

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Neide da Silveira Duarte de Matos

E-mail: neide.matos@unioeste.br

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Submetido: 03/09/2020

Aprovado: 06/12/2020

Publicado: 23/05/2022

doi 10.20396/rho.v22i00.8661085

e-Location: e022018

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

MATOS, N. da S. D. de;

TURECK, L. T. Z. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-29, 2022. DOI:

10.20396/rho.v22i00.8661085.

Disponível em:

<https://bityli.com/PvAFoA>. Acesso em: 23 maio 2022.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM DISPUTA

 **Neide da Silveira Duarte de Matos***

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

 **Lucia Terezinha Zanato Tureck****

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

O artigo busca expor alguns marcos históricos presentes na legislação brasileira que permitam compreender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano de pessoas com deficiência, em especial nas políticas educacionais para a Educação Especial. De natureza bibliográfica e documental, analisa documentos de organismos nacionais e internacionais que orientaram essas políticas, considerando que revelam em cada momento histórico uma interpretação própria de desenvolvimento humano e da perspectiva de educação ofertada. Cada documento e/ou diretriz curricular remete a dado entendimento sobre a construção social da deficiência associada às formas de educação escolar necessárias. Constata-se disputas entre concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento humano nas políticas de Educação Especial no Brasil, que tomaram forma na organização da modalidade, suas definições de atendimento e formação de professores. Nos limites dessa análise, levanta-se aspectos que contribuam para apreender as configurações que tais disputas assumem na política de Educação Especial, face às orientações internacionais que consideram o acesso à educação escolar como meio de promoção de justiça e igualdade social e, também, a uma educação para todos com participação efetiva das pessoas com deficiência e as possibilidades de sua instrumentalização.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência. Aprendizagem e desenvolvimento. Direito à educação. Políticas educacionais. Educação especial.

SPECIAL EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES: LEARNING AND HUMAN DEVELOPMENT CONCEPTION IN DISPUTE

Abstract

The paper aim to expose some historical milestones in Brazilian legislation that allow to comprehend conceptions of learning and human development of people with disabilities, especially in educational policies for Special Sducation. With bibliographic and documentary nature, analyses documents from national and international organizations that guided these policies, considering them to reveal in each historical moment a proper interpretation of human development and the education perspective offered. Each document and/or curricular guideline indicates a given understanding about the disability social construction associated with the necessary forms of school education. It is observed conceptual disputes about learning and human development along the organization of Special Education policies in Brazil, shaping this modality, its definitions of care and teachers formation. Within the limits of this analysis, it raises aspects that contribute to apprehend the configurations that such disputes assume in Special Education policy, facing those international guidelines which consider the access to school education as a mean to promote justice and social equality and, also, an education for all with effective participation of people with disabilities and possibilities of its instrumentalization.

Keywords: Person with disability. Learning and development. Right to education. Educational policies. Special education.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y POLÍTICAS EDUCACIONALES: EL CONCEPTO DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO HUMANO EN DISPUTA

Resumen

El artículo busca presentar algunos marcos históricos de la legislación brasileña que permitan comprender los conceptos de aprendizaje y desarrollo humano de personas con discapacidad, especialmente en las políticas educacionales para la Educación Especial. De naturaleza bibliográfica y documental, hace el análisis de documentos de entidades nacionales e internacionales que orientaron esas políticas, considerando que ellos revelan en cada momento histórico una interpretación propia del desarrollo humano y del aspecto de educación ofrecido. Cada documento y/o directriz curricular apunta dado entendimiento sobre la construcción social de la discapacidad asociada a las formas de educación escolar necesarias. Hubo disputas conceptuales acerca del aprendizaje y desarrollo humano en las políticas de Educación Especial en Brasil, concretadas en la organización de la modalidad, sus definiciones de atendimento y formación docente. En el límite del análisis, presenta aspectos que contribuyen en aprehender las configuraciones que tales disputas assumen en la política de Educación Especial, delante de las orientaciones internacionales que ponen el acceso a la educación escolar por medio de promulgar justicia e igualdad social y, aún, la educación para todos con participación efectiva de personas con discapacidad y las posibilidades de su instrumentalización.

Palabras clave: Persona con discapacidad. Aprendizaje y desarrollo. Derecho a la educación. Políticas educacionales. Educación especial.

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência têm estado historicamente em situação de invisibilidade e objeto da caridade e do assistencialismo como resultado de uma prática social de séculos. Na atualidade os movimentos sociais, e a própria luta individual daquelas, buscam colocar em evidência esses aspectos contraditórios das relações humanas historicamente produzidas, com base na exclusão e marginalização.

Essas constatações históricas, assim como os pressupostos teóricos e a literatura pesquisada, servem de ponto de partida para analisar os marcos históricos mais recentes das mudanças conceituais sobre aprendizagem e desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, e as disputas em torno delas. O desenvolvimento humano mais amplo sempre depende do desenvolvimento psíquico e, este, dos recursos e estratégias de aprendizagem historicamente disponíveis e do grau em que são disponibilizados e aplicados aos indivíduos a cada nova geração. Ambos os desenvolvimentos, e as mediações educativas utilizadas, são, por sua vez, determinados pelo nível de desenvolvimento social atingido pelas sociedades humanas. Dentro do atual estágio das sociedades de classes, o modo de produção capitalista, ao completar seu domínio sobre todas as regiões do planeta nas últimas décadas, criou potencialidades técnicas e culturais que abrem possibilidades de avanço no desenvolvimento humano para pessoas com e sem deficiência.

Como atividade humana, a educação implica aspectos como trabalho educativo, processo educacional e aprendizagem propriamente dita. Sob o capitalismo, ela se dá no interior do Estado, no vasto e estruturado campo da Educação, que reúne níveis de gestão (pública e privada), marcos legais, recursos humanos e equipamentos sociais para atender aos diversos segmentos sociais. As políticas educacionais são parte das políticas públicas do Estado sobre a sociedade civil, administradas por governos eletivos, segundo legislação específica e diretrizes atribuídas por cada instância executiva. Documentos legais, fruto de dada correlação de forças na disputa política e teórica que se desenvolve ao longo do tempo, estabelecem conceitos que influem sobre Educação Especial e escola pública, direito à educação e aprendizagem, docentes e pessoas com deficiência.

Sabe-se que a constituição das características da vida societária e, portanto, da formação e desenvolvimento do psiquismo das pessoas com e sem deficiências, condiz com o modo como os homens exploram, cultivam e dominam a natureza pelo trabalho, e não porque carrega consigo a deficiência e/ou insuficiência (sensorial, física, intelectual, psicológica, moral). Dessa relação, ser humano e natureza, buscando garantir a existência, ocorrem transformações sobre o mundo que repercutem em transformações sobre si. A necessidade leva o homem a estabelecer processos de relação com o mundo e, por meio deles e de seus resultados, transforma-se seu psiquismo.

Para Luria (1979, p. 9, grifo do autor), os atributos humanos “[...] surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de

emprego dos instrumentos de trabalho e de linguagem.”

Na ação deliberada e intencional de trabalho, o ser humano foi organizando e complexificando o modo de produzir e reproduzir a sua existência. Gerou condições e possibilidades de se transformar e buscar, em etapas mais recentes do desenvolvimento filogenético, outro vir a ser. Dessa forma, o instrumento cultural apropriado pelo indivíduo – com ou sem deficiência –, ao tornar-se parte de seu ser, incorpora-se à sua individualidade, ou seja, transforma as capacidades do gênero humano, da humanidade como um todo, em capacidades próprias da pessoa. De acordo com Vygotsky¹ e Luria (1996, p. 91, grifo do autor),

[...] o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os “meios de trabalho” e os “meios de comportamento” sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento “[d]a mão nua e [d]o intelecto entregues a si mesmos”.

Como espécie, é em conjunto que a humanidade progride – na medida em que as relações sociais de produção sigam viabilizando esse desenvolvimento social. Nas relações que se estabelecem entre os homens, são produzidos comportamentos e saberes próprios a um dado período histórico que se tornam condição e conteúdo para que as futuras gerações sejam formadas. (MATOS, 2011). No processo contínuo de relacionamento com o mundo e com os pares, o homem leva adiante o processo civilizatório, o qual implica humanização ou formação do humano nas novas gerações e permite que elas aperfeiçoem e/ou superem as práticas valorizadas numa determinada sociedade. Conforme Barroco (2007), esse processo civilizatório ou mediador entre os indivíduos e a sociedade, que gera o humano no homem e mantém vivas as características de um povo em conformidade com cada época e sociedade, trata-se do processo intitulado educação.

Estudos na área, como os de Bianchetti (1998), Bueno (2011), Jannuzzi (2012), Silva (1987), Vygotsky (1989), entre outros, descrevem e analisam concepções históricas de deficiência que apontam as formas de relacionamento desenvolvidas. No entanto, nos limites da presente análise, busca-se avançar nos estudos sociológicos da deficiência, sem deixar de considerar que,

Para entender a deficiência [,] é preciso primeiramente se apropriar, em linhas gerais, dos sutis mecanismos pelos quais as sociedades foram nominando e supostamente explicando seus fenômenos universais, desde a explicação de um porquê existencial até a tomada de sentido sobre a lógica que perpassa os corpos disformes, sinteticamente, [isso] significa historicizar o aparentemente natural e eterno a fim de demonstrar outros nexos conectivos e possibilidades sequer aventadas ou perdidas pela imposição de um saber hegemônico. Somente em mediação dialética com a sociedade podemos entender o complexo processo que transformou os corpos disformes em corpos deficientes, assim como, a transposição das

explicações místicas em reverberações médicas, por fazerem parte da estrutura total que açambarca a sistemática do capital. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 285, grifo nosso).

Entender o desenvolvimento histórico da humanidade revela “[...] as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração [bem como] os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios.” (OMOTE, 2004, p. 289 *apud* PICCOLO, 2012, p. 14-15). Sobretudo, ele identifica a condicionalidade entre produção material da vida e concepções e práticas educacionais (entre elas, a escolar), considerando aspectos que foram marcantes no processo histórico de desenvolvimento do homem – com enfoque nas relações que se estabeleciam entre pessoas com e sem deficiências – e para a educação que se realizava.

No atual estágio da sociedade burguesa, o Estado encaminha a Educação, pública ou privada, sob o disciplinamento das políticas públicas, readequando os equipamentos sociais de educação e socialização de acordo com os interesses da classe que detém o poder objetivo. Essa relação de subordinação, fundada na opressão e controle de uma classe social por outra, provoca e perpetua desigualdades sociais e, conseqüentemente, individuais, em todas as dimensões da vida, não sendo diferente na educação escolar.

Considerando o final da década de 1970, com a constituição do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, sobretudo, a Política de Educação Especial e Inclusão – parte da reforma educacional operada a partir dos anos 1990 –, tem-se como intento compreender a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano das pessoas com deficiência nos documentos de políticas educacionais brasileiras, com ênfase nas recomendações destes sobre direito à educação, organização curricular e formação docente.

Por um lado, intenta-se realizar um estudo analítico da legislação que orienta a Educação Especial porque ela legitima e dá encaminhamento à forma de educação escolar ofertada. São diretrizes que revelam como as pessoas que têm um desenvolvimento diferenciado pela deficiência tornaram-se alvo da atenção em políticas e programas. Por outro, procura-se investigar como tais documentos orientam a formação de professores.

Considera-se o pressuposto de que a deficiência não pode e nem deve ser analisada e compreendida em si e por si, com base na alteração biológica funcional ou anatômica, mas sim referenciada em dada prática social, no modo de organização e produção da vida humana, situados em dados tempo e espaço, que precisam ser compreendidos para, só então, verificar até que ponto determinadas condições humanas, comportamentos ou atitudes serão tomados como adequados ou não em relação a esse modo concreto de organizar a sociedade, correspondendo ou não às suas exigências e necessidades objetivas.

Em se tratando da compreensão dos princípios da Educação Especial, a deficiência não retira do homem a sua possibilidade de ser educado, pois, não é em si uma doença, mas uma condição específica com a qual a pessoa convive e requer mediação adequada.

Para explicitar a pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho estrutura-se em dois

momentos. Inicialmente, considera os documentos dos organismos internacionais, suas conexões com a legislação brasileira, e analisa as recomendações sobre educação das pessoas com deficiência. Em segundo lugar, avalia os documentos legais que orientam o currículo e a formação de professores, pois expressam princípios sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, neles subjacentes. Considera-se, em ambas as análises, os limites e desafios da educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na perspectiva da Educação Inclusiva, diante da política de inclusão em vigência.

DO DIREITO À EDUCAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

Ao estudar a presença de pessoas com deficiência desde os povos primitivos até a contemporaneidade, autores reconhecidos da área da Educação Especial, como Jannuzzi (2012), Pessotti (1984) e Silva (1987) descrevem que, no percurso da humanidade, houve intensa segregação delas, sendo que a forma de tratamento ou atendimento disponibilizada a elas esteve, invariavelmente, em conformidade com o modo de produção social da sobrevivência coletiva e a etapa de desenvolvimento material das diferentes sociedades.

De modo geral, a literatura que aborda o histórico da Educação Especial traz mais elementos sobre os fatos ocorridos no Ocidente. Bueno (2011) esclarece a exígua produção científica a respeito e, sobretudo, seu caráter a-histórico. Para o autor,

Muito pouco tem sido escrito sobre a história da educação especial e o material bibliográfico disponível a apresenta como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para integração do excepcional na época contemporânea. (BUENO, 2011, p. 57).

Contudo, tais procedimentos ou práticas em relação às pessoas com deficiência não se explicam pela vontade subjetiva dos seres humanos, mas pelas razões expressas na objetividade, as questões referentes à sobrevivência material imediata historicamente dada. No decorrer dos séculos, com o desenvolvimento das forças produtivas e o deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura à indústria, constituiu-se uma nova forma de organização da produção da vida. (ARANHA, 1996). Com isso, paulatinamente, torna-se viável a defesa de um processo civilizatório de humanização dos indivíduos com deficiência, superando valores culturalmente produzidos, bem como alteram-se meios de trabalho e formas de promover a educabilidade.

Ao longo da história do desenvolvimento da humanidade constata-se diferentes práticas quanto à forma como pessoas com e sem deficiência instituem dadas relações entre si, como participam ou não em determinada reprodução da existência, e como viriam a ser consideradas passíveis de aprendizagem e desenvolvimento humano, e, por isso,

necessitadas de escolarização. Embora possam parecer desvinculadas, tais práticas sociais mantêm estreita relação com o modo concreto de organização e manutenção da sociedade.

Nesse sentido, já sob o modo de produção social capitalista da vida material, o reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência foi marcado e acompanhado, em parte, pelo próprio engajamento da sociedade civil (burguesa), cujo processo de lutas traduziu-se em medidas legais – que foi fundamental para a constituição da Educação Especial. De maneira contundente, a história revela que a educação, como formadora dos homens, se desenvolve na própria luta pela sobrevivência, em uma relação direta com a época e cultura, tanto mais complexa quanto mais próxima aos dias atuais, manifestando-se por distintos meios, formais e informais. Pela via formal escolar, para que a Educação se organizasse em resposta à sociedade moderna, que necessitava da veiculação do saber sistematizado a um maior número de pessoas, foi necessário um longo processo.

Outrossim, desde o misticismo ao advento da Ciência, a situação das pessoas com deficiência se transforma. Contudo, não significando que as formas místicas de tratamento dispensadas a elas desaparecessem, uma vez que também a Ciência ainda não teria subsídios para entender a deficiência sob aspecto mais realista. Com o desenvolvimento de estudos relacionados à Arte e à Ciência, mesmo diante da visão religiosa ainda existente, a compreensão da deficiência começará a ser respaldada teoricamente e irá ganhando corpo a concepção médico-científica e/ou biomédica. Pessotti (1984, p. 7), ao referir o processo histórico, considera que “[...] diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico.” Alude ao fato de a Ciência intervir na reabilitação dos que apresentavam defeitos orgânicos: sensoriais, intelectuais e físicos.

De certa forma, sob influência do progresso no campo das Ciências Naturais, da valorização do método científico, pode-se dizer que o “[...] desenvolvimento econômico, político, social e cultural, verificado na sociedade moderna, começou a se refletir também na forma de se ver, compreender e tratar aqueles que pertencem a este segmento [social].” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 43). Contudo, ao tomar o defeito corporal como a totalidade do indivíduo, esse modelo focaliza o impedimento de funções causadas pelo defeito orgânico como uma tragédia pessoal, sendo a redução dos danos sociais um esforço decorrente da pessoa, de seus familiares e da reabilitação dos defeitos. A crescente defesa dos direitos humanos, já na primeira metade do século XX, denunciava tal modelo como violador de direitos. Na segunda metade do mesmo, intensificaram-se os movimentos que, mais tarde, viriam a culminar na luta pela inclusão social, ao final desse século.

Sobre auto-organização das pessoas com deficiência, Carvalho e Zanetti (2015, p. 74) relatam que essas começaram a receber “[...] visibilidade mundial já nos anos 1950, com a criação de entidades de caráter internacional, tais como a União Mundial de Cegos e o Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos.” As próprias pessoas com deficiência começam a se organizar e lutar pelo acesso aos diversos direitos, com o intuito de serem contemplados como política efetiva do Estado. Também é instigante observar a luta por autonomia, independência, direcionamento da própria vida e contra a opressão social, feita

pelas próprias pessoas com deficiência institucionalizadas, na Londres dos anos 1960 do século XX. Nas palavras de Hunt,

[...] queríamos ter representação na gestão da instituição, controle sobre nossa liberdade individual, expressa em liberdades como escolher a nossa hora de dormir, ingerir bebidas alcoólicas, liberdade para se relacionar e fazer sexo sem interferências. Liberdade para sair do prédio sem ter de notificar as autoridades. (HUNT, 1981, p. 38 *apud* PICCOLO, 2012, p. 64).

Ressalta-se que, na década de 1970, fortalecem-se os chamados movimentos pelos direitos da deficiência (*Disability Rights Movement*), que se estabeleceram em diversas localidades do globo, adquirindo destaque pela forma de atuação, como as contestações promovidas pela britânica União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação (UPIAS) e pela norte-americana Movimento pela Vida Independente (ILM), ambas compostas e coordenadas por pessoas com deficiência, inclusive com uma nova literatura – *Disability Studies* – Estudos da deficiência. (PICCOLO, 2012, p. 59). Ainda, o autor relata que

O grupo “Disability Studies” ou “Estudos sobre a deficiência”, posteriormente foi rebatizado como “teóricos do modelo social”, [...] relacionados à emergência de um grupo de pessoas com deficiências que objetivou estudar sua condição como fenômeno social, cultural e político, portanto, em contraposição às perspectivas clínicas, médicas ou terapêuticas. Tal grupo se constituiu em Londres no início da década de [19]80, mais especificamente, no Departamento de Sociologia e Política da então denominada Leeds University, tendo como característica marcante o fato de todos seus componentes (Oliver, Barnes, Finkelstein, Hunt, Abberley) serem professores de Sociologia da instituição e deficientes físicos. (PICCOLO, 2012, p. 10, grifo do autor).

A produção intelectual acumulada a partir do desenvolvimento científico contribuiu para melhorar as condições das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que rompeu com alguns mitos presentes na consciência social, pois, “[...] no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo.” (VYGOTSKY, 1989, p. 76)².

Para Piccolo e Mendes (2013), a questão da deficiência permaneceu naturalizada, até fins do século XX, como “[...] fenômeno autoexplicativo e consolidado.” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 465). Em suas pesquisas sobre o conceito de deficiência, no âmbito da produção dos programas de pós-graduação em Sociologia (mestrado e doutorado), de 1990 a 2010, foram localizados somente dez trabalhos, sendo apenas um sobre os *Disability Studies* – dado que não se mostrou diferente quanto às discussões no campo da Educação.

Segundo Kassar (1998, p. 2), embora compreenda-se que tais iniciativas de estudo e pesquisa são reflexos da própria mobilização social que “[...] provoca o fortalecimento de mobilizações educativas [...]”, também é necessário levarmos em conta que a existência desse constructo teórico, ainda que legítimo, não se encontra necessariamente atrelado à compreensão das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano das pessoas

com deficiência, ou à prática social transformada e transformadora. Foram décadas de um processo construído vagarosamente, marcado pela concepção do modelo biopsicossocial, sob a tônica da integração, a necessidade de incorporá-las progressivamente às pessoas consideradas normais, atribuindo suas dificuldades no processo de escolarização a déficit orgânico e/ou questões neurológicas. Isso, inclusive, a demandar aproximação política, administrativa e pedagógica entre os ensinos regular e especial. (JANNUZZI, 2012).

A ciência médica via aprendizagem e desenvolvimento humano qual determinismo biológico. Amparadas nessa concepção, escola, família e sociedade passam a justificar a não aprendizagem tomando por base as características dadas e o problema orgânico. Assim, as oportunidades educacionais para a pessoa com deficiência foram limitadas “[...] sempre que suas condições pessoais permitirem.” (BRASIL, 1974, p. 20). Tal princípio está intrinsecamente relacionado à política de integração. Conforme Bueno (2011, p. 120, grifo do autor),

[...] tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo sistema regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

À medida que o desenvolvimento industrial se fortalece, pressões por responder às novas necessidades do contexto econômico e social vão se constituindo e a organização da Educação pauta-se pela demanda em formar profissionais competentes, com habilidades específicas para um mercado cada vez mais exigente e competitivo. Ao mesmo tempo, adotam-se processos seletivos materializados sob a égide da continuidade da institucionalização de pessoas com deficiência ou mesmo o incentivo à criação e ampliação da Educação Especial como um sistema paralelo de ensino.

Tal período exigia “[...] expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais, assim considerados aqueles que, em virtude de características pessoais, não conseguiriam usufruir de processos regulares de ensino.” (BUENO, 2011, p. 26). Nesse sentido, a Política de Educação Especial alia-se ao processo de seletividade educacional e social ao contribuir para a segregação daqueles que não atendem às cobranças da sociedade, ao lado dos que, por características pessoais, não conseguiam usufruir de processos regulares de ensino.

Isso confirma que, no Brasil, o direito à educação para as pessoas com deficiências se expande concomitantemente ao movimento de democratização do ensino fundamental, ambos associados às exigências externas do desenvolvimento produtivo capitalista e à distensão política pós-ditatorial. Sobre essas práticas sociais e educacionais, a Psicologia Escolar fez severas críticas sobre a chamada produção do fracasso escolar, sobretudo, quando constatado, no discurso dos envolvidos no processo educativo, que a burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, mas pode, no máximo, amordaçá-lo. (PATTO, 1990). Assim, percebe-se que o direito à educação para as pessoas com deficiência

[...] reflete a disputa entre segregação e integração, aglutinando de forma conflitiva posições políticas por dentro da organização da educação especial. Já o enfoque educacional ganha força nos discursos propositivos, embora com grande influência da psicologia em suas perspectivas comportamental e construtivista e da herança do modelo clínico com a reiteração de uma abordagem individualizada. (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 57).

Esse movimento institucional expressa e reforça distintas apreensões e proposições em relação à universalização de direitos humanos e sociais, à democratização da educação básica, ao exercício da cidadania, à valorização da diversidade e ao reconhecimento do direito à diferença, referentes aos grupos sociais identificados como excluídos. A partir da década de 1990, o tema da inclusão ganha importância em debates no campo das políticas sociais e educacionais, veiculando termos como **educação inclusiva** e **inclusão educacional**, que designam uma perspectiva diferenciada para a Educação Especial em relação à educação comum, bem como ao próprio processo educativo sob tal perspectiva.

Ressalta-se que a defesa da inclusão não emergiu nos anos de 1990, mas ficaria demarcada a partir dos acordos internacionais (Declaração de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala), coordenados pelo poder político-monetário do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que demandariam um conjunto de princípios para ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso representou um processo de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional, fundamentada no ideário da inclusão escolar, uma vez que tal ampliação acompanhou a tendência mundial de oferta da educação básica para todos os indivíduos como uma das formas de promoção de justiça e igualdade social.

Primeiro da série de acordos multilaterais, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos sujeitos com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

A seguir, a Declaração de Salamanca é situada nesse contexto como o documento que insere as discussões acerca de uma proposta educacional inclusiva que rompesse com práticas tradicionais e concepções excludentes. Preconiza-se a inclusão fundamentada nos pressupostos da igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade e da valorização das diferenças. Nessa resolução, os delegados representando 88 governos e 25 organizações internacionais proclamam que “[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade.” (UNESCO, 1994, p. 1).

Em paralelo à aludida declaração, o Ministério da Educação (MEC) produziu a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que orientava o processo de

integração instrucional e condicionava o acesso a classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 1994, p. 19). Conjeturando uma proposta de educação inclusiva, no plano legislativo, tais orientações viriam a calhar ao conceito de integração.

Observa idênticas intenções o Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, no Art. 58: “§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial [...] [e a escolarização da pessoa com deficiência se daria] **preferencialmente** na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Tais dispositivos legais reforçam o Art. 208, da Constituição Federal, que define como dever do Estado o “[...] atendimento educacional especializado [às pessoas com deficiência], preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988).

O inegável avanço da garantia constitucional expressa, em grande medida, os desdobramentos da concomitante organização política popular na tentativa de garantir o processo educacional para pessoas com deficiências. Contudo, embora essas prerrogativas legais prenunciem a ampliação do direito dessas pessoas ao ensino regular, tem-se que o **caráter preferencial** do ensino, prescrito no Art. 208, da Constituição, e seguido pelo Capítulo V da LDBEN, parece sugerir que alguns sujeitos serão considerados capazes de receber o atendimento pelas vias do ensino regular e outros estarão impossibilitados a esse acesso. Tal fator converge, por sua vez, para a permanência e até ampliação de modelos segregativos direcionados a uma significativa parcela das pessoas com deficiência.

O atendimento educacional a pessoas com deficiência também é referenciado na Resolução nº 2/2001 - CNE/CEB (BRASIL, 2001), onde Educação Especial é o

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...] [e deve] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica [...] [e ainda, que] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva [...] [e esta modalidade de ensino deve considerar] as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias. (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

Esse documento prevê que, nas escolas da rede regular de ensino, professores das classes comuns e da Educação Especial sejam capacitados e especializados e que a distribuição dos alunos com deficiências se dê pelas várias classes, sob o princípio de educar para a diversidade. Ainda, dispõe que ocorram flexibilizações e adaptações curriculares, se

utilizem metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e o processo de avaliação seja de acordo com o projeto pedagógico da escola. (MATOS, 2011).

Outra diretriz a balizar discussões sobre educação de pessoas com deficiência foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Corroborar o movimento mundial pela educação inclusiva e descreve esta como

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

Apesar de manifestações e intensos debates, a fundamentação da nova política de Educação Especial acaba por confirmar os pressupostos das agências multilaterais da ordem capitalista mundial, defendidos pelos tratados internacionais. Portanto, a Educação Especial, sob os parâmetros da Educação Inclusiva, constitui-se numa invenção social, amparada na defesa dos direitos humanos e na concepção jurídica e política de igualdade, frente à exacerbação das contradições próprias do capitalismo. Todavia, em tempos onde se vivencia o acirramento das contradições internas desse modo de produção na reprodução da existência humana, não se pode falar de propostas de inclusão escolar sem voltar a atenção para o que provoca a exclusão social mais ampla. É preciso compreender a lógica que faz emergir uma determinada inclusão, analisando-a na totalidade em que se insere.

Âmago da educação, a aprendizagem é via ou meio fundamental para desenvolver o humano, o qual só tem sentido para nossa espécie se transforma, e não meramente mantém ou reproduz, o já existente. Os elementos inanimados tendem a combinar-se entre si, gerando novos compostos químicos, ao passo que a vida, em Botânica e Zoologia, irrompe para além de si, luta e vence milagrosamente a entropia e, mesmo na morte, cria outras possibilidades de formas vivas. Através do trabalho humano, plantas e animais podem ser dirigidos a superarem-se em seu horizