

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Clarice Filipin de Castro ANTUNES¹

Elisabeth ROSSETTO²

Luzia Alves da SILVA³

Resumo: Objetiva-se com este artigo, discutir aspectos históricos e sociais relativos à educação de pessoas com deficiência, bem como, identificar a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE, enquanto suporte ao processo de escolarização de alunos com deficiência. O trabalho caracteriza-se como bibliográfico, ao utilizar-se de produções que versam sobre essa temática e fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural. Documental pautando-se na legislação que institui as políticas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, partimos da concepção de educação que prima pelo respeito as diferenças e a diversidade. Os resultados desse estudo, apresentam a educação como um processo imprescindível à emancipação humana de sujeitos com e sem deficiência, destacando o AEE como forma de apoio para o processo de escolarização e promoção das apropriações culturais dos alunos que dele necessitam.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Políticas de Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

THE PROCESS OF PERSON SCHOOLING WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION

Abstract: The object of this article is to discuss historical and social aspects related to the education of persons with disabilities, as well to identify the importance of the Specialized Educational Services (AEE), used with support for the process of schooling of students with disabilities. The task is characterized as bibliographic, by using productions that talk about this thematic, also is based on the Documental Historical-

¹ Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, com especialização em Educação Especial e em AEE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE e integrante do grupo de pesquisa GEPEE/UNIOESTE. E-mail: claricecastro@hotmail.com

² Professora efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, do programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Doutora em Educação/UFRGS, integrante dos grupos de pesquisa: NEPIE/UFRGS e GEPEE/UNIOESTE. E-mail: erossetto2013@gmail.com

³ Professora efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino Americana/UNILA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE e integrante dos grupos de pesquisa GEPEE/UNIOESTE e Estudos Marxistas em Educação. e-mail: luziaas@terra.com.br

Cultural Theory, basing on the legislation that establishes the policies to the special education in the perspective of the inclusive education. Both, we start at the conception of education that prioritizes the respect to the differences and the diversity. The results of this study, shows the education with a indispensable process of the human emancipation of subjects with or without disabilities, highlighting the AEE with form of support to the process of schooling and promotion of the cultural appropriation of the students that require it.

Keywords: Person of Disabilities, Inclusive Education Policies, Special Educational Services

As discussões presentes neste artigo buscam contribuir para o debate acerca dos aspectos históricos e sociais que envolvem a constituição da educação destinada às pessoas com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, o presente estudo visa identificar os avanços e demonstrar a importância do Atendimento Educacional Especializado – AEE, enquanto um suporte ao processo de escolarização desses alunos.

Para iniciarmos, consideramos relevante explicitar a perspectiva de educação da qual partimos, bem como, a forma pela qual concebemos o processo de escolarização dos alunos com deficiência⁴. Assim,

⁴ A legislação vigente estabelece alunos com deficiência como parte do público-alvo da Educação Especial que em sua totalidade é mais abrangente, pois contempla também alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

compreendemos a educação como um processo histórico e social, e que está diretamente relacionada à organização e reprodução da vida material dos homens, as quais conduzem as transformações da própria existência humana. Entendemos que o papel da educação escolar se coloca a partir das relações complexas que envolvem os sujeitos e a sociedade. Portanto, é com a mediação dessas relações, que se torna possível a socialização e a apropriação dos saberes produzidos historicamente.

Nesse sentido, de acordo com Duarte (2013):

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

em si e a genericidade para si (DUARTE, 2013, p. 124).

Assim, a educação conduz a um reconhecimento das intermediações nas quais os homens estão inseridos e das quais participam e as constituem, sendo dialeticamente por elas também constituídos. Dito de outro modo, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá a partir das relações históricas estabelecidas em sociedade. Desse modo, conforme expõe Matos (2011, p. 26), “[...] quanto maior for o desenvolvimento da humanidade nos processos de intervenção sobre a natureza e de relações entre os homens, mais enriquecida se torna a prática sócio-histórica”.

Com base nessa afirmação, tem-se que os homens não se constituem individualmente, mas nas relações estabelecidas coletivamente e nas interações com o meio (DUARTE, 2013). Dessa forma, as relações estabelecidas entre os homens são tão necessárias quanto independentes da vontade individual, pois é nessas intervenções que o desenvolvimento da humanidade e do gênero humano particular se constitui. Portanto, para estudarmos o desenvolvimento humano

de cada época e sociedade, e melhor entendermos o homem contemporâneo que está nas escolas, é preciso que nos atentemos a determinação da realidade objetiva sobre a constituição da individualidade, sendo este um processo educativo mediatizado por instrumentos produzidos socialmente e podendo revelar-se de diferentes maneiras nos diferentes espaços e períodos históricos (DUARTE, 2013).

Consideramos isso fundamental, pois estas intervenções dos homens com a natureza implicam na formação de outra realidade, uma vez que as necessidades criadas possibilitam novos conhecimentos e, portanto, “cada nova forma de organização requisita que a educação se eleve” (MATOS, 2011, p. 26). Assim, é possível perceber a constituição de uma sociedade diferente e peculiar a cada período histórico, e que os homens estabelecem relações sociais de acordo com as determinações próprias do momento vivenciado. Do mesmo modo, a educação, por possibilitar aos homens a apropriação dos resultados da produção da humanidade, apresenta-se de forma diferenciada, uma vez que tanto os

procedimentos como os conteúdos selecionados estão determinados pela cultura que os envolvem.

Nessa direção, esclarecemos que os aspectos que constituem o processo de escolarização das pessoas com deficiência não se revelam diferenciados dos processos determinantes da educação das pessoas sem deficiência. Tal proposição fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vygotski (1997), a qual além de conceber o homem como um ser histórico e social, também ressalta que todos os sujeitos são capazes de aprender e se desenvolver a partir das relações estabelecidas socialmente. De acordo com Matos (2011), os pressupostos dessa teoria objetivam:

[...] expressar quanto a educação, como processo sócio-histórico, não pode ser tomada à parte da reprodução da própria existência humana. Assim, é possível pensarmos que a história da educação revela a própria história da formação humana nos homens com e sem deficiências, ao longo dos séculos e milênios (MATOS, 2011, p. 22).

Esse pressuposto também é tomado por Facci, Tuleski e Barroco (2009), ao discutirem os processos históricos da humanidade, conceituando

história como prática dos homens em seu conjunto, na busca da compreensão do desenvolvimento humano atrelado à escolarização de todos os sujeitos:

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

Embasadas nessa concepção, segundo a qual o homem é produto e produtor da sua história, e que, portanto, não pode ser compreendido de modo desarticulado das relações sociais existentes, buscamos superar o entendimento de uma história linear, desligada de quem a produz. Isso é fundamental visto que reposiciona o próprio conceito de educação, entendendo a escolar como uma derivação necessária para a formação das novas gerações, dando continuidade ao processo civilizatório sob os moldes próprios à sociedade contemporânea. Também é importante, pois encaminha à ruptura das ideias que consideram o homem como ser passivo, dissociado do

seu processo de desenvolvimento e interpretando a história numa perspectiva de análise do contexto social, que pressupõe uma relação da ciência com a humanidade e o período histórico de sua produção como resultado da prática social humana, isto é, esta concepção revela o homem como ser criador da realidade a partir das circunstâncias de ordem social que as produziram. Segundo Facci *et al.* (2009),

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

Nesse sentido, tem-se que os homens, ao desenvolverem suas atividades práticas por meio do trabalho, como atividade especificamente humana, criam os instrumentos e as formas de relações sociais e, com isto, desenvolvem formas de pensamento que proporcionam transformações, garantindo a sobrevivência da espécie humana

(MARX, 1989). Essas condições que garantem a existência dos homens são as que justamente os distinguem dos demais animais, uma vez que, nas relações sociais e por intermédio dos instrumentos mediadores, os homens se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente, podendo socializar a outras gerações as suas experiências (DUARTE, 2013). De modo sintético, e com base também em Leontiev (1978), a esse processo de formação das novas gerações denominamos educação.

De acordo com (MARX, 1989), as ações de produção e reprodução das condições de existência humana se estabelecem por meio da atividade trabalho. Os homens, ao produzirem seus meios de vida para satisfazerem suas necessidades, também são produzidos historicamente e materialmente e, portanto, passam a produzir indiretamente sua própria vida material determinada pelas condições de produção do seu trabalho.

Desse modo, a produção da vida material dos homens está condicionada a sua vida social, econômica, política, cultural e espiritual. Assim, o autor

determina o trabalho como atividade fundamental do ser humano. Aborda que, por meio do trabalho, se ampliam as capacidades de objetivação das forças produtivas. No entanto, reconhece que o desenvolvimento das forças produtivas deveria resultar em potencialidades humanas. Contudo, e isso é o preocupante, com a apropriação privada dos meios de produção existentes na sociedade capitalista, estabelece-se uma desumanização dos sujeitos. Ou seja, se no plano da genericidade, a relação dos homens com o mundo se tornou complexificada, cada vez mais indireta, cada vez mais interposta por mediadores instrumentais (signos, símbolos) e os levou a uma complexificação em seu psiquismo, temos que parcelas da população contemporânea não têm conseguido esse alcance nas singularidades de suas existências.

Isto se dá na medida em que, por situações históricas e concretas, o homem que planeja e executa a atividade nem sempre pode usufruir do produto do seu trabalho. Portanto, numa sociedade dividida em classes, amplamente marcada pelas contradições

existentes entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, “a forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material” (DUARTE, 2013, p. 73). Nesse modelo social, frequentemente, a concepção que permeia a educação das pessoas com deficiência, considera que cada sujeito é o que a natureza biológica lhe deu, e, sobretudo o que as relações sociais (datadas), próprias às classes sociais antagônicas lhe oportunizam ser. Nesse contexto, Duarte (2013), afirma que:

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos dois últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio (DUARTE, 2013, p. 11).

Assim, para entender o sujeito com e sem deficiência, seu percurso e o

alcance de seu desenvolvimento, nesse processo histórico e social, faz-se necessário compreender que a sociedade vigente – capitalista – é uma sociedade de classes. E, nessas contradições e luta entre as classes, “no interior da dinâmica social comandada pela lógica reprodutiva do capital” (DUARTE, 2013, p. 70), enquanto uns detém os meios de produção, há os que vendem sua força de trabalho em troca de um salário, para garantir sua sobrevivência, e com isso a produção e/ou reprodução de sua vida material. Nesse sentido, a história tem demonstrado que ao longo de diferentes períodos, as pessoas com deficiência têm sido mais “suscetíveis” a ficarem próximas ao plano da sobrevivência que ao do usufruto das conquistas humanas. Ocorrendo, com isso, uma despersonalização no que se refere ao acesso democrático ao conhecimento; de modo que compete às instituições de ensino um papel político essencial de luta pela socialização universal dos conhecimentos elaborados na história da humanidade.

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais

socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção (DUARTE, 2006, p. 5).

Nesse contexto o autor procura demonstrar a importância dessa compreensão na dinâmica do processo de formação dos sujeitos como seres históricos e sociais. Para ele, essa dinâmica é considerada como “a dialética entre objetivação e apropriação”. Por objetivação entende-se o processo por meio do qual as atividades dos sujeitos se transformam em propriedades dos objetos; e, por apropriação entende-se o processo inverso, ou seja, é a transferência das atividades que estão contidas nos objetos para os sujeitos. O autor define essa relação entre objetivação e apropriação como atividade vital humana. Portanto, é na atividade vital que se dá origem aos processos de produção dos meios de satisfação das necessidades dos homens. Esse pressuposto “distingue o ser humano dos demais animais por meio das características próprias da atividade vital humana, que é o trabalho” (DUARTE, 2013, p. 22).

Ainda, de acordo com o autor,

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

Dessa maneira, pensar a ação educativa orientada por determinados pressupostos e entendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade é compreender que a escola tem um papel político essencial de socialização do saber científico, artístico e filosófico. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1992, p. 12). Assim, a escola é o espaço que, predominantemente, desempenha a função de socialização do saber sistematizado, ou seja, conforme expõe Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1992, p. 13).

A respeito da importância da escolarização para o desenvolvimento do que é especificamente humano, partimos de concepções teóricas e práticas educacionais que direcionam o trabalho educativo na defesa da educabilidade de todos os sujeitos, numa perspectiva de que a educação escolar possibilite o enriquecimento intelectual de pessoas com e sem deficiências. Desse modo, na educação de alunos público-alvo da Educação Especial, deve-se considerar que, de acordo com Vygotski (1997), bem como com base em nossas experiências na área, simultaneamente às dificuldades apresentadas, é possível pensar em possibilidades e necessidades compensatórias capazes de propiciar a superação das limitações apresentadas por esses sujeitos. Nesse sentido, entendemos que a história da educação das pessoas com deficiência não é uma somatória de fatos e feitos, mas revela a história das possibilidades ou dos limites humanos.

Com o avanço no desenvolvimento científico e tecnológico, ocorrido a partir do século XV, percebe-se um processo de

superação nas formas de tratamento dirigidas a essas pessoas. O novo modo de produção, provocado pelas alterações nas formas de trabalho, trouxe o progresso científico e, com ele, as mudanças na concepção de homem e de sociedade, o que proporcionou também novos modelos de concepção das deficiências.

Assim, com o advento do modo de produção capitalista⁵, e o capital constituindo-se como centro das relações de trabalho, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas improdutivas economicamente. Conforme Carvalho *et al.* (2013):

Com o novo modo de produção, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um processo produtivo voltado para a acumulação de

⁵ Na corrente marxista, define-se “capitalismo como sendo um determinado modo de produção de mercadorias, gerado historicamente desde o início da Idade Moderna e que encontrou sua plenitude no intenso processo de desenvolvimento industrial inglês, ao qual se chamou Revolução Industrial. Por modo de produção entende-se tanto o modo pelo qual os meios necessários à produção são apropriados, quanto as relações que se estabelecem entre os homens a partir de suas vinculações ao processo de produção. Por esta perspectiva, capitalismo significa não apenas um sistema de produção de mercadorias, como também um determinado sistema no qual a força de trabalho se transforma em mercadoria e se coloca no mercado como qualquer objeto de troca.” (CATANI, 1953, p. 8).

lucros, em que aqueles que não se ajustavam à lógica do sistema de exploração passam a ser considerados como perturbadores da ordem social; dentre esses se encontram as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros ‘divergentes’, passaram a ser internadas em asilos, manicômios, hospícios, etc. (CARVALHO, *et al.*, 2013, p. 31, grifo dos autores).

Nesse contexto, pautada na ciência e em consonância com o avanço da medicina, surge nova compreensão da deficiência, classificada por Vigotski (1997) como *biológica ingênua* e vista não mais como uma questão espiritual. Essa denominação foi colocada como “importante na medida em que deu as primeiras contribuições para romper com o fatalismo da concepção mística [...]” (CARVALHO *et al.*, 2013) que, até então, prevalecia na forma de compreensão da existência das deficiências, “e começou a colocar a questão no âmbito da ciência” (p. 30).

De acordo com Bianchetti (1998), o século XVI pode ser considerado “um divisor de águas na história da humanidade” (p.34) por ser marcado pela transitoriedade gradativa de um sistema voltado à subsistência para um destinado ao mercado, fundado na acumulação do capital, além do

desenvolvimento tecnológico e de uma ciência que, segundo o autor, garantiria o domínio dos homens sobre a natureza; distinto de um modo de produção baseado na subsistência, como ocorria nas sociedades primitivas e medievais.

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

Historicamente, evidenciamos que, a partir da época moderna, se apresenta, paulatinamente, a defesa de

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

Conforme assinalado por Carvalho (2009),

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

Nos estudos sobre a Educação Especial, a qual foi se instituindo a partir do século XVIII, é possível verificar essa nova forma de organização social. Com o desenvolvimento de estudos científicos, mesmo diante da visão mística e religiosa ainda existente, a compreensão da deficiência começa a ser respaldada teoricamente. A concepção médico-

científica se expande devido aos avanços dos estudos relacionados à arte e à ciência. Entretanto, mesmo que, “as ações individuais pioneiras ante a deficiência anunciem mudanças, fica evidente que a instituição de transformações na prática social extrapola o domínio individual [...]” (BARROCO, 2007, p. 137), e que a Educação Especial⁶ fundada nesse novo enfoque social “diz respeito às condições históricas que irão reconhecer que ‘modelo’ de homem se necessita formar a cada época, e se ele ‘pode’ ou não ter deficiência” (2007, 137, grifos da autora).

Para Barroco (2007), o processo de institucionalização é considerado como um marco histórico para as pessoas com deficiência, pois estas passaram a ser concebidas como sujeitos treináveis e a elas caberia a luta por sua própria reabilitação, com o objetivo do estabelecimento da prática da (re)integração na sociedade.

De acordo com a autora, é possível perceber que, na contemporaneidade, as pessoas com

⁶ Atualmente conceituada na legislação vigente como Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

deficiência buscam diminuir suas diferenças, se adaptar ao meio integrando-se nos vários segmentos sociais. Assim, a educação destinada a essas pessoas vinculava-se na ideia de (re)integração e (re)habilitação. As áreas da Psicologia, da Biologia, bem como a Genética e algumas ações pedagógicas ganharam forças no combate contra as explicações puramente terapêuticas, proporcionando novas possibilidades de concepção e escolarização para essas pessoas.

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

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

procedimentos que violavam os direitos.

Assim,

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

Com a incidência do tema Educação Inclusiva nas propostas das políticas educacionais, tanto nacionais quanto internacionais, desde os anos finais do século XX, se inicia outra compreensão acerca de quem são os sujeitos da Educação Especial. Ao estudarmos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos como relevante que o professor compreenda que os alunos com alguma deficiência têm características que não podem deixar de ser consideradas se observadas com a intenção de assegurar a estes não somente a acessibilidade escolar, mas o acesso ao conhecimento científico.

Nessa perspectiva, para compreendermos os sujeitos reais em sua concreticidade, é necessário que se efetive a escolarização em seu sentido mais amplo, “seja por medidas revolucionárias nos domínios político,

econômico e social, seja pela instituição de um novo sistema educacional que deveria, por metodologias e conteúdos específicos, atribuir significado e proporcionar sentido a tais medidas” (BARROCO, 2017, p. 194). Essa discussão nos leva a primar pela não manutenção de alunos com deficiência em ambientes de ensino segregativo, e sim pela defesa de uma educabilidade que exerça um papel determinante em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Com a instituição das novas diretrizes nacionais, tendo em vista a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP⁷, apresenta um novo enfoque para a Educação Especial em âmbito nacional

⁷ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta por meio do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a), passando a compor um departamento na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), denominada Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). Informações obtidas em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815>. Acesso em: 5 jun. 2014.

ao apresentar o Documento elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007 e entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Em seu contexto, apresenta uma análise dos marcos históricos e normativos da educação especial no Brasil, apontando alguns diagnósticos e instituindo, em seus objetivos, uma modificação da situação de atendimento a alunos com deficiência, tanto para as escolas comuns do ensino regular como para as escolas especiais, entidades e/ou instituições de atendimento especializado. Esse documento orienta todos os sistemas de ensino a instituírem em suas escolas o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conforme explicado por Barroco (2007):

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

(BARROCO, 2007, p. 121).

Entretanto, para dar conta de entender e problematizar o processo de escolarização das pessoas com deficiência na atualidade se faz necessário lançar um olhar para a história, no sentido de perceber como ocorreu o processo de transição das formas de oferta do atendimento especializado nas instituições de ensino no Brasil, compreendendo a configuração atual deste sistema educacional, bem como, identificando os fundamentos legais que o sustenta.

No período imperial, organizado de forma a substituir o ensino regular, o atendimento especializado às pessoas com deficiência já se evidenciava. Embora com terminologias e compreensões distintas das atuais, foram criadas as primeiras instituições especializadas. Como exemplo, podemos citar a criação, no ano de 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant – IBC e, em 1856, o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Tais Institutos eram

consolidados como instituições filantrópico-assistenciais e com número reduzido de atendimentos, uma vez que, nesse período, a economia do país se baseava na agricultura e a maioria da população vivia no campo. Assim, as relações sociais dessa época não exigiam escolarização para essas pessoas.

Nas décadas de 1920 e 1930, com a expansão dos centros urbanos, com a organização da sociedade civil, com um grande número de pessoas vivendo nas cidades e o acesso à educação escolar impulsionado pelo processo de industrialização, iniciou-se em vários estados brasileiros o atendimento aos alunos com deficiência por meio das instituições educacionais segregadas com a criação do Instituto Pestalozzi. Sobretudo em âmbito filantrópico e assistencial, expandiram-se as escolas especializadas para atendimento às pessoas com deficiência mental, denominada hoje como deficiência intelectual.

Ainda com relação ao atendimento às pessoas com deficiência intelectual, é importante destacar que, no ano de 1954, é fundada a primeira

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

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

Na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual promulga uma alteração na LDB de 1961 ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, com relação à educação das pessoas com deficiência, delibera em seu artigo 9º:

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

A Constituição Federal de 1988, no inciso III, artigo 208, define a educação como “um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s/p). No que tange à educação, esse documento apresenta como seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, estabelecendo “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, assegurando como “dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado

aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 42-43). Nesse sentido, Matos (2011), embasada em Ferreira (1998), afirma que:

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

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

financiamento⁸ para as instituições privadas sem fins lucrativos, estabelece essa modalidade, também, como substitutiva ao ensino regular. Portanto, nos dispositivos desta Lei, afirma-se a coexistência das instituições públicas e privadas e permite a matrícula de alunos com deficiência em instituições especializadas com a recomendação de Apoio Especializado para alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino.

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

⁸ “Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996).

permanência e até na ampliação de modelos segregativos” de atendimentos direcionados a uma significativa parcela de alunos com deficiência.

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

Nessa direção, a título de considerações finais, buscamos resgatar com este trabalho, alguns marcos históricos de como as pessoas com deficiência foram compreendidas e tratadas nos diferentes períodos e ainda, como se constituiu ao longo dos anos o processo de escolarização para estas pessoas, ou seja, desde a institucionalização até os dias atuais.

De acordo com experiências na área, podemos dizer que a maioria dos alunos que apresenta alguma deficiência encontram-se inseridos no ensino

regular tendo como suporte o AEE. No nosso entendimento, o AEE constitui-se como um recurso importante no processo de escolarização e no reconhecimento desses alunos como participantes de uma educação que atenda as suas necessidades.

Consideramos importante ainda ressaltar que, ao se tratar do processo de escolarização do aluno com ou sem deficiência, partimos do princípio de que a função essencial da escola é ensinar, ou seja, é passar às gerações o saber já adquirido e, por meio da apropriação deste saber, proporcionar condições para que os alunos consigam refletir de forma crítica e autônoma, sem dispensar o desejo e a necessidade de transformações qualitativas na sociedade.

Diante disso, apesar do pouco acervo bibliográfico disponível, ao se tratar desse assunto, a referida pesquisa nos permitiu compreender que o AEE, desde o início de sua implantação, caracteriza-se como uma medida para dar conta do processo de aprendizado daquele aluno que não apresenta sucesso na sua vida escolar. Desse modo, considera-se que esse

atendimento deve estar pautado numa perspectiva diferenciada a cada um dos alunos que necessitam de um trabalho pedagógico que venha atender as suas limitações e considerando suas reais condições, independente da deficiência que apresente.

E finalmente, dizer que o estudo realizado suscita novas ideias para trabalhos futuros, uma vez que é importante também pesquisas de campo, com caráter exploratório, objetivando uma aproximação da realidade prática das escolas, com o tema de estudo. Assim como, não descartar a possibilidade de outras reflexões, com outros aportes teóricos que envolvem essa temática, e que dêem conta de discutir o assunto em questão.

Referências

- BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. *Psicologia educacional e Arte: uma*

leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

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

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

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 02 jul. 2013.

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

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

_____. *Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.*

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

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria

vigotskiana – 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

CARVALHO, Alfredo Roberto de. *Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Cascavel – PR, 2009.

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

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

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

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

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



UNIOESTE, 2011.

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

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor Dis., S.A., 1997.