afirmativas e negativas, tais como: 1) O diagnóstico médico ou clínico não é essencial para que o professor do Atendimento Educacional Especializado conheça as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e possa planejar o atendimento pedagógico de suas Necessidades Educacionais Específicas; 2) Os testes de inteligências e outros tipos de avaliações quantitativas verificam os problemas ou questões que os alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva não conseguem resolver e destacam apenas os aspectos negativos dos alunos com deficiências; 3) A forma de avaliação mais indicada para Educação Especial/Inclusiva é a qualitativa, porque através dela podemos considerar vários aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências, como também verificar suas capacidades de realização de tarefas; 4) A criança cujo desenvolvimento está complicado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as outras que não possuem deficiência, mas apenas uma criança que tem um desenvolvimento diferenciado. Ademais, foram adotadas, também, cinco variáveis para aquisição de respostas com base na escala de Likert: 1. Discordo totalmente – (DT); 2. Discordo – (D); 3. Indiferente – (I); 4. Concordo – e 5. Concordo totalmente – (CT).

Afirmativa	DT	D	I	C	CT
1	0	2	0	4	1
2	0	1	1	4	1
3	0	0	0	5	2
4	0	0	0	5	2
5	0	0	0	6	1
6	0	0	0	3	4
7	0	0	1	2	4
8	0	0	0	1	6
9	0	0	0	4	3
10	0	0	1	2	4
11	0	0	0	1	6
12	0	0	0	5	2

Quadro 2– Resumo resultados da Escala de opiniões/attitudes.

A análise dos dados considerou o percentual de respostas obtidas para cada variável e, também, a média dos pontos. Esta última teve como referência uma metodologia descrita por Berenson e Levine (1992), da qual foi adaptada a seguinte fórmula¹⁵:

$$MP = \frac{(P1 \times Na) + (P2 \times Na) + (P3 \times Na) + (P4 \times Na) + (P5 \times Na)}{NTa}$$

Considerando que a média dos pontos na escala de Likert varia de 1 (um) a 5 (cinco), temos que $5 \geq MP \geq 1$. Daí, então, a MP foi expressa a partir dos seguintes critérios: 1. Discordo totalmete, variável representada por média de pontos maior ou igual a um e menor ou igual a $\frac{2}{3}$ ($1 \leq MP \leq 1,5$); 2. Discordo, variável representada por média de pontos maior ou igual a 1,6 e menor ou igual a $\frac{5}{2}$ ($1,6 \leq MP \leq 2,5$); 3. Indiferente, variável representada por média de pontos maior ou igual a 2,6 e menor ou igual a $\frac{7}{2}$ ($2,6 \leq MP \leq 3,5$); 4. Concordo, variável representada por média de pontos maior ou igual a 3,6 e menor ou igual a $\frac{9}{2}$ ($3,6 \leq MP \leq 4,5$); 5. Concordo totalmente, variável representada por média de pontos maior ou igual a 4,6 e menor ou igual a 5 ($4,6 \leq MP \leq 5$). A seguir

¹⁵Onde: MP = Média dos pontos; P1, P2, P3, P4 e P5 = Pontos referentes às notas atribuídas às respostas da escala de Likert, ou seja, 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente; Na = Número de profissionais que atribuíram cada ponto individualmente da escala de Likert e NTA = Número total de profissionais envolvidos na pesquisa.

temos a percentagem participativa dos usuários para solução de cada assertiva ou expressão escusa e a média de pontos na escala adotada.

A partir desses resultados, verificamos as opiniões dos sujeitos pesquisados quanto aos assuntos inerentes às frases analisadas sobre o Atendimento Educacional Especializado em contraponto com as ideias vygotskianas para em seguida submetê-las a uma análise de conteúdo qualitativa dos temas abordados.

Já o questionário referente à caracterização do Atendimento Educacional Especializado, pelos sujeitos, foi do tipo misto composto de um número de 15 (quinze) questões sobre a efetivação desses serviços no Município. As perguntas buscaram verificar:

- Qual o público atendido;
- A exigência de avaliações diagnósticas e qual o tipo;
- Os conhecimentos dos profissionais sobre a Política Nacional e as diretrizes para os serviços de Atendimento Educacional Especializado;
- A implantação, funcionamento e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais;
- A institucionalização desse tipo de atendimento no Projeto Político Pedagógico da Escola;
- A ocorrência da dupla matrícula na escola regular e na Educação Especial;
- Quais os tipos de locais onde se realizam os atendimentos e as condições de instalação e manutenção dos recursos necessários;
- As atribuições desenvolvidas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado;
- A articulação entre o ensino regular e a Educação Especial no planejamento e organização dos serviços ofertados e
- A participação da família.

A coleta de dados foi realizada no próprio local de trabalho dos participantes, respeitando seus respectivos horários de trabalho, o que favoreceu a participação dos sujeitos e o desenvolvimento de observações pertinentes pela pesquisadora.

Antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, os participantes foram esclarecidos com informações referentes à identificação da pesquisa título, objetivo, programa ao qual estava vinculada. Foi realizada também a apresentação formal dos referidos instrumentos com a especificação de sua finalidade. Por fim, assinalaram-se os compromissos

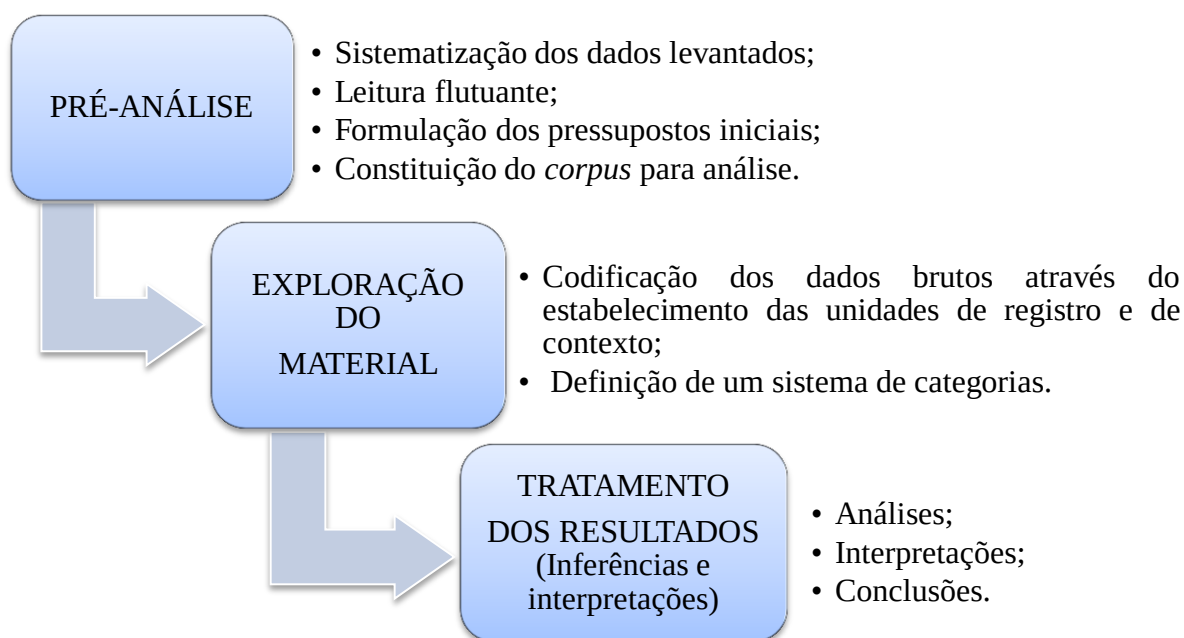
éticos assumidos com o sigilo sobre as informações pessoais dos participantes da pesquisa e feito o agradecimento pela colaboração com a investigação realizada.

Paralelamente foi realizada a análise dos documentos referentes às normativas nacionais, estaduais e municipais, para oferta do Atendimento Educacional Especializado, buscando a comparação e complementação dos dados obtidos na pesquisa de campo.

3.4 Tratamento dos dados

Os dados levantados foram verificados através de técnicas de análise de conteúdo temática, que são empregadas para diversos textos, através das quais se buscou a compreensão das mensagens para desvendar os significados existentes por trás dos discursos analisados na política e nas frases propostas ao grupo pesquisado.

Bardin (2011) propõe que a análise de conteúdo se desenvolva seguindo três etapas básicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados através de processos de inferência e interpretação, conforme o esquema abaixo.



Adaptado de Bardin (2011).

Assim, na primeira fase, ocorreu a organização dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, numa sistematização decorrente da leitura flutuante que implica o contato e conhecimento com o material registrado, através das anotações realizadas, visando à organização das principais ideias levantadas para elaboração das hipóteses ou pressupostos

iniciais de interpretação, à luz dos referenciais teóricos consultados. Levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: “será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?”. (BARDIN, 2011, p. 128). Entretanto, a autora também acena que nem sempre as hipóteses surgem completamente nessa primeira etapa, podendo então se estabelecer na continuidade do processo.

Avaliamos os dados a partir das regras indicadas por Bardin (2011), de exaustividade – buscando esgotar as possibilidades de análises no material coletado; de representatividade – da amostra selecionada em comparação com o universo da pesquisa; da homogeneidade – com relação à coleta de dados com as mesmas técnicas, tema e indivíduos; a pertinência – dos dados levantados em relação aos objetivos da pesquisa; e, por fim, a exclusividade – atribuindo a classificação de cada elemento do discurso a apenas uma categoria de análise. Dessa forma, selecionamos e delimitamos o material a ser analisado, compondo o corpus norteador da pesquisa.

A etapa posterior envolveu a exploração do material, concretizando as decisões que foram formuladas anteriormente. Foi realizada, então, a codificação que

corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto(...)” (BARDIN, 2011, p. 133).

Então, os dados brutos sistematizados passaram a ser reunidos em unidades mais específicas, a fim de possibilitar a descrição das características relativas a cada conteúdo. A codificação e categorização sucederam, conforme as unidades de registro escolhidas. “*A unidade de registro* – É a unidade de significação a codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização (...)” (BARDIN, 2011, p. 134). Para que ocorra a categorização, torna-se necessário que se estabeleçam ainda as unidades de contexto que “servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e correspondem ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 137).

Nessa pesquisa, a análise de conteúdo da Escala de opiniões/attitudes ocorreu com base no código de suporte 95 lingüístico oral, a partir das frases sobre o Atendimento Educacional Especializado. As unidades de registro foram constituídas por frases e as

unidades de contexto ficaram compostas pelas concepções vygotskianas sobre a Educação Especial presentes na obra Defectologia. Dessa forma, foi possível proceder à categorização dos dados brutos, que foram classificados por procedimentos de diferenciação e conforme a ocorrência de características similares, sendo então agrupados e reagrupados em categorias e subcategorias, segundo as condições estabelecidas previamente.

Os critérios de categorização abalizados por Bardin (2011) foram adotados, em atendimento às qualidades de: exclusão mútua (a ocorrência de cada elemento só se deu em uma categoria); homogeneidade no que diz respeito à existência de apenas uma dimensão de análise na definição da cada categoria; pertinência das categorias aos objetivos da análise; objetividade e fidelidade através da clareza dos indicadores de definição das categorias de análise e a produtividade atinente à capacidade de as categorias gerarem possibilidades da formulação de novas hipóteses e previsões, disposto conforme o seguinte quadro analítico:

Tema: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.								
Categoria: Atendimento Educacional Especializado.								
Subcategoria: Sala de Recursos Multifuncionais.								
<u>Unidade de registro:</u> frases sobre educação especial		<u>Unidade de contexto:</u> concepções de Vygotski		<u>Opiniões/attitudes dos professores:</u>				
				DT	D	I	C	CT

Quadro 3 – Unidades de análise do conteúdo.

No que concerne à última etapa de tratamento dos resultados, inferências e interpretação numa interface constante com os objetivos propostos na pesquisa, em um movimento contínuo dos dados colhidos com os sujeitos aos postulados teóricos e vice-versa, empreendemos a interpretação dos dados levantados através da Escala de opiniões/attitudes aplicada aos especialistas que lidam diariamente com a implementação da Política de Educação Especial/Inclusiva no município de Paço do Lumiar.

Dessa forma, os dados que apareceram na aplicação da escala foram, então, analisados de modo qualitativo e contextualizados, procurando-se verificar os conhecimentos encobertos nas opiniões dos professores, buscando-se desvendar as significações pertinentes aos conteúdos manifestos e subjacentes, erigidos numa totalidade que é social, histórica e cultural.

Por fim, essas análises foram confrontadas com os dados coletados no questionário, para caracterização do Atendimento Educacional Especializado no Município, visando a uma avaliação geral dos resultados obtidos na pesquisa, que seguem expressos no próximo capítulo.

4 UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA *DEFECTOLOGÍA* DE VYGOTSKI

Neste último capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, com ênfase à análise qualitativa dos dados coletados no trabalho de campo, analisados a partir das contribuições de Vygotski para a Educação Especial.

Dessa forma, verificaremos, no Município pesquisado, as possíveis distorções encontradas na efetivação do Atendimento Educacional Especializado com relação às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

4.1 Caracterização do Atendimento Educacional Especializado no município de Paço do Lumiar/MA.

A Educação Especial é concebida no texto da atual política, como uma modalidade de educação que objetiva combater a exclusão do público formado por pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento – TGD (atual transtornos do espectro autista) e superdotação/altas habilidades na escola regular e, conseqüentemente, na sociedade. Para isso, busca incluí-los com os demais alunos nas classes comuns sem qualquer discriminação, devido às deficiências, características modificadas ou comportamentos mais típicos que esses educandos possam apresentar.

Em seu texto “A Política de Educação Especial/Inclusiva” deixa claro que o objetivo da inclusão é transformação da sociedade e das instituições escolares para permitir a participação e permanência desses alunos nas classes comuns. Admite que isso só será possível através da equiparação das condições desiguais de aprendizagem que possibilitem o acesso ao currículo, por meio da eliminação de barreiras e pela promoção da acessibilidade. E, para atingir esse objetivo, a escola, sem segregação e em articulação com ensino regular, deve disponibilizar para esses alunos o Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio executado por profissionais capacitados. (BRASIL, 2008). E, Vygotski se opôs a uma Educação Especial realizada separada da escola regular.

Pese a todos sus méritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiencia fundamental de que encierra a su educando – el niño ciego, sordomudo o retrasado mental – en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un

micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está centrado em la insuficiencia física y no lo introduce em la auténtica vida. (VIGOTSKI, 2012, p. 59).

Entretanto, devido a todo o contexto de evolução da política de Educação Especial/Inclusiva marcado pela exclusão de seu público, como já expomos na primeira seção desse trabalho, e pelas tentativas anteriores mal sucedidas de integrações não só de alunos com deficiências, como também de um vasto contingente de educandos excluídos, o entendimento desse objetivo e da definição do público para o qual a meta da política foi proposta, na prática, ainda tem sido permeado por muitas imprecisões.

Dessa forma, é frequente o encaminhamento para Educação Especial de alunos que apresentam dificuldades oriundas das mais diversas problemáticas. Então, na caracterização da oferta do Atendimento Educacional Especializado, em Paço do Lumiar/MA, inicialmente, indagamos aos profissionais pesquisados sobre quais os alunos que se encontram matriculados na Educação Especial das escolas do Município.

Foram gerados dados múltiplos com relação a esse questionamento. Buscando a precisão da informação, adotamos o critério de seguir os subsídios constantes no Plano Municipal de Educação Decênio 2014-2023, que evidencia o seguinte demonstrativo de atendimentos por deficiência, durante o período letivo de 2013.

Especificação das deficiências	Quantitativo 2013
Deficiência Intelectual	166
Deficiência Múltipla	24
Deficiência Visual	28
Deficiência Auditiva	29
Deficiência Física	57
Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD	36
Altas Habilidades	04
Total	344

Quadro 4– Tipos de deficiências atendidas pela Educação Especial em 2013.

Também confirmamos esses dados, ao confrontá-los com informações relativas ao levantamento dos encaminhamentos à Educação Especial, efetuados pelas escolas da rede pública municipal, onde constatamos que esses dizem respeito, em sua totalidade, ao público-alvo demarcado pela política.

Dessa forma, podemos notar que a compreensão sobre o real público da política foi disseminada e não está restrita aos profissionais que desempenham suas funções no

Atendimento Educacional Especializado, nem aos demais membros da equipe de Educação Especial, pois já alcançou a comunidade escolar. E, segundo Vygotski (2012, p. 199), para esse público, “la ciencia señala el camino para la educación del niño deficiente: es preciso estructurar todo el proceso educativo siguiendo la línea de las tendencias naturales a la compensación del defecto”.

Quanto à necessidade de reorganização dos processos pedagógicos para os alunos do Atendimento Educacional Especializado, interessou-nos verificar a possível exigência de diagnósticos prévios na realização dos encaminhamentos para a Educação Especial e quais os tipos de avaliações solicitadas. Essa questão foi incluída na pesquisa com o propósito de investigar uma realidade que temos observado, com alguma frequência nas escolas públicas maranhenses, e com uma maior constância ainda nos estabelecimentos de ensino da rede privada. As informações recolhidas são as que seguem.

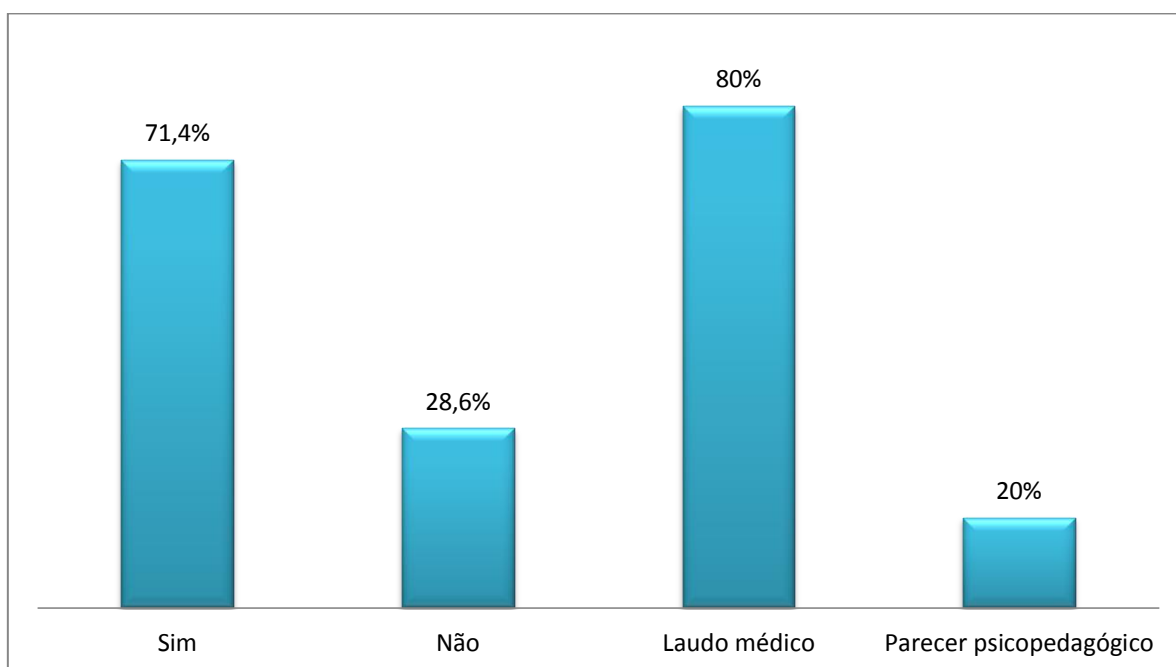


Gráfico 10– Exigência de diagnóstico, laudo ou parecer para matrícula na Educação Especial.

Foi constatado que grande parte das escolas municipais, 71,4%, faz a cobrança de apresentação de algum tipo de diagnóstico prévio, para inclusão dos alunos nos serviços de Atendimento Educacional Especializado. E que, nessa situação, a exigência maior, em 80% dos casos, é de um laudo médico; nos 20% restantes, de um parecer psicopedagógico.

Esse dado é extremamente relevante, porque não aparece nos textos que regulamentam a Educação Especial a exigência de que os educandos devam “comprovar através de laudos médicos” as suas diferenças/deficiências para que ocorra a inclusão. Tal

condição não consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, muito menos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ou no Decreto nº 7.611 de 17/11/2011, nem na Resolução nº 04 de 02/10/2009, que normatizam o Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, Vygotski (2012, p. 78) assevera:

Este enorme error – concebir la anormalidad infantil solo como uma enfermedad – es lo que condujo a nuestra teoria y a nuestra práctica a las más peligrosas confusiones. Estudiamos minuciosamente las pequeñeces del defecto, los granos de enfermedad que se encuentran en los niños anormales – tanto de ceguera, tanto de sordera, tanto de catarro de la trompa de Eustaquio, tanto de alteración del gusto, etc. –, y no advertimos los kilogramos de salud acumulados em cada organismo infantil, cualquiera que sea el que padezca.

Portanto, a reivindicação de um laudo médico contradiz as ideias de Vygotski sobre a Educação Especial, já apresentadas no segundo capítulo desse trabalho. Principalmente, quanto ao questionamento que o autor fez do modelo médico no qual prevalece uma visão organicista, determinista e negativa da deficiência que leva a uma abordagem pedagógica meramente terapêutica, com pouca ênfase na capacidade de compensação da deficiência através da potencialidade de aprendizagem e desenvolvimento que se encontra preservada nos educandos.

No que se refere à auto-avaliação dos sujeitos sobre os conhecimentos na área, todos os profissionais pesquisados consideram que tinham bom nível de conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP/2008).

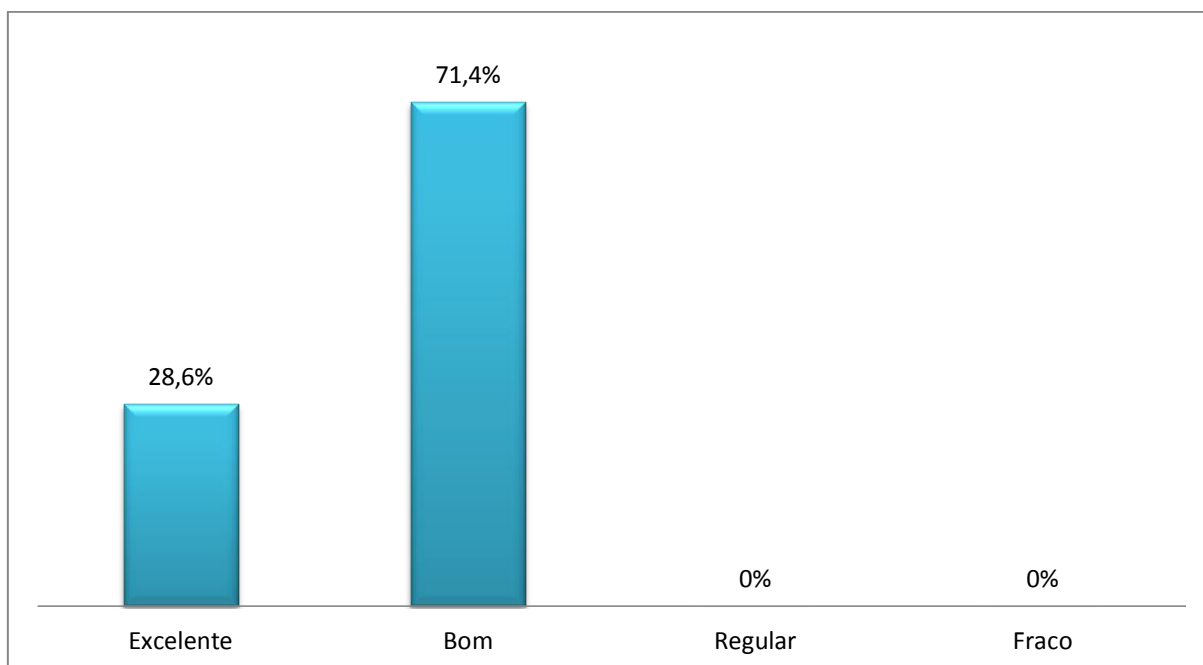


Gráfico 11 – Conhecimento dos profissionais sobre as orientações e normas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares.

Também mencionaram possuir um conhecimento bastante satisfatório sobre o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, confirmando percentuais de 28,6%, com uma apreciação de “excelente” e com 71,4% dos participantes conceituando como “bons” os seus respectivos conhecimentos.

Sendo assim, relacionando esses dois últimos gráficos com o anterior, podemos deduzir que as acepções do modelo médico permanecem extremamente arraigadas até mesmo entre os profissionais da Educação Especial que se reconhecem como entendedores da política e das orientações e normas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares.

Contudo, Vygotski (2012, p. 81) cita:

No negamos **la necesidad de la educación y la enseñanza especiales** de los niños deficientes. Por el contrario, afirmamos que la enseñanza de la lectura a los ciegos o del de lenguaje oral a los sordomudos demanda una **técnica pedagógica especial y recursos y métodos especiales** de los niños deficientes. Y solo el conocimiento científico de la técnica puede formar um **auténtico pedagogo en este terreno**. Empero, no debemos olvidar que **es preciso educar no a un ciego, sino ante todo a um niño**. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera, y transformar la pedagogía de la defectividad infantil en pedagogía defectiva. (Grifos nossos).

Ou seja, a prática pedagógica na Educação Especial não deve ser orientada apenas pelos conhecimentos específicos nessa área, mas sim por princípios pedagógicos gerais, pois não devemos limitar os educandos com deficiências às dificuldades que possam apresentar. Eles são, antes de tudo, “pessoas únicas” como as demais, que congregam várias especificidades para as quais o educador deve voltar sua atenção na ação educativa. E isso requer mais do que uma qualificação inicial ou o conhecimento da legislação pertinente, exige uma formação continuada dos professores e demais profissionais que atuam nessa área, ancorada, principalmente, na indissociabilidade entre a teoria e a prática, na vivência das situações desafiadoras que se apresentam no cotidiano de uma Educação Especial que busca transcender sua tradicional índole segregadora.

Nesse sentido, lembramos o princípio estabelecido no Artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, a propósito da responsabilidade do Estado na educação regular com a oferta do Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiências. E a Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva preconiza a institucionalização desse serviço no Projeto Político Pedagógico das escolas, segundo mencionamos nas discussões do item 4.1 do capítulo inicial dessa dissertação. Essa orientação consta também no Artigo 10 da Resolução nº 04 de 02/10/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado, e no segundo parágrafo do Artigo 2º do Decreto nº 7.611 de 17/11/2011, que dispõe sobre esse tipo de atendimento na Educação Especial.

Com relação a esse propósito em Paço do Lumiar, obtivemos o resultado expresso no gráfico subsequente.

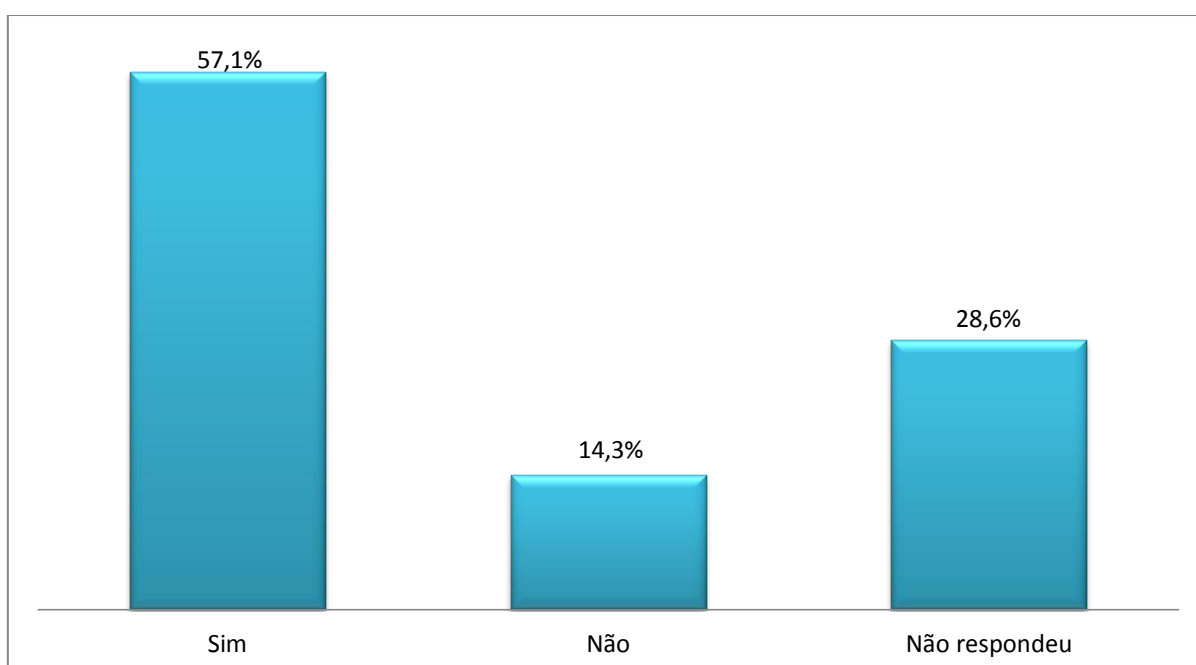


Gráfico 12 – Integração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Ou seja, essa realidade acontece em apenas pouco mais da metade das escolas municipais, 57,1%, enquanto em 14,3% o Atendimento Educacional Especializado, assumidamente, não é incorporado ao Projeto Político Pedagógico. Acrescentamos que um número significativo de 28,6% dos sujeitos pesquisados não respondeu a essa indagação no questionário. Tal recusa leva-nos a refletir sobre a razão dessa atitude. Teria sido motivada por um desconhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola? Ou pelo desconhecimento da respectiva orientação na Política e nos documentos que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado?

A pertinência da análise da ocorrência desse dado é fundamental para que não aconteça a segregação, pois é essencial a articulação entre os serviços de Educação Especial e a proposta pedagógica da escola regular. Assim sendo, Vygotski acreditava num sistema único, integrado no qual os alunos com deficiências estudassem numa escola comum, em que também existisse o acesso aos recursos e metodologias próprios da Educação Especial, para que esses tivessem suas necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento atendidas.

Por su naturaleza, la escuela especial es antisocial y educa la antisociabilidad. No debemos pensar en cómo se puede aislar y segregarse cuanto antes a los ciegos de la vida, sino en cómo es posible incluirlos más temprana y directamente en la misma. El ciego tiene que vivir una vida en común con videntes, **para lo cual debe estudiar en la escuela común**. Por supuesto que **ciertos elementos de la enseñanza y la educación especiales deben conservarse en la escuela especial se en la o introducirse en la escuela común**. Pero, como principio, **debe ser creado el sistema combinado de educación especial y común (...)**. (VYGOTSKI, 2012, p. 84-85). (Grifos nosso).

Em sua época, Vygotski já vislumbrava o que, na atualidade é acatado por vários outros teóricos: a proposição da inclusão total, uma escola pronta para educar nas diferenças.

Também, buscamos verificar se orientações em relação à dupla matrícula na educação regular e Especial estavam acontecendo, a fim de permitir a convivência entre os diferentes, a articulação entre essas duas modalidades de ensino e o apoio financeiro do Governo Federal em harmonia com o que diz a Política de Educação Especial/Inclusiva, o Artigo 1º da Resolução nº 4 de 02/10/2009 e o Artigo 8º do Decreto nº 7.611 de 17/11/2011. E constatamos que 100% dos alunos da Educação Especial frequentam a classe comum e o Atendimento Educacional Especializado no turno inverso.

Esse dado não pode ser analisado de forma isolada, porque citamos, no gráfico sobre a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político Pedagógico das escolas, que esse fato acontece em apenas 57,1% das instituições educacionais e não no número total dos estabelecimentos municipais de ensino. Dessa forma, somos levados a ponderar que a dupla matrícula pode não estar correspondendo, ainda, a uma significativa articulação entre o ensino regular e o especial, a fim de possibilitar uma convivência plena nos espaços educacionais comuns, sem qualquer estigmatização dos educandos que frequentam os serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Vygotski criticou profundamente a tendência à homogeneização, a partir das deficiências existente nas escolas especiais de sua época que encerravam os alunos em microcosmos restritos para deficientes visuais, auditivos e assim por diante, mantendo-os em condições adaptadas, conforme os *déficits* que possuíam, sem prepará-los para superação de suas limitações em uma atuação social ampla. Para ele, a convivência com os diferentes, as pessoas sem deficiências, nas mais diversas situações da vida, era essencial para compensação das deficiências.

Sin embargo, la escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto con el ambiente normal, aísla al ciego y lo situa en un microcosmos estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado a su medida, todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada en común con el mundo normal en el que debe vivir el ciego. (VYGOTSKI, 2012, p. 84).

Então, de acordo com o pensamento do autor na execução de uma proposta de Educação Especial/Inclusiva, temos que estar atentos para não incorreremos novamente nesse erro, passando a “ilhar” nossos alunos com deficiências em espaços isolados, em “mundos adaptados” de Salas de Recursos Multifuncionais onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado.

Mas destacamos a importância das Salas de Recursos Multifuncionais como locais estruturados, presentes nas escolas, para diminuir as barreiras à inclusão, através da disponibilização ao público da Educação Especial de recursos acessíveis sob a orientação de um professor habilitado na área. Nesses espaços apropriados são desenvolvidas atividades com o uso de Tecnologias Assitivas¹⁶, de Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA¹⁷,

¹⁶ Tecnologia Assistiva é uma área interdisciplinar que “engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (GALVÃO FILHO e DAMASCENO, 2008, p. 11).

como também a confecção de objetos adaptados para as Atividades da Vida Diária – AVD e de recursos pedagógicos diversificados, buscando suprir as necessidades específicas dos alunos com deficiências.

Mas advertimos que a acessibilidade precisa existir em todos os espaços da escola, em suas múltiplas dimensões: a arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, a fim de permitir a participação efetiva dos alunos com deficiências.

Dessa forma, admitindo o papel dessas salas na atual proposta de inclusão, os cinco gráficos conseguintes, do número 13 ao 16, serão analisados conjuntamente porque se referem à nossa averiguação sobre a implantação, funcionamento e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas da rede municipal.

No primeiro momento, procuramos distinguir sobre o cumprimento das determinações da Resolução nº 4 de 02/10/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e define:

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, 2009, p. 2).

Então obtivemos o resultado seguinte.

¹⁷“Envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face (...).”(GALVÃO FILHO e DAMASCENO, 2008, p. 11).

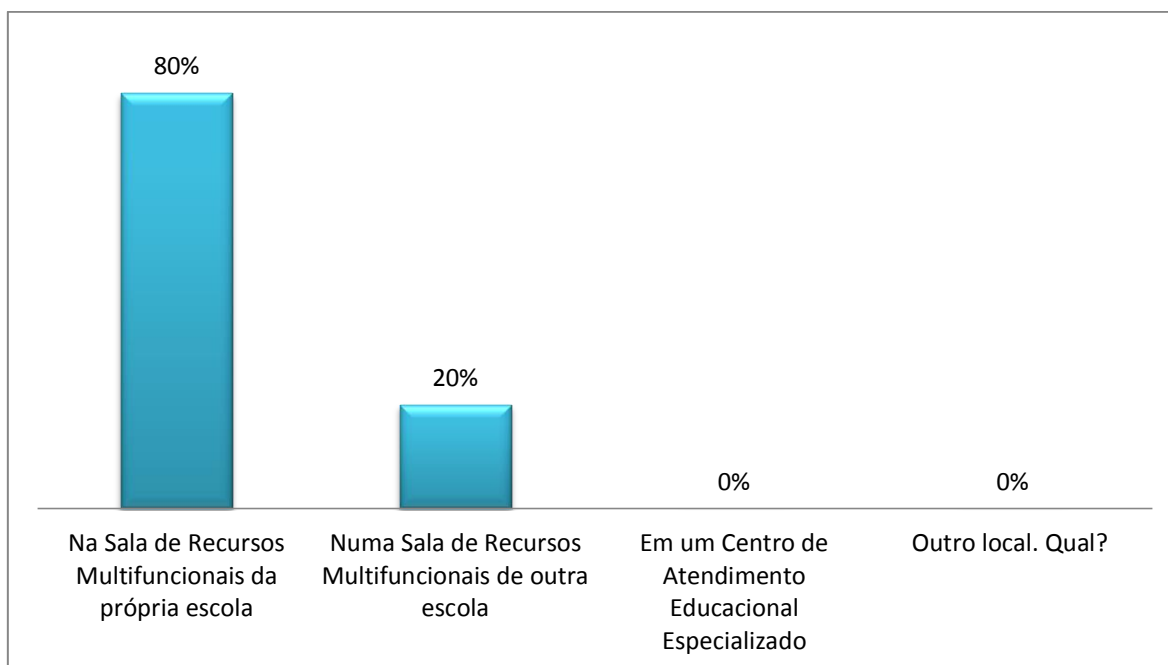


Gráfico 13 – Local onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado.

O Município está buscando corresponder ao que determina a resolução citada ao conseguir que 80% do público do Atendimento Educacional Especializado recebam esses serviços em uma sala existente na própria escola regular em que foi matriculado.

Esse dado aparece em consonância com as informações já referidas no capítulo anterior, existentes no Plano Municipal de Educação sobre a insuficiência de Salas de Recursos Multifuncionais para atender às demandas da Educação Especial em Paço do Lumiar, que atualmente só conta com 2 (duas) salas desse tipo, solicitadas por intermédio do Programa de Ações Articuladas – PAR, um quantitativo de mais 11 (onze) salas, das quais foram liberadas apenas 3 (três) até momento. Nesse sentido, o plano segue com o estabelecimento da meta de construção de salas como uma prioridade nessa área. (MARANHÃO, 2014).

No que se refere ao tipo de Salas de Recursos Multifuncionais atualmente, existem 08 (oito) salas de Recursos Multifuncionais no Município; mas apenas 07 estão em funcionamento. E 100% das salas são do Tipo I, cuja composição, segundo o direcionamento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, publicada no Manual de Orientação – Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), especifica os respectivos itens:

a) Equipamentos: 02 microcomputadores, 01 laptop, 01 estabilizador, 01 scanner, 01 impressora laser, 01 teclado com colméia, 01 acionador de pressão, 01 mouse com entrada para acionador e 01 lupa eletrônica.

b) Mobiliários: 01 mesa redonda, 04 cadeiras, 01 mesa para impressora, 01 armário, 01 quadro branco, 02 mesas para computador e 02 cadeiras.

c) Materiais didático/pedagógicos: 01 material dourado, 01 esquema corporal, 01 bandinha rítmica, 01 memória de numerais I, 01 tapete alfabético encaixado, 01 software Comunicação Alternativa, 01 sacolão criativo Monta Tudo, 01 quebra cabeças – Sequência Lógica, 01 dominó de associação de idéias, 01 dominó de frases, 01 dominó de animais em LIBRAS, 01 dominó de animais em LIBRAS, 01 dominó tátil, 01 alfabeto Braille, 01 kit de lupas manuais, 01 plano inclinado – suporte para leitura e 01 Memória tátil.

Notificamos, ainda, que as Salas de Recursos Multifuncionais do tipo II são formadas por todos os itens das salas do tipo I e mais os equipamentos e matérias didático/pedagógicos para recursos de acessibilidade para os educandos com deficiência visual, tais como: 01 impressora Braille – pequeno porte, 01 máquina de datilografia Braille, 01 reglete de mesa, 01 reglete de mesa, 01 punção, 01 Soroban, 01 guia de assinatura, 01 kit de desenho geométrico e 01 calculadora sonora.

É de responsabilidade do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial/SEESP, a aquisição desses componentes, com recursos do Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB. O envio deles às escolas, também é responsabilidade do MEC como apoio técnico e financeiro do Governo Federal à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Decreto 7.611 de 17/11/2011).

Nesse sentido, procuramos saber sobre o recebimento desses recursos no Município e obtivemos o panorama de resultados representados no gráfico seguinte.

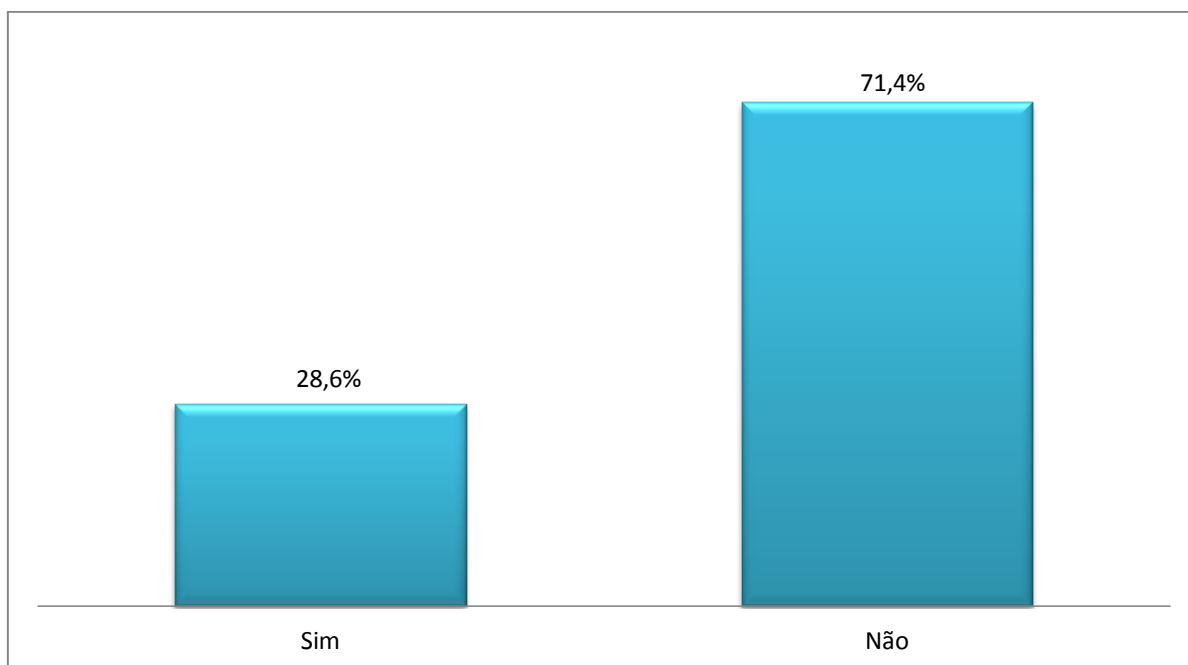


Gráfico 14 – Recebimento de os equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para as Sala de Recursos Multifuncionais.

Os sujeitos pesquisados afirmaram, em sua maioria, 71,4%, que a escola em que exerciam suas funções não havia recebido todos os equipamentos do Governo Federal. E, apenas 28,6% confirmaram, na íntegra, o referido recebimento dos recursos citados.

Entretanto, o Manual de Orientação – Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais diz que o “profissional responsável pela escola no dia/turno da entrega deve conferir os itens especificados na nota fiscal e assinar o TERMO DE RECEBIMENTO (Anexo VII); e, posteriormente, no ato da instalação, o TERMO DE ACEITAÇÃO (Anexo VIII). (BRASIL, 2010, p. 12). Desse modo, somos levados a deduzir uma dupla possibilidade: a do não cumprimento da respectiva orientação ou de extravio do material após a entrega.

Os dois gráficos ulteriores se referem à manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais para a garantia da permanência das boas condições dos recursos necessários aos atendimentos.

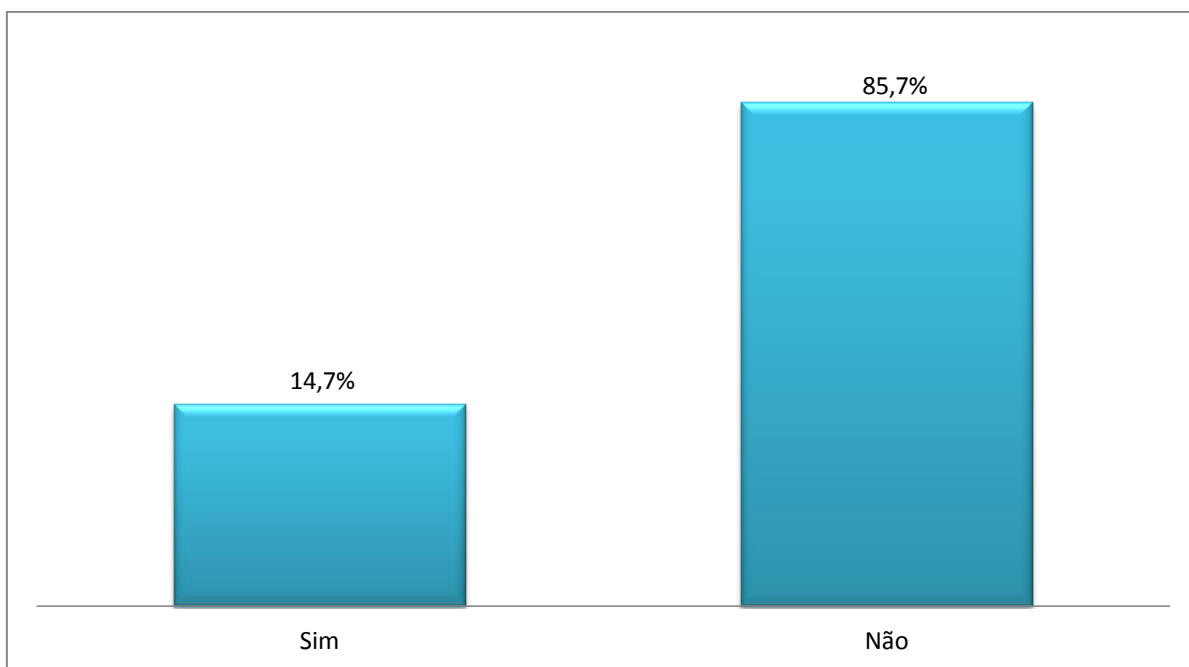


Gráfico 15 – Manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais.

Primeiramente, no tocante à manutenção das salas, 85% avaliaram que não acontece regularmente, e somente 14,7% consideraram que sim, que esta se processa de forma regular.

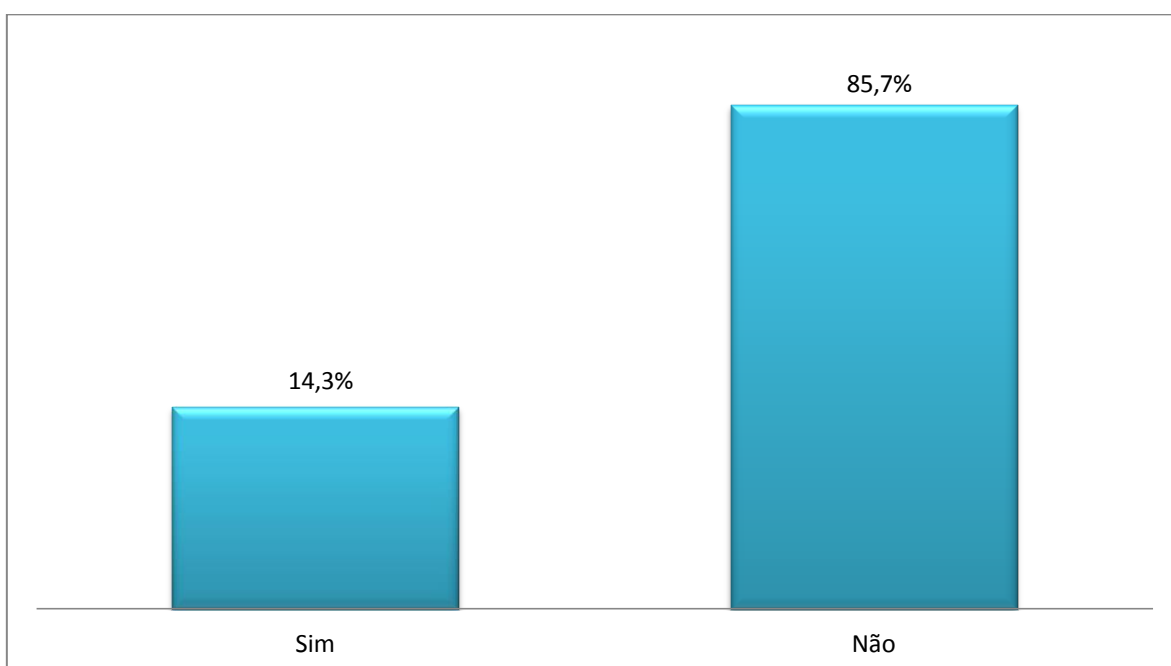


Gráfico 16 – Condição dos equipamentos, mobiliários, materiais e recursos das Salas de Recursos Multifuncionais.

A outra avaliação mostra que 87,7% dos pesquisados assinalaram que os recursos das Salas de Recursos Multifuncionais não permanecem todos em seus respectivos locais de instalação, contra 14,3% que indicaram a permanência do conjunto de itens em seus locais de origem.

Nesses casos, chamamos a atenção para a co-responsabilidade das instituições de ensino com a manutenção das salas, antes e depois da doação definitiva dos recursos pelo Ministério da Educação, visto que

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

Essas informações devem ser enviadas ao MEC/SEESP, por meio de ofício do Secretário de Educação, comunicando sobre:

- Mudança de endereço ou de denominação da escola, com os dados novos;
- Troca da sala para outra escola da rede de ensino, justificada, com aceite das duas escolas e de acordo com os critérios do Programa;
- Destruição dos recursos por calamidade pública, com documento declaratório e relação dos itens danificados em anexo;
- Eventual furto de algum de seus itens, com Boletim de Ocorrência (BO) em anexo. (BRASIL, 2010, p. 16).

A discussão sobre a instalação e manutenção dessas salas se faz necessária porque nelas se realiza grande parte das atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado. É nesses espaços que são recebidos os alunos com deficiências, para o desenvolvimento das atividades mais específicas da Educação Especial e, por isso devemos primar pela qualidade dessas instalações.

Contudo, ressaltamos que as Salas de Recursos Multifuncionais devem se constituir como uma “*atividade meio*” para inclusão e não especificamente como a “*atividade fim*”, pois Vygotski (2012, p. 32) afirma:

Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica de ese niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en esos niños*, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, en principio, completamente posible.

Por conseguinte, só com uma superação da perspectiva segregacionista na Educação Especial é que esses espaços não serão mais considerados como apêndices nas

instituições escolares, pois passarão a integrar, de forma articulada, uma proposta sistêmica de educação geral e passarão a ser valorizados desde a sua instalação até a conservação.

No que se refere à investigação das atribuições exercidas pelos profissionais pesquisados no Atendimento Educacional Especializado, foram gerados dados múltiplos. Dessa forma, analisamos a Resolução N° 02/2014 – CME, que estabelece normas para Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de Paço do Lumiar e dá outras providências, e conferimos que a diretriz menciona, a Resolução CNE/CEB N° 04, de 02 de outubro de 2009, está em consonância com os itens do quadro abaixo apresentados no questionário da pesquisa.

Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno.
Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno.
Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis.
Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.
Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.
Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.
Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.
Realiza a articulação com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Quadro 5 – Demonstrativo das atribuições do professor(a) do Atendimento Educacional Especializado.

Dessa forma inferimos a realização das respectivas atribuições no desempenho funcional dos professores pesquisados. Mas, como a Divisão de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) é formada por outros especialistas (psicopedagogos, especialistas em Braille e em LIBRAS) além dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais, confrontamos esse dado com as informações mencionadas no Plano de Educação, na qual percebemos, além das atribuições pertinentes à Resolução CNE/CEB N° 04, de 02 de outubro de 2009, o relato de outras funções desenvolvidas pela divisão, tais como:

- Organização e oferta de cursos profissionalizantes de bombeiro hidráulico e pintor de parede para os familiares dos estudantes da Educação Especial;
- Promoção de cursos de formação continuada para os profissionais da área;
- Avaliação e diagnóstico do alunado da Educação Especial;
- Apoio técnico especializado aos educandos e profissionais da rede regular de ensino.

A Resolução nº 02/2014 do Conselho Municipal de Educação também incorpora a obrigatoriedade das escolas de ensino regular organizarem serviços de apoio pedagógico para o público da Educação Especial. O Artigo 10, inciso II, determina o trabalho de itinerância como “serviço de acompanhamento e supervisão pedagógica, desenvolvido por professores e técnicos que, através de visitas periódicas às escolas, ofereçam aos estudantes e professores apoio técnico-pedagógico especializado”.

Quanto a colaborações dos professores do ensino regular na elaboração, execução e avaliação do plano de Atendimento Educacional Especializado dos alunos, os sujeitos pesquisados manifestaram o que informa o gráfico.

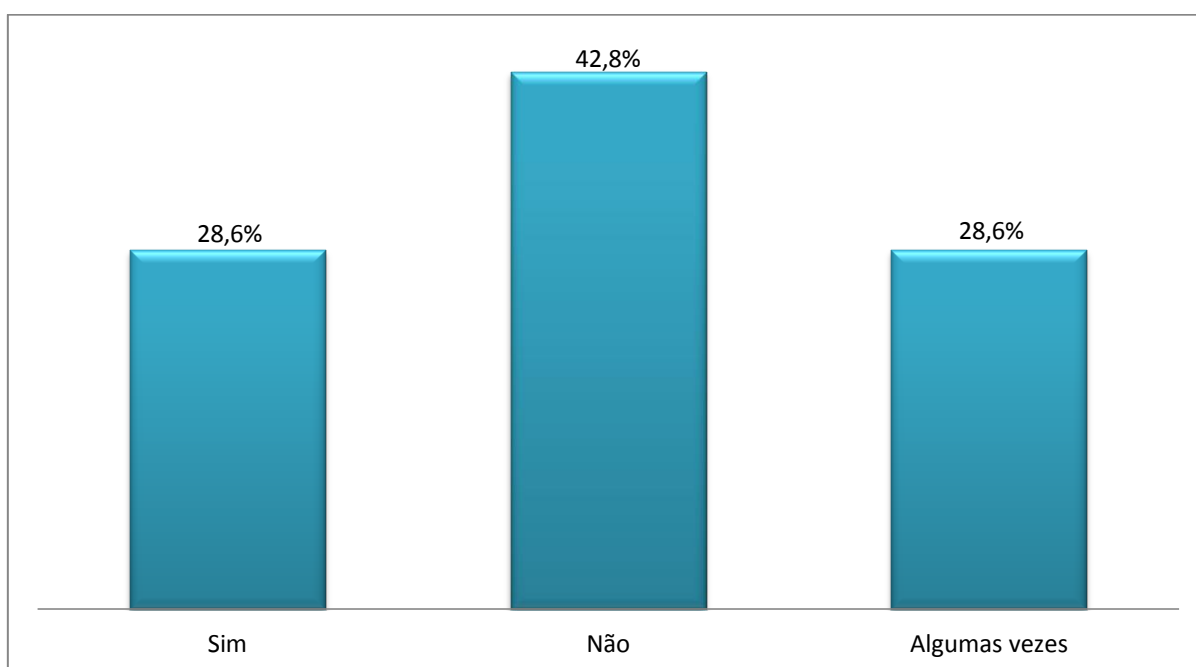


Gráfico 17 – Participação dos professores do ensino regular no plano de trabalho do Atendimento Educacional Especializado.

A maior parte, correspondente a 42,8%, não participa da elaboração do plano, confirmando o que já debatemos quando nos referimos à não institucionalização desses serviços, quando indagamos se o Atendimento Educacional Especializado integrava o Projeto Político Pedagógico das escolas e verificamos que, em 42,9% dos estabelecimentos públicos municipais de ensino, essa realidade não acontece (ver ilustração anterior no gráfico 11). A

pesquisa mostrou, ainda, que numa parcela de 28,6% das escolas, a participação acontece. Em outros 26,6% das instituições, a participação se dá de forma esporádica, o que não atende aos objetivos delineados na Política de Educação Especial Inclusiva.

Também foi avaliada pela amostra pesquisada a participação da família nos serviços de Atendimento Educacionais Especializados, desenvolvidos nas escolas, como pode ser observado no desenho do gráfico que segue.

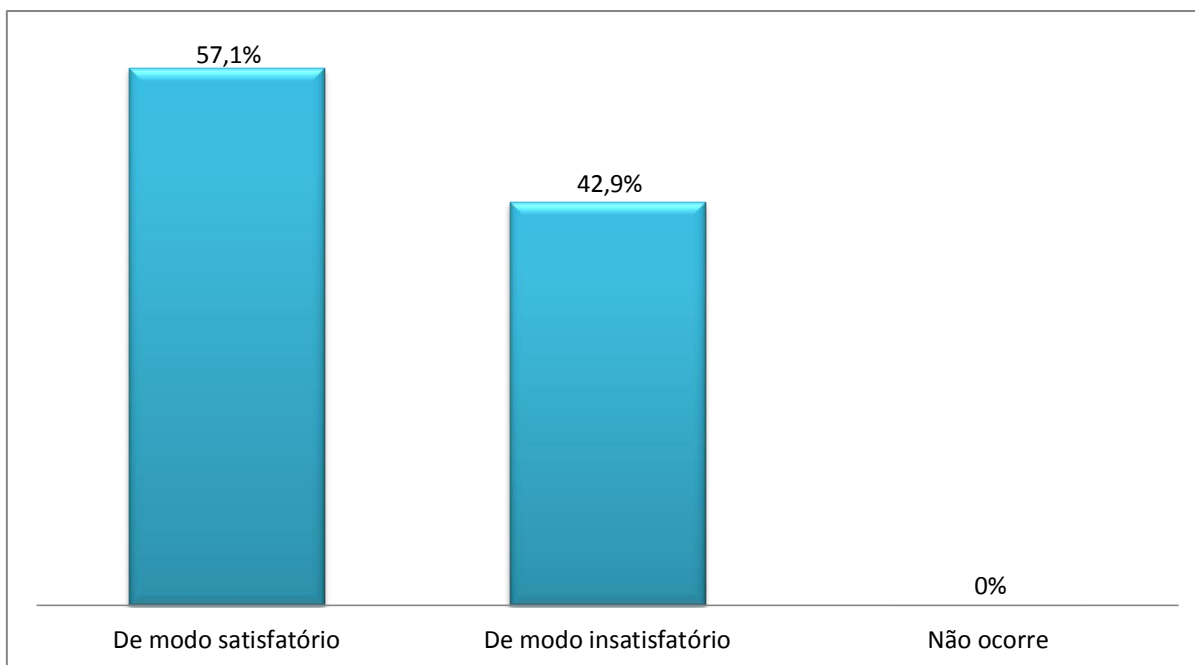


Gráfico 18 – Participação da família nas atividades do Atendimento Educacional Especializado.

Ou seja, pouco mais da metade, 57,1% dos sujeitos, indicaram que a participação se dá de modo satisfatório. Entretanto, um percentual significativo de 42,9% considerou como insatisfatória essa incorporação.

Nesse sentido, Vygotski (2012, p. 73) pondera:

Cualquier insuficiencia corporal – sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita – no solo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso en el seno de la familia, el niño ciego y el sordo es sobre todo un niño especial, surge hacia él una actitud excepcional, inhabitual, que no es la misma que hacia los otros hijos. Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar. Y esto se manifiesta no solo en las familias donde miran a ese niño una carga pesada y doblada, de una ternura decuplicadas. Precisamente allí, esas dosis elevadas de atención y piedad constituyen una pesada carga para el niño y una valla que lo separa de los demás.

Já assinalamos a importância da família no capítulo dois desse trabalho, inclusive ressaltando a influência do impacto social da deficiência na formação das atitudes de negação

e de superproteção, as quais repercutem no desenvolvimento e aprendizagem em casa e na escola.

4.2 O Atendimento Educacional Especializado na opinião dos especialistas e professores em contraposição à teoria de Vygotski.

Após a caracterização da efetivação do Atendimento Educacional Especializado no município analisado, passaremos então a comentar os resultados obtidos no segundo instrumento de obtenção de dados na pesquisa de campo, a Escala de opinião/atitude do tipo Likert aplicada aos especialistas que compuseram a amostra do estudo.

De antemão, esclarecemos que as opiniões pessoais integram nossas atitudes nas disposições favoráveis ou desfavoráveis que demonstramos quanto aos comportamentos/ações que direcionamos às pessoas, objetos, situações etc. Nos dizeres de Bardin (2011, p. 203):

Uma atitude é uma pré-disposição, relativamente estável e organizada, para reagir na forma de opiniões (nível verbal), ou de atos (nível comportamental), na presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, coisas etc) de maneira determinada. Corretamente falando, temos opiniões sobre as coisas, os seres, os fenômenos, e manifestamo-las por juízos de valor. Uma atitude é um núcleo, uma matriz muitas vezes inconsciente, que produz (e que traduz por) um conjunto de tomadas de posição, de qualificações, de descrições e de designações de avaliação mais ou menos coloridas.

Por isso, tornou-se fundamental, nesse estudo, analisar as opiniões dos profissionais envolvidos com a Educação Especial/Inclusiva no Atendimento Educacional Especializado, a partir das contribuições teóricas oferecidas por Vygotski, as quais seguem resumidas nessa parte final do texto de nosso trabalho.

Para melhor situar o leitor, lembramos que a escala apresentada aos sujeitos continha apenas as frases referentes à Educação Especial, escritas na primeira coluna de uma tabela, relacionadas aos cinco critérios para o pesquisador estabelecer o grau de concordância com os enunciados (1. discordo totalmente, 2. discordo, 3. indiferente, 4. concordo e 5. concordo totalmente), sem fazer qualquer menção ou estabelecimento de correlação direta ou indireta com as ideias de Vygotski, idêntico ao exposto na tabela abaixo:

<u>Frases sobre Educação Especial apresentadas aos sujeitos:</u>	<u>Resultados obtidos na Escala de opinião/atitude:</u>
1) O diagnóstico médico ou clínico não é essencial para que	- INDIFERENTE.

o professor do Atendimento Educacional Especializado conheça as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e possa planejar o atendimento pedagógico de suas Necessidades Educacionais Específicas.	
2) Os testes de inteligências e outros tipos de avaliações quantitativas verificam os problemas ou questões que os alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva não conseguem resolver e destacam apenas os aspectos negativos dos alunos com deficiências.	- CONCORDO.
3) A forma de avaliação mais indicada para Educação Especial/Inclusiva é a qualitativa, porque através dela podemos considerar vários aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências, como também verificar suas capacidades de realização de tarefas.	- CONCORDO.
4) A criança cujo desenvolvimento está complicado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as outras que não possuem deficiência; mas apenas uma criança que tem um desenvolvimento diferenciado.	- CONCORDO.
5) Na pessoa com deficiência existe também uma tendência do organismo e da personalidade para compensar as funções comprometidas por meio da aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são estimuladas nos processos educacionais.	- CONCORDO.
6) A deficiência compromete algumas potencialidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva; mas as demais permanecem preservadas e devem ser exploradas pelos professores.	- CONCORDO.
7) O atendimento educacional especializado é muito importante na Educação Especial/Inclusiva e deve ser realizado por professores com conhecimento e preparo técnico específico na área.	- CONCORDO.
8) A Educação Especial não deve ser segregada, portanto, o	- CONCORDO

Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer em espaços adequados na escola regular.	TOTALMENTE.
9) Todas as situações e problemas da modalidade de Educação Especial estão ligados aos princípios de uma educação regular e devem constar, obrigatoriamente, do Projeto Político Pedagógico da escola.	- CONCORDO.
10) É importante para os professores da Educação Especial/Inclusiva levar em consideração as opiniões e atitudes dos familiares, profissionais e demais pessoas que convivem com os alunos incluídos na escola, porque elas são determinantes na forma como esses alunos percebem suas deficiências e constroem sua identidade.	- CONCORDO.
11) A escola inclusiva tem também o importante papel de promover uma educação social que previna e combata o preconceito e a discriminação contra os alunos público-alvo da Educação Especial, pois essas condições sociais inadequadas dificultam ainda mais a aprendizagem dos alunos com deficiências.	- CONCORDO TOTALMENTE.
12) As Necessidades Educacionais Específicas dos alunos com deficiências requerem o emprego de métodos e técnicas de ensino e avaliação diferenciados, através da flexibilização curricular, a fim de igualar as condições de aprendizagem desses com os demais alunos.	- CONCORDO.

Quadro 6 – Resumo qualitativo da Escala de opiniões/attitudes.

Porém, buscamos pontuar nas frases elaboradas os conceitos centrais do constructo teórico de Vygotski contidos em sua obra *Fundamentos da Defectología*, já explanados no decorrer do segundo capítulo. Assim, os tópicos abordam ideias interdependentes, e não isoladas.

Dessa forma, na avaliação das respostas percebemos que dois itens, o de número 8 e 11, destacaram-se na escala, devido à obtenção do grau máximo de concordância com as frases relacionadas, revelando um direcionamento favorável e uma intensidade significativa no que se refere ao grau de convicção evidenciado nas opiniões/attitudes dos profissionais

pesquisados. Com relação à frase do item 8 – *“A Educação Especial não deve ser segregada, portanto, o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer em espaços adequados na escola regular”*. Verificamos a congruência existente entre as opiniões dos profissionais e a rejeição Vygotski da prática de uma Educação Especial segregada, pois, para o autor não podemos negar que a presença das dificuldades inerentes às deficiências requer intervenções pedagógicas que contemplem ações de um trabalho educacional especializado, já que

para el niño con retraso mental se debe crear, para el desarrollo de sus funciones superiores de atención y pensamiento, algo similar al alfabeto Braille para el ciego e la dactilología para el niño mudo, es decir, um sistema de caminos de rodeo del desarrollo cultural, allí donde los caminos directos se encuentran bloqueados a consecuencia del defecto. (VYGOTSKI, 2012, P. 188).

Mas precisamos fazer essas alterações no “caminho direto” do desenvolvimento cultural, por meio das vias alternativas dos serviços educacionais especializados, sem que isso possa redundar numa segregação “da” ou “na” escola regular.

Nesse sentido, os professores também demonstraram concordar com os seguintes enunciados:

– Frase 7 *“o atendimento educacional especializado é muito importante na Educação Especial/Inclusiva e deve ser realizado por professores com conhecimento e preparo técnico específico na área”*. Referendam uma aceitação do pensamento de Vygotski sobre a importância do trabalho especializado e da formação de professores para a efetivação da Educação Especial.

– Frase 9, *“todas as situações e problemas da modalidade de Educação Especial estão ligados aos princípios de uma educação regular e devem constar, obrigatoriamente, do Projeto Político Pedagógico da escola”*. Corroboram a ideia de Vygotski que a Educação Especial deve seguir os mesmos princípios da Educação Geral.

– Frase 12, *“as Necessidades Educacionais Específicas dos alunos com deficiências requerem o emprego de métodos e técnicas de ensino e avaliação diferenciados através da flexibilização curricular, a fim de igualar as condições de aprendizagem desses com os demais alunos”*. Confirmam a importância do emprego de métodos e técnicas diferenciados na mediação pedagógica, a fim de adequar as condições desiguais nos processos de ensino-aprendizagem, como foi defendido por Vygotski.

Já o outro realce foi observado no item 11 – *“A escola inclusiva tem também o importante papel de promover uma educação social que previna e combata o preconceito e a discriminação contra os alunos público-alvo da Educação Especial, pois essas condições*

sociais inadequadas dificultam ainda mais a aprendizagem dos alunos com deficiências”.

Esse tópico confirma a concordância dos professores com o ponto de vista de Vygotski sobre a importância da Educação Social para transformação dos impactos sociais da deficiência, visto que

el defecto orgánico em sí (la ceguera, la sordera, etc.) es um hecho biológico. Pero el educador no tiene que operar tanto com estos hechos en si, cuanto con sus consecuencias sociales. Cuando estamos ante um niño ciego como objeto de la educación, debemos enfrentar no tanto la ceguera, sino los conflictos que emergen em esse niño em cuanto se incorpora a la vida. Por eso, la educación del niño deficiente es uma educación social. (VYGTSKI, 2012, p. 199).

Nessa mesma linha de pensamento, a frase 10 menciona: *“É importante para os professores da Educação Especial/Inclusiva levar em consideração as opiniões e atitudes dos familiares, profissionais e demais pessoas que convivem com os alunos incluídos na escola, porque elas são determinantes na forma como esses alunos percebem suas deficiências e constroem sua identidade”.* Os profissionais pesquisados também corroboraram que é preciso considerar o impacto social da deficiência e a sua influência nos processos de mediação pedagógica e na aprendizagem dos alunos com deficiência.

O terceiro resultado diferenciado, em relação aos demais, foi o relativo ao item 1: *“O diagnóstico médico ou clínico não é essencial para que o professor do Atendimento Educacional Especializado conheça as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e possa planejar o atendimento pedagógico de suas Necessidades Educacionais Específicas”.* Esse resultado provocou opiniões/atitudes ambivalentes no grupo, denotando um resultado de “indiferença”, visto que Bardin (2011, p. 204) assevera:

A opinião pode ser positiva ou negativa, amigável ou hostil, aprovadora ou desaprovadora, otimista ou pessimista, pode-se julgar uma coisa como boa ou má etc. Entre os dois polos nitidamente orientados existe eventualmente um estado intermédio, a neutralidade, ou a ambivalência.

Essa frase diz respeito à oposição que Vygotskif fez ao modelo médico da deficiência, centrado nas premissas de um determinismo orgânico, que induzia a uma pedagogia terapêutica na Educação Especial. Observamos, durante a aplicação da escala, as inquietações geradas em torno da afirmação, dividindo bastante as opiniões dos sujeitos que assumiram posicionamentos distintos, comprovando a intensidade da ambiguidade nas atitudes relacionadas a essa questão.

Em suas premissas, Vygotski (2012, p. 62) colocou em cheque a relevação nos processos pedagógicos apenas dos aspectos negativos inerentes às deficiências, igualmente ao que acontece na perspectiva médico-clínica da deficiência.

En lo esencial no existe diferencia en el enfoque educativo de un niño deficiente y uno normal, ni en la organización psicológica de su personalidad. El conocido libro de P. Ya Tróshin (1915) encierra esta idea extraordinariamente importante. Es erróneo ver en la anormalidad únicamente una enfermedad. En el niño anormal notamos solo el defecto y por eso nuestra teoría sobre el niño y el enfoque del mismo se limitan a constatar que existe tal porcentaje de ceguera, de sordera o de alteraciones del gusto. Nos detenemos en los gramos de enfermedad y no advertimos los kilos de salud. Repararnos en las pizcas de defecto y no captamos las enormes áreas, ricas de vida, que poseen los niños que padecen anormalidades.

Portanto, a apreciação do resultado do item 1 assume também implicações que devem ser consideradas, com relação ao grau de congruência dos resultados tidos como “concordo”, associados aos tópicos diretamente ligados a essa reflexão central, os quais seguem abaixo comentados:

O autor criticou a defectología tradicional e as formas quantitativas de avaliação das pessoas com deficiência. Assim, o tópico2 alude: *“Os testes de inteligências e outros tipos de avaliações quantitativas verificam os problemas ou questões que os alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva não conseguem resolver e destacam apenas os aspectos negativos dos alunos com deficiências”*. Portanto, abalizaram a recusa aos métodos meramente quantitativos de avaliação dos alunos da Educação Especial, porque esses ressaltam apenas os aspectos negativos das deficiências.

Numa perspectiva similar, a afirmativa 3 participa: *“A forma de avaliação mais indicada para Educação Especial/Inclusiva é a qualitativa, porque, através dela, podemos considerar vários aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências, como também verificar suas capacidades de realização de tarefas”*. Ratificaram a defesa de Vygotski da utilização de métodos qualitativos de avaliação, por permitirem a verificação das capacidades de realização dos alunos com deficiências.

Já na frase 4 assegura, *“A criança cujo desenvolvimento está complicado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as outras que não possuem deficiência, mas apenas uma criança que tem um desenvolvimento diferenciado”*. Essa frase traduz a concepção de que a deficiência, obrigatoriamente, implica uma reorganização do desenvolvimento e da personalidade do indivíduo, devido à

necessidade de atender às demandas socioculturais, e os profissionais assinalaram a concordância com essa ideia.

O tópico 5: *“Na pessoa com deficiência existe também uma tendência do organismo e da personalidade para compensar as funções comprometidas, por meio da aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são estimuladas nos processos educacionais”*. Expressa a incorporação feita por Vygotski aos princípios da Educação Especial da noção de compensação da deficiência, e os sujeitos também concordaram com essa afirmação.

E o item 6: *“A deficiência compromete algumas potencialidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva; mas as demais permanecem preservadas e devem ser exploradas pelos professores”*. Alude ao fato de que não se pode reduzir a pessoa à sua deficiência, pois o aluno da Educação Especial não possui só dificuldades, mas também detém um enorme potencial com inúmeras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Os pesquisados aderiram a esse pensamento.

Ainda com relação à ambiguidade denotada no item 1, também verificamos a influência da percepção da deficiência pautada no modelo médico da deficiência no texto da Resolução Nº 02/2014 – CME, que estabelece normas para Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino Municipal de Paço do Lumiar e dá outras providências. A resolução no capítulo II, que trata do atendimento do aluno, na seção I, pertinente à organização do atendimento, prevê no artigo 11:

Os estudantes público-alvo da Educação Especial com matrícula nas casses comuns do ensino regular, quando necessário, também podem receber outros atendimentos – de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicomotricidade, reabilitação e outros – em caráter complementar, transitório ou permanente oferecido em instituições especializadas.

E na análise do seguimento do texto da normativa, percebemos a busca de privilegiar o atendimento interdisciplinar numa orientação mais terapêutica do que pedagógica. Tal direcionamento torna-se mais evidente a partir do artigo 14, que prevê a criação de classes especiais na escola regular “para atender, em caráter extraordinário e transitório, os estudantes que, por apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferentes dos demais, necessitem de ajudas e apoios intensos e contínuos”. E a organização dessas classes deve, segundo o artigo 15, inciso I, “ser indicada **por tipo de deficiência, não sendo admissível juntar na mesma classe estudantes com deficiência distintas**, como, por exemplo, surdo ou cego ou deficientes intelectuais e

deficientes múltiplos”. E a alínea II acrescenta que o número de alunos por classes especiais “varia de 4 a 8 membros, **dependendo do tipo e do grau de deficiência**”. (Grifos nosso).

No entanto, contrariamente Vygotski (2012, p. 245) afirma:

De por sí se comprende qué factor educativo de enorme valor representa la permanencia de los niños en una colectividad con niveles intelectuales diversos y la colaboración con los niños que la forman. Según opinión de Krasuski, en una colectividad libre, donde los que ingresan no representan una mera suma de las particularidades que caracterizan a cada niño, sino donde cada uno de ellos, disolviéndose en el todo, adquiere nuevas cualidades y particularidades, la personalidad de los niños con retraso profundo se presenta de un modo completamente distinto. El estudio de la vida social libre de los niños profundamente retrasados descubre, en un aspecto totalmente nuevo, la personalidad biológicamente insuficiente del idiota y del imbecil¹⁸, y demuestra la posibilidad de su desarrollo.

Contudo, verificamos o funcionamento de 02 (duas) Classes Especiais no Município, sendo uma voltada exclusivamente para alfabetização bilingue dos alunos com deficiências auditivas e a outra para os alunos com Transtorno do Espectro Autista. E dando continuidade à nossa apreciação, notamos no inciso V do artigo já citado, a retomada do paradigma da integração que também priorizava uma perspectiva organicista da deficiência e a opção por uma pedagogia com inclinação terapêutica. (MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012, BUENO, 2011 e FONSECA 2006).

A permanência do aluno em classe especial deve ser discutida pela equipe pedagógica da escola de ensino regular, juntamente com o setor de Educação Especial da Secretaria de Educação, visando sua matrícula na sala comum do ensino regular na série correspondente, considerando a aproximação da idade com os seus pares.

O artigo 16 aponta, ainda, que “As classes especiais **não são recomendadas para estudantes que apresentam altas habilidades nem para deficientes físicos sem comprometimento intelectual**”. (Grifos nosso). Ou seja, manifesta a noção de uma compreensão de que as necessidades específicas próprias das deficiências correspondem, fundamentalmente, aos *déficits* cognitivos, como também à expectativa de que os alunos mencionados possam corresponder ao desempenho escolar tido “dentro dos padrões” estabelecidos para os que não possuem deficiências.

¹⁸ Idiotia e imbecilidade eram na época termos científicos empregados para se referir as pessoas que possuíam *déficits* cognitivos significativos.

Já Vygotski trouxe à baila que os alunos com deficiência aprendem e se desenvolvem como os demais através das trocas sociais que estabelecem, apropriando-se dos significados culturais. Portanto, a Educação Especial não deve separar esses educandos da convivência social. O processo de apropriação desses significados é que precisa ser transformado numa mediação pedagógica voltada para promoção da acessibilidade e eliminação das barreiras. E a convivência heterogênea na escola regular torna essas trocas sociais ainda mais ricas para os alunos com deficiências que, na interação com os colegas com diferentes Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD), aprendem e se desenvolvem de forma colaborativa e significativa.

Por fim, a análise dos resultados, a partir das contribuições de Vygotsky, evidenciou que a vertente médico-pedagógica na Educação Especial ainda exerce uma forte influência na concretização dos serviços ofertados, e que há uma coexistência da concepção de integração com a de inclusão na efetivação do Atendimento Educacional Especializado no Município analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, fizemos uma breve contextualização sobre como as deficiências foram percebidas e significadas culturalmente, e a relação que a sociedade estabeleceu com as pessoas que possuem deficiências. Essas representações tornaram-se fundamentais para a formação da identidade e também dos preconceitos, estereótipos e estigmas que atingiram essas pessoas e conduziram à exclusão. As reivindicações pela democratização do ensino, a defesa dos direitos das pessoas com deficiências, juntamente com o de outras minorias excluídas socialmente, tornaram-se um apelo mundial, principalmente no final do século XX, ocasionando transformações mundiais, geração de políticas públicas inclusivas.

No Brasil, o período das décadas de 1980 e 1990, foi decisivo o desenvolvimento e ampliação da legislação e das políticas em prol da inclusão dos alunos com deficiências na escola regular, pois, devemos responder ao desafio de refletir e concretizar a Educação Especial não mais de forma segregada; mas, como uma modalidade de ensino integrante da educação geral, com a oferta de uma educação de qualidade capaz de responder à diversidade dos educandos. Para tanto, necessitamos ultrapassar as explicações míticas, patologizantes e reducionistas sobre as deficiências, que foram erigidas historicamente no âmbito das culturas e que repercutem na configuração dos paradigmas educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) surge, nessa conjuntura, como uma proposta diferenciada, pois, traz a concepção da Educação Especial como uma modalidade de educação que deve, obrigatoriamente, integrar a proposta pedagógica da escola regular, unificando-a com a oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado para atender às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas à inclusão desse público.

Contudo, conforme mostrou o referencial abordado nessa investigação, esse ideal que ainda se esboça no século XXI já era defendido por Vygotski desde o início do século passado em seus estudos e produções teóricas sobre a educação de pessoas com deficiências, compilados em sua obra *Fundamentos da Defectología*. Ele criticou a Educação Especial realizada na época na União Soviética em escolas especializadas denominadas de “*escolas auxiliares*”, como também *defectología* tradicional pela incorporação de teorias reducionistas e pelo emprego de metodologias meramente quantitativas para avaliação das deficiências, sugerindo análises qualitativas amplas.

Vygotski foi um dos autores que se posicionaram de forma mais afirmativa contra o modelo médico da deficiência, como resultado dos vários estudos realizados, envolvendo em situações reais de ensino-aprendizagem, pessoas com deficiência. E, a partir de seu pressuposto fundamental de que as funções psíquicas superiores humanas se desenvolvem nas interações na vida em sociedade, ele buscou entender também como ocorrem às aprendizagens, e se processa o desenvolvimento das pessoas com deficiências, para compreender quais diferenças poderiam ser verificadas nesses processos, com relação às demais pessoas sem deficiências.

Ele analisou os aspectos sociais e não só biológicos na determinação das deficiências. Ou seja, ultrapassou do olhar para os condicionantes orgânicos e cognitivos impostos pelos *déficits* – uma atitude própria do modelo médico, para a visão dos determinantes sociais das deficiências. Segundo suas palavras, a criança com deficiência não seria uma criança menos desenvolvida que as demais sem deficiências, mas seria apenas uma criança que teria o seu desenvolvimento diferenciado devido às novas exigências socioculturais impostas pela sua condição individual, ante uma sociedade que requer dos seus integrantes um funcionamento pleno de todos os órgãos, com respectivas funções e também de seu intelecto.

A pessoa com deficiência precisa reestruturar o seu desenvolvimento e personalidade como um todo, em função das exigências sociais. Nesse processo, existe uma tendência do próprio organismo em compensar as funções deficitárias. Entretanto, Vygotski admoesta que a compensação não é um fenômeno natural espontâneo, mas que também depende dos aspectos socioculturais para que possa ocorrer de forma adequada.

Vygotski subverte assim a dimensão negativa e terapêutica assumida pela Educação Especial devido à repercussão das concepções oriundas do modelo médico. As crianças com deficiências possuem particularidades em seu desenvolvimento, e o conhecimento dessas especificidades torna-se fundamental para que se possa identificar a melhor forma de intervenção educacional a fim de responder às demandas educacionais desses alunos. Em outras palavras, ele mostrou que os alunos com deficiências não possuem apenas as limitações impostas por seus *déficits*, mas também possuem várias outras potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, as quais devem ser ampliadas pela ação pedagógica. Essas ações favorecem a compensação e o surgimento de novas habilidades e competências.

Segundo Vygotski, o indivíduo percebe a deficiência não de modo “espontâneo”, mas a partir de sua interação no meio sociocultural. A forma como a deficiência é

representada socialmente determina seu impacto social no indivíduo e junto aos demais com quem ele se relaciona. E, sob esse impacto constitui-se a identidade e as dinâmicas das relações sociais. Nesse sentido, a Educação Especial precisa considerar, principalmente, essas repercussões e não centrar-se nos comprometimentos orgânicos ou cognitivos do aluno e nas limitações que esses podem acarretar. As significações das diferenças e as conotações que essa assume socialmente intervêm na dinâmica das relações sociais e pedagógicas e nas expectativas quanto à capacidade de aprendizagem e desenvolvimento desses educandos.

Portanto, Vygotski defendeu que a Educação Especial deve abranger também uma educação social voltada para a mudança das concepções equivocadas sobre as deficiências, a fim de transformar o impacto que essa provoca na convivência social dentro e fora das relações e dos espaços pedagógicos escolares.

Vygotski enfatizou em seus textos de *defectología* a importância dos serviços especializados, desenvolvidos por professores capacitados quanto ao emprego de metodologias e técnicas pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiências, pois, o emprego desses métodos e técnicas na mediação pedagógica, busca adequar as condições desiguais de aprendizagem desses alunos. Ou seja, nas estratégias de ensino-aprendizagem, modificam-se ou adaptam-se as ferramentas e signos para que os alunos com deficiências realizem a interiorização cultural. Mas, a Educação Especial deve ser pensada e executada no âmbito de uma educação geral e não de forma segregada. Portanto, deve ser integrante do projeto pedagógico da escola regular, visto que, a psique não se funda na deficiência, mas no social, a partir da convivência social com os demais alunos na escola regular.

Assim, como resposta à questão que suscitou esta investigação – Quais as contribuições da *defectología* de Vygotski para a apreciação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008)? – sintetizamos que as ideias anteriormente elencadas aparecem na totalidade de sua obra de forma conectada, confirmando a necessidade da concretização de um Atendimento Educacional Especializado na escola regular para consecução de uma Educação Especial Inclusiva.

Já no que se refere à primeira problemática derivada sobre – Quais as principais concepções que nortearam a Educação Especial até o surgimento da atual Política Nacional de Educação Especial/Inclusiva? – o estudo apontou para os paradigmas de institucionalização e integração, assim como para a forte influência da vertente médico-pedagógica na Educação Especial, como concepções antecessoras do paradigma de inclusão.

Concernente ao segundo questionamento procedido – Quais os conceitos de Vygotski sobre *defectología* que podem ser considerados como precursores para compreensão de uma proposta de Educação Especial inclusiva? – a pesquisa constatou que todos os pressupostos formulados por Vygotski na *defectología* são articulados e complementares como integrantes de uma teoria precursora da proposta de inclusão, visto que derivam da relevância dos fatores sociais tanto para a determinação quanto para a superação das deficiências na Educação Especial com a otimização dos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto à determinação da deficiência, o autor argumentou que esse fenômeno não é só um fato biológico relativo à presença de *déficits* orgânicos. Constitui, além disso, um fato social tanto em sua representação quanto na maneira como atravessa e reestrutura o desenvolvimento e a personalidade do indivíduo no decurso de sua atuação no meio buscando corresponder as exigências socioculturais.

E, para superação da deficiência nos processos de ensino-aprendizagem, Vygotski postulou a prática de uma Educação Especial não segregada, unificada à educação geral, para permitir a convivência plena dos alunos com deficiências na escola comum em consonância com o pressuposto da sociogênese das funções superiores humanas. De tal modo, compreendemos, segundo a teoria de Vygotski, que a Educação Especial requer a promoção de mudanças socioculturais a favor da inclusão das pessoas com deficiências na escola regular.

Atinente ao último questionamento proposto para esse estudo – Quais as possíveis distorções encontradas na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) quanto ao Atendimento Educacional Especializado por ela proposto em contraposição à teoria de Vygotski? – a investigação empírica verificou como principais distorções encontradas na implementação da política no tocante a caracterização da oferta de serviços, os seguintes aspectos:

- Solicitação de um laudo médico para inclusão dos alunos no Atendimento Educacional Especializado;
- Inexistência da institucionalização dos serviços Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político Pedagógico na totalidade das escolas regulares da rede pública municipal, onde se encontram matriculados os alunos com deficiências;
- Não valorização dos espaços pedagógicos das Salas de Recursos Multifuncionais, visto que foi apurada a insuficiência de manutenção adequada e a carência dos recursos constitutivos destinados a atender às necessidades educacionais específicas dos alunos incluídos;

- Precária articulação entre a Educação Especial e a escola regular, pois a maioria do corpo docente do ensino regular não participa nem colabora com professor do Atendimento Educacional Especializado na elaboração do plano de atendimento, nem no acompanhamento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;
- Insatisfatória participação familiar nas atividades do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas escolas.

A apreciação dos resultados relativos ao Atendimento Educacional Especializado, na opinião dos especialistas e professores em contraposição à teoria de Vygotski, indicou que os especialistas e professores demonstraram concordar totalmente que Educação Especial não deve ser segregada, e que o Atendimento Educacional Especializado precisa ocorrer em espaços adequados na escola regular. E, ao mesmo tempo, com a necessidade de cumprir o importante papel de promover uma educação social que previna e combata o preconceito e a discriminação contra os alunos com deficiências, em consonância com a teoria de Vygotski.

Entretanto, ainda demonstraram ambiguidade em discernir se o diagnóstico médico ou clínico é ou não essencial para que o professor do Atendimento Educacional Especializado conheça as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e possa planejar o atendimento pedagógico de suas Necessidades Educacionais Específicas, contrariando, dessa forma, os conceitos defendidos por Vygotski em oposição às concepções médico - clínicas sobre a deficiência e a apropriação deste modelo pela Educação Especial.

A permanência da influência do modelo médico e da ideologia do paradigma de integração, igualmente, confirmou-se no decorrer desse estudo, no levantamento documental das normativas municipais para a Educação Especial e na observação da realidade investigada, nas quais conferimos a recomendação e o funcionamento de “classes especiais” implementadas para o atendimento de deficiências específicas.

Contudo, posto que o estudo tenha confirmado nosso pressuposto a respeito da possibilidade de análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), a partir das contribuições de Vygotski na obra *Fundamentos da Defectología*, citamos como principais limitações dessa pesquisa os argumentos que seguem:

- Ante a extensão e complexidade do nosso objeto de estudo, as contribuições da teoria de Vygotski, não houve pretensões de esgotar o assunto, tarefa que julgamos impossível de ser atingida no compêndio de apenas uma investigação.

– Os dados levantados e avaliados nessa pesquisa espelham uma realidade situada na esfera municipal, no período de 2011 até 2014. Consequentemente, a generalização de seus resultados requer a realização de estudos complementares.

Portanto, vislumbramos a possibilidade de continuidade desta pesquisa, abrangendo um quantitativo maior de municípios maranhenses, para que possamos verificar como está se configurando a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Estado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Coletânea de debates e palestras entre 1959 e 1969. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules)**. Série Encontros com a Psicologia. São Paulo: Robe Editorial. 1995

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara: [s/n], 2007.

BAPTISTA, C. R. e JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. – Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** In. Revista do Centro de Educação. Cadernos, Edição: 2005 – n°. 26.

_____. **A proposta da educação inclusiva**: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. In. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n°.2, p.163-180.

_____. **A Educação Inclusiva:** ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In.: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2005

BRASIL. **Constituição 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** - Edição: 5. ed. rev. atual. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Serviços Gráficos, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.** LDBEN, nº. 4.024. Brasília: Câmara Federal, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara Federal, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.** LDBEN, nº. 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, 2009.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010.

BUENO, J. G. S. et al. **Políticas de educação especial no Brasil:** estudo comparado das normas das unidades da federação. Brazilian special educational policies: a comparative study of the unities federation norms. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, v.11, nº.1, p. 97-118.

_____. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CARVALHO, M. B. W. B. **As peculiaridades da educação especial na política educacional do Maranhão (1997-2002).** In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M.C.P.I. (Org.). **Temas em educação especial:** múltiplos olhares. 1ª. ed. Araraquara; Brasília: Junqueira&Marin; CAPES/PROESP, 2008, v. 1, p. 53-61.

_____. **Políticas públicas de educação especial, formação de professores e inclusão:** a experiência da UFMA nos projetos CAPES-PROESP/PROCAD – NF. In. Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. Niterói: Intertexto, 2011.

CASTORINA, J. A e BAQUERO, R. J. **Dialética e psicologia do desenvolvimento:** o pensamento de Piaget e Vygotsky. Tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas:** teoria e prática. 2ª. ed. Coimbra: Almedina, 2013.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura.** 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** 2. ed. – Tradução Marcos Bano. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DANILS, H. **Vygotsky e a pesquisa.** Tradução Edson Bini São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Capinas: Alínea, 2013.

_____. In.: **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil** [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: _____. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338. Versão digital disponível em: [http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski -
Diagnostico do desenvolvimento e clnica pedologica da infncia difcil.html](http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski-_Diagnostico_do_developolvimento_e_clnica_pedologica_da_infncia_difcil.html)

_____. **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama, 2011. 6 p. Disponível em: <http://www.vigotski.net/fps.pdf>

_____. **Cronologia da produção de Vigotski em defectologia**. [material para fins didáticos e de apoio à pesquisa]. Umuarama. Mimeo. 2009. 5 p. Disponível em: www.delari.net/crono_defekt_vigotski.pdf

DELOU, C. M. C. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão**. In. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ENGELMANN, F. **“Em torno do poder”**: ciência e instituições políticas. In.: SEIDL, E; GRILL I. G. (Orgs.). As ciências sociais e os espaços da política no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, J. R. **Educação Especial inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FONSECA, V. da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein**. 2ª. ed. ver. Aumentada. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, v. 24, ano 14, p. 22-27, Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2002.

GLAT, R. e FERREIRA, J. R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf.

GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras 2009.

GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed.- [Reimpr.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 49-91.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Educação da Criança Excepcional**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. e AMORIM V (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. – São Paulo: Summus, 2006.

MARANHÃO. **Plano Estadual de Educação**. Versão preliminar revisada. Fórum Estadual de Educação do Maranhão. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, 2013.

_____, **Plano Municipal de Educação Decênio 2014-2023**. Paço do Lumiar, 2014.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. In. Revista de Educação. v. 11, nº. 33, set. /dez. 2006.

_____. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MINAYO, M. C. S. **Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças**. Revista Brasileira de Educação Médica, 33 (1 supl. 1): 83-91, 2009.

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**. Cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 1 ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

OMOTE, S. e PEREIRA JUNIOR, A. A. **Atitudes sociais de professoras de um Município de médio porte do Paraná em relação à inclusão**. Pesquisas e Práticas Psicossociais 6 (1), São João Del Rei, janeiro/julho, 2011.

OMOTE, S. [et al]. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia, 15 (32), 387-398, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Tradução e revisão Amélia Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação**. In. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângel Gavioli Prieto, Varleria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

RAPOLI, E. A. [et. al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

REGO, T. C. Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação. 22 ed. Petrópolis. Rio de Janeir: Vozes, 2011.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista da Educação Especial, ano 1, nº.1, out.2005.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, D. F. **A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, janeiro de 2005.

Disponível em: <http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivos.phtml?t=3316>

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, nº. 24, p. 7-16, jun.2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/index>.

SAWAIA, B. (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEIDL, E; GRILL I. G. **A política como objeto de estudo das ciências sociais**. In.: SEIDL, E; GRILL I.G. (Orgs.). **As ciências sociais e os espaços da política no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibex, 2010.

SILVA, O. M. da. **A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, P. R. de J. e CARVALHO, M. B. W. B. de. **Tensões e desafios a partir da política de educação especial na perspectiva inclusiva**. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 8 a 10 novembro de 2011.

SILVA, R. S. **A luta pela inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil: movimentos sociais, paradigmas e políticas públicas**. In: Educação Básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões. CARVALHO, Mariza Wall Barbosa de [etal.] (Orgs.). Niterontertexto, 2012.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética do texto curricular**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, C. **A inclusão é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In.: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusive**. – São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO, **Declaração da Guatemala**. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

UNESCO, **Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos**. Quadro de Acção para Responder às Necessidades de Educação Básica. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

VALSINER, J. e VAN der VEER, R. **Vygotski**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Mnna Barreto, Solange astro Afeche. – 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007. – (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – I**. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2012.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, T. T. da. (Org.). 9. ed. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

APÊNDICES

TEMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da pesquisa: “**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008) A PARTIR DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKI: uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado**”.

O estudo pretende analisar as contribuições do autor na obra citada para análise da atual política de Educação Especial/Inclusiva na concretização do serviço de Atendimento Educacional Especializado por ela proposto.

A investigação integra a atividade de pesquisa orientada do mestrado interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – PGCult da Universidade Federal do Maranhão, desenvolvida pela discente WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD, que tem como orientador o Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha.

Com sua participação você estará contribuindo para o avanço do conhecimento científico sobre a realização da inclusão escolar das pessoas com deficiências, sem que esse fato implique em qualquer risco direto. Pois, sua colaboração se fará de forma anônima, por meio do preenchimento de 02 (dois) questionários e 01 (uma) Escala de Opinião do tipo Likert.

Os referidos instrumentos e possíveis registros realizados durante a pesquisa terão finalidade exclusivamente acadêmica. Assim sendo, o acesso a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. Dessa forma, serão publicados apenas os resultados da pesquisa, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Consentimento Pós-Informação

Eu _____,
declaro que recebi orientações e esclarecimentos da pesquisadora WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD quanto aos objetivos da pesquisa e sobre a relevância da minha participação, respondendo a 02 (dois) questionários e a uma Escala de opinião e entendi a explicação. Declaro ainda que fui informado(a) de que serão mantidas a confidencialidade das informações e de minha identificação. Diante dos esclarecimentos recebidos, **concordo** em participar de forma voluntária do referido estudo.

Data: ____/____/2014

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

IDENTIFICAÇÃO: Professor(a) n.º _____

Prezado(a) professor(a) marque com um "X" a alternativa correspondente a sua resposta e escreva o complemento pedido quando necessário.

QUESTIONÁRIO 1 – LEVANTAMENTO DO PERFIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE

1) Qual seu sexo? ☐ Masculino. ☐ Feminino.	2) Qual sua idade? ☐ Menos de 20 anos ☐ De 20 anos a 30 anos ☐ De 31 a 40 anos. ☐ De 41 a 50 anos. ☐ 51 anos ou mais.	3) Qual seu nível de escolaridade até a graduação? ☐ Menos que o Ensino Médio. ☐ Ensino Médio. ☐ Magistério. ☐ Ensino Superior – Licenciatura(s). Qual(is)? _____ ☐ Ensino Superior – Outros. Qual(is)? _____
4) Qual curso de pós-graduação realizou? ☐ Atualização (até 180 horas) ☐ Especialização (360 horas) ☐ Mestrado. ☐ Doutorado. ☐ Não realizou.	5) Você possui formação específica em Educação Especial? ☐ Sim ☐ Não Qual(is)? _____ _____ _____	6) Você já participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nárea de Educação Especial nos últimos 2 anos? ☐ Sim ☐ Não Qual(is)? _____ _____
7) Os cursos de capacitação em Educação Especial que você realizou foram em que modalidade de educação? ☐ Presencial ☐ À distância ☐ Semipresencial	8) Você já realizou curso de capacitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS? ☐ Sim ☐ Não	9) Você já realizou curso de capacitação sobre a escrita do Sistema Braille? ☐ Sim ☐ Não
10) Qual o seu cargo ou função na Educação Especial? ☐ Professor(a) especialista em Educação Especial ☐ Professor(a) de Sala de Recurso Multifuncional. ☐ Intérprete de LIBRAS. ☐ Guia-intérprete. ☐ Outro. Qual? _____	11) Qual a sua situação funcional na Educação Especial? ☐ Professor(a) efetivo(a). ☐ Professor(a) contratado(a).	12) Qual o seu tempo de serviço em Educação Especial? ☐ Até 2 anos. ☐ De 3 a 5 anos. ☐ De 6 a 9 anos. ☐ Mais de 10 anos.

QUESTIONÁRIO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1) Marque abaixo os alunos que se encontram matriculados na Educação Especial de sua escola. ☐ Alunos com deficiência visual. ☐ Alunos com deficiência auditiva. ☐ Alunos com deficiência intelectual. ☐ Alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. ☐ Alunos com altas habilidades/superdotação. ☐ Outros. Quais? _____
2) É exigido algum tipo de diagnóstico, parecer ou laudo para matrícula dos alunos na Educação Especial em sua escola? ☐ Não ☐ Sim. Qual o tipo? _____
3) Como você avalia seu conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008)? ☐ Excelente. ☐ Bom. ☐ Regular. ☐ Fraco.
4) Como você avalia seu conhecimento sobre as orientações e normas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas em escolas regulares. ☐ Excelente. ☐ Bom. ☐ Regular. ☐ Fraco

5) O Atendimento Educacional Especializado (AEE) faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola que você trabalha?

- ☐ Sim.
☐ Não.

6) Qual o público de alunos que é encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua escola?

- ☐ Alunos com dificuldades de aprendizagem.
☐ Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades, matriculados no ensino regular.
☐ Outros. Quais? _____

7) Os alunos matriculados na Educação Especial em sua escola frequentam?

- ☐ Apenas a classe comum.
☐ Apenas o Atendimento Educacional Especializado.
☐ Ambos, a classe comum e o Atendimento Educacional Especializado no turno inverso ao da classe comum.

8) Onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado de sua escola?

- ☐ Na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola.
☐ Numa Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola.
☐ Em um Centro de Atendimento Educacional Especializado.
☐ Outro local. Qual? _____

9) Qual o tipo de Sala de Recurso Multifuncional de sua escola?

- ☐ Sala de Recurso Multifuncional (SRM) Tipo I.
☐ Sala de Recurso Multifuncional (SRM) Tipo II.
☐ A escola não possui Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

10) A escola recebeu do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial/SEESP todos os equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos correspondentes ao tipo de Sala de Recurso Multifuncional implantada?

- ☐ Sim
☐ Não

11) A manutenção desses equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos ocorre regularmente?

- ☐ Sim
☐ Não

12) Todos os equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos ainda permanecem em perfeitas condições de uso no local de sua instalação?

- ☐ Sim
☐ Não

13) Marque as atribuições que o professor(a) do Atendimento Educacional Especializado realiza em sua escola.

- ☐ Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno.
☐ Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno.
☐ Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis.
☐ Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.
☐ Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.
☐ Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.
☐ Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno.
☐ Realiza a articulação com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras _____.

14) Na elaboração do plano de atendimento e no acompanhamento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades, o professor do Atendimento Educacional Especializado conta com a colaboração dos professores da sala de aula comum para um trabalho conjunto.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Algumas vezes.

15) Classifique segundo o critérios abaixo, o modo como ocorre a participação da família nas atividades do Atendimento Educacional Especializado de sua escola.

- ☐ De modo satisfatório.
☐ De modo insatisfatório.
☐ Não ocorre.

IDENTIFICAÇÃO: Professor(a) n° _____

Prezado(a) professor(a), seguem abaixo algumas frases sobre Educação Especial. Para cada uma delas **MARQUE** com um “X”, por favor, o seu grau de concordância, utilizando a **SEGUINTE ESCALA**:

GRAU DE CONCORDÂNCIA

Concordo totalmente.....

LEGENDA **FORMA DE MARCAÇÃO**

CT

☒ C ☐ I ☐ D ☐ DT

Concordo.....

C

☐ C ☒ I ☐ D ☐ DT

Indiferente (nem concordo nem discordo).....

I

☐ C ☐ I ☒ D ☐ DT

Discordo.....

D

☐ C ☐ I ☐ D ☒ DT

Discordo totalmente.....

☐ C ☐ I ☐ D ☒ DT

FRASES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		MARQUE COM UM “X” O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA COM A FRASE					
		CT	C	I	D	DT	
1)	O diagnóstico médico ou clínico não é essencial para que o professor do Atendimento Educacional Especializado conheça as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e possa planejar o atendimento pedagógico de suas Necessidades Educacionais Específicas.						
2)	Os testes de inteligências e outros tipos de avaliações quantitativas verificam os problemas ou questões que os alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva não conseguem resolver e destacam apenas os aspectos negativos dos alunos com deficiências.	CT	C	I	D	DT	
3)	A forma de avaliação mais indicada para Educação Especial/Inclusiva é a qualitativa, porque através dela podemos considerar vários aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências, como também verificar suas capacidades de realização de tarefas.	CT	C	I	D	DT	
4)	A criança cujo desenvolvimento está complicado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as outras que não possuem deficiência; mas apenas uma criança que tem um desenvolvimento diferenciado.	CT	C	I	D	DT	
5)	Na pessoa com deficiência existe também uma tendência do organismo e da personalidade para compensar as funções comprometidas por meio da aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são estimuladas nos processos educacionais.	CT	C	I	D	DT	
6)	A deficiência compromete algumas potencialidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva; mas as demais permanecem preservadas e devem ser exploradas pelos professores.	CT	C	I	D	DT	
7)	O atendimento educacional especializado é muito importante na Educação Especial/Inclusiva e deve ser realizado por professores com conhecimento e preparo técnico específico na área.	CT	C	I	D	DT	
8)	A Educação Especial não deve ser segregada, portanto, o atendimento educacional especializado deve ocorrer em espaços adequados na escola regular.	CT	C	I	D	DT	
9)	Todas as situações e problemas da modalidade de Educação Especial estão ligados aos princípios de uma educação regular e devem constar, obrigatoriamente, do Projeto Político Pedagógico da escola.	CT	C	I	D	DT	
10)	É importante para os professores da Educação Especial/Inclusiva levar em consideração as opiniões e atitudes dos familiares, profissionais e demais pessoas que convivem com os alunos incluídos na escola, porque elas são determinantes na forma como esses alunos percebem suas deficiências e constroem sua identidade.	CT	C	I	D	DT	
11)	A escola inclusiva tem também o importante papel de promover uma educação social que previna e combata o preconceito e a discriminação contra os alunos público-alvo da Educação Especial, pois essas condições sociais inadequadas dificultam ainda mais a aprendizagem dos alunos com deficiências.	CT	C	I	D	DT	
12)	As Necessidades Educacionais Específicas dos alunos com deficiências requerem o emprego de métodos e técnicas de ensino e avaliação diferenciados, através da flexibilização curricular, a fim de igualar as condições de aprendizagem desses com os demais alunos.	CT	C	I	D	DT	

PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

Prezado (a) Professor (a),

Este protocolo destina-se à primeira etapa de validação dos questionários para caracterização do perfil e formação profissional dos pesquisados e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008) A PARTIR DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKINA** na análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado. Em seguida ocorrerá um pré-teste com aplicação alguns questionários a um número reduzido de professores que façam parte da população estudada.

Nessa perspectiva, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** das questões.

Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando o espaço final destinado para os comentários.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinala a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na parte dos comentários.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

LEVANTAMENTO DO PERFIL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE																																
Qual seu sexo? ☐ Masculino. ☐ Feminino. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 10%;">Coerência</th> <th style="width: 10%;">?</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 10%;">Não</th> <th style="width: 10%;">?</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência	?	Sim	Não	?						Qual sua idade? ☐ Menos de 20 anos ☐ De 20 anos a 30 anos ☐ De 31 a 40 anos. ☐ De 41 a 50 anos. ☐ 51 anos ou mais. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 10%;">Coerência</th> <th style="width: 10%;">?</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 10%;">Não</th> <th style="width: 10%;">?</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência	?	Sim	Não	?						Qual seu nível de escolaridade até a graduação? ☐ Menos que o Ensino Médio. ☐ Ensino Médio. ☐ Magistério. ☐ Ensino Superior – Licenciatura(s). Qual(is)? _____ ☐ Ensino Superior – Outros. Qual(is)? _____ <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 10%;">Coerência</th> <th style="width: 10%;">?</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 10%;">Não</th> <th style="width: 10%;">?</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência	?	Sim	Não	?					
Coerência	?	Sim	Não	?																												
Coerência	?	Sim	Não	?																												
Coerência	?	Sim	Não	?																												
Qual curso de pós-graduação realizou? ☐ Atualização (até 180 horas) ☐ Especialização (360 horas) ☐ Mestrado. ☐ Doutorado. ☐ Não realizou. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 10%;">Coerência</th> <th style="width: 10%;">?</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 10%;">Não</th> <th style="width: 10%;">?</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência	?	Sim	Não	?						Você possui formação específica em Educação Especial? ☐ Sim ☐ Não Qual(is)? _____ <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 10%;">Coerência</th> <th style="width: 10%;">?</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 10%;">Não</th> <th style="width: 10%;">?</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência	?	Sim	Não	?						Você já participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) na área de Educação Especial nos últimos 2 anos? ☐ Sim ☐ Não Qual(is)? _____ <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <th style="width: 10%;">Coerência</th> <th style="width: 10%;">?</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 10%;">Não</th> <th style="width: 10%;">?</th> </tr> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência	?	Sim	Não	?					
Coerência	?	Sim	Não	?																												
Coerência	?	Sim	Não	?																												
Coerência	?	Sim	Não	?																												
Os cursos de capacitação em Educação Especial que você realizou foram em que	Você já realizou curso de capacitação em Língua Brasileira de Sinais ☐ LIBRAS?					Você já realizou curso de capacitação sobre a escrita do Sistema Braille?																										

modalidade de educação? ☐ Presencial ☐ À distância ☐ Semipresencial	☐ Sim ☐ Não <table border="1" data-bbox="344 1088 461 1438"> <tr> <th colspan="2">Coerência</th> <th colspan="2">Clareza</th> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência		Clareza		Sim	Não ?	Sim	Não ?					☐ Sim ☐ Não <table border="1" data-bbox="272 432 389 781"> <tr> <th colspan="2">Coerência</th> <th colspan="2">Clareza</th> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência		Clareza		Sim	Não ?	Sim	Não ?				
Coerência		Clareza																								
Sim	Não ?	Sim	Não ?																							
Coerência		Clareza																								
Sim	Não ?	Sim	Não ?																							
Qual o seu cargo ou função na Educação Especial? ☐ Professor(a) especialista em Educação Especial ☐ Professor(a) de Sala de Recurso Multifuncional. ☐ Intérprete de LIBRAS. ☐ Guia-intérprete. ☐ Outro. Qual? _____	Qual a sua situação funcional na Educação Especial? ☐ Professor(a) efetivo(a). ☐ Professor(a) contratado(a). <table border="1" data-bbox="624 1088 740 1438"> <tr> <th colspan="2">Coerência</th> <th colspan="2">Clareza</th> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência		Clareza		Sim	Não ?	Sim	Não ?					Qual o seu tempo de serviço em Educação Especial? ☐ Até 2 anos. ☐ De 3 a 5 anos. ☐ De 6 a 9 anos. ☐ Mais de 10 anos. <table border="1" data-bbox="652 566 769 916"> <tr> <th colspan="2">Coerência</th> <th colspan="2">Clareza</th> </tr> <tr> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> <td>Sim</td> <td>Não ?</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Coerência		Clareza		Sim	Não ?	Sim	Não ?				
Coerência		Clareza																								
Sim	Não ?	Sim	Não ?																							
Coerência		Clareza																								
Sim	Não ?	Sim	Não ?																							
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO																										
PERGUNTAS E OPÇÕES DE RESPOSTA		OBJETIVO DA QUESTÃO																								
1) Marque abaixo os alunos que se encontram matriculados na Educação Especial de sua escola. ☐ Alunos com deficiência visual. ☐ Alunos com deficiência auditiva. ☐ Alunos com deficiência intelectual. ☐ Alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. ☐ Alunos com altas habilidades/superdotação. ☐ Outros. Quais? _____		Categorizar em conformidade com a PNEE/PEI/2008 os tipos de deficiências dos alunos matriculados na Educação Especial nas escolas da rede estadual do município.																								
2) Como você avalia seu conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasília: MEC/SEESP, 2008)? ☐ Excelente.		Inferir o conhecimento dos participantes sobre as diretrizes da PNEE/PEI/2008 considerando que o tipo de formação inicial e																								

☐ Na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola. ☐ Numa Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola. ☐ Em um Centro de Atendimento Educacional Especializado. ☐ Outro local. Qual? _____	Atendimento Educacional na escola em consonância com a PNEE/PEI/2008; o Decreto nº 7.611/11; Resolução nº 04/09 e a Nota Técnica nº 11/10.					
8) Qual o tipo de Sala de Recurso Multifuncional de sua escola? ☐ Sala de Recurso Multifuncional (SRM) Tipo I. ☐ Sala de Recurso Multifuncional (SRM) Tipo II. ☐ A escola não possui Sala de Recurso Multifuncional (SRM).	Especificar os tipos de Salas de Recursos Multifuncionais existentes nas escolas e sua composição conforme características técnicas estabelecidas para o Programa pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP.					
9) A escola recebeu do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial/SEESP todos os equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos correspondentes ao tipo de Sala de Recurso Multifuncional implantada? ☐ Sim ☐ Não	Distinguir a entrega e instalação dos mobiliários; materiais didáticos, pedagógicos, recursos, softwares de comunicação alternativa e equipamentos de informática destinados para o Programa pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP.					
10) A manutenção desses equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos ocorre regularmente? ☐ Sim ☐ Não	Distinguir a manutenção do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais segundo as orientações para o Programa pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP.					
11) Todos os equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos ainda permanecem em perfeitas condições de uso no local de sua instalação? ☐ Sim ☐ Não	Distinguir a manutenção da composição das Salas de Recursos Multifuncionais, segundo as orientações para o Programa pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP.					
12) Marque as atribuições que o professor(a) do Atendimento Educacional Especializado realiza em sua escola. ☐ Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno. ☐ Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno. ☐ Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis. ☐ Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa- CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular. Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia	Identificar as atribuições exercidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, segundo as recomendações existentes na PNEE/PEI/2008; na Resolução nº 04/09; a Nota Técnica nº 11/10 e nas orientações para o Programa de Sala de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial/SEESP.					

☐ assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares. ☐ Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino. ☐ Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno. ☐ Realiza a articulação com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.						
13) Na elaboração do plano de atendimento e no acompanhamento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades, o professor do Atendimento Educacional Especializado conta com a colaboração dos professores da sala de aula comum para um trabalho conjunto. ☐ Sim. ☐ Não. ☐ Algumas vezes.	Discernir o tipo de articulação existente entre os professores das classes regulares e do Atendimento Educacional Especializado considerando as orientações expressas na PNEE/PEI/2008; no Decreto nº 7.611/11; na Resolução nº 04/09 e a Nota Técnica nº 11/10.					
14) Classifique segundo o critérios abaixo, o modo como ocorre a participação da família nas atividades do Atendimento Educacional Especializado de sua escola. ☐ De modo satisfatório. ☐ De modo insatisfatório. ☐ Não ocorre.	Perceber a maneira de participação da família nos serviços de Atendimento Educacional Especializado, considerando o que estabelece a PNEE/PEI/2008; o Decreto nº 7.611/11; a Resolução nº 04/09 e a Nota Técnica nº 11/10.					

COMENTÁRIOS DO(A) AVALIADOR (A):

Assinatura do(a) Avaliador (a): _____

Wilma Cristina Bernardo Fahd
wilmafahd@outlook.com
 Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – PGCult
 Universidade Federal do Maranhão – UFMA
 Orientador: Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha

PROTOCOLO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA DE OPINIÃO

Prezado (a) Professor (a),

Este protocolo destina-se à primeira etapa de validação da escala para o levantamento das opiniões dos professores sobre o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que será utilizado na coleta de dados em minha pesquisa de campo cujo tema é: **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP, 2008) A PARTIR DA DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKI**. Analise a efetivação do Atendimento Educacional Especializado. Em seguida ocorrerá um pré-teste com aplicação alguns questionários a um número reduzido de professores que façam parte da população estudada.

Nessa perspectiva, solicito sua análise no sentido de verificar se **há de** **equação** entre as **ques** **tões** **formuladas** e os **objetivos** **referentes** a **cada** **uma** **delas**, além da **clareza** na **construção** das **questões**.

Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando o espaço final destinado para os comentários.

As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com (X) se houver, ou não, coerência entre **perguntas**, **opções de resposta** e **objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinala a coluna (?) descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na parte dos comentários.

Sem mais para o momento, antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

FRASES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL		OBJETIVO	COERÊNCIA			CLAREZA		
			Sim	Não	?	Sim	Não	?
1)	O diagnóstico médico ou clínico não é essencial para que o professor do Atendimento Educacional Especializado conheça as particularidades do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos e possa planejar o atendimento pedagógico de suas Necessidades Educacionais Específicas.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à crítica de Vygotski ao modelo médico da deficiência.						
2)	Os testes de inteligências e outros tipos de avaliações quantitativas verificam os problemas ou questões que os alunos público alvo da Educação Especial/Inclusiva não conseguem resolver e destacam apenas os aspectos negativos dos alunos com deficiências.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à crítica de Vygotski aos métodos quantitativos de avaliação que ressaltam apenas os aspectos negativos das deficiências.						
3)	A forma de avaliação mais indicada para Educação Especial/Inclusiva é a qualitativa, porque através dela podemos considerar vários aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiências, como também verificar suas capacidades de realização de tarefas.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à recomendação de Vygotski para a utilização de métodos qualitativos de avaliação, por permitirem a verificação das capacidades de realização dos alunos com deficiências.						
4)	A criança cujo desenvolvimento está complicado por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as outras que não possuem deficiência, mas apenas uma criança que tem um desenvolvimento diferenciado.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à concepção proposta por Vygotski de que “a deficiência implica num desenvolvimento diferenciado”.						
5)	Na pessoa com deficiência existe também uma tendência do organismo e da	Caracterizar a opinião dos professores						

personalidade para compensar as funções comprometidas por meio da aprendizagem e desenvolvimento de outras capacidades que são estimuladas nos processos educacionais.	pesquisados quanto à incorporação por Vygotski aos princípios da Educação Especial da noção de compensação inicialmente proposta por Adler.					
6) A deficiência compromete algumas potencialidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial/Inclusiva, mas as demais permanecem preservadas e devem ser exploradas pelos professores.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à crítica feita por Vygotsky da redução da pessoa à sua deficiência.					
7) O atendimento educacional especializado é muito importante na Educação Especial/Inclusiva e deve ser realizado por professores com conhecimento e preparo técnico específico na área.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto a destaque dado por Vygotski à importância do trabalho especializado e da formação professores para a efetivação da Educação Especial.					
8) A Educação Especial não deve ser segregada, portanto, o atendimento educacional especializado deve ocorrer em espaços adequados na escola regular.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à crítica realizada por Vygotski a prática de uma Educação Especial segregada.					
9) Todas as situações e problemas da modalidade de Educação Especial estão ligados aos princípios de uma educação regular e devem constar obrigatoriamente do Projeto Político Pedagógico da escola.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à recomendação feita por Vygotski de que a Educação Especial deva seguir os mesmos princípios da Educação Geral.					
10) É importante para os professores da Educação Especial/Inclusiva levar em consideração as opiniões e atitudes dos familiares, profissionais e demais pessoas que convivem com os alunos incluídos na escola, porque elas são determinantes na forma como esses alunos percebem suas deficiências e constroem sua identidade.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados no que se refere à necessidade apontada por Vygotski da Educação Especial considerar o impacto social da deficiência e sua influência nos processos de mediação pedagógica e na aprendizagem dos alunos com deficiência.					
11) A escola inclusiva tem também o importante papel de promover uma educação social que previna e combata o preconceito e a discriminação contra os alunos público-alvo da Educação Especial, pois essas condições sociais inadequadas dificultam ainda mais a aprendizagem dos alunos com deficiências.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto ao destaque dado por Vygotsky à importância de uma Educação Social para transformação dos impactos sociais da deficiência.					
12) As Necessidades Educacionais Específicas dos alunos com deficiências requerem o emprego de métodos e técnicas de ensino e avaliação diferenciados através da flexibilização curricular a fim de igualar as condições de aprendizagem desses com os demais alunos.	Caracterizar a opinião dos professores pesquisados quanto à importância atribuída por Vygotski ao emprego de métodos e técnicas diferenciados na mediação					

	pedagógica, a fim de adequar as condições desiguais nos processos de ensino- aprendizagem.							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

COMENTÁRIOS DO(A) AVALIADOR (A):

Assinatura do(a) Avaliador (a): _____

Wilma Cristina Bernardo Fahd
wilmafahd@outlook.com
 Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – PGCult
 Universidade Federal do Maranhão – UFMA
 Orientador: Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha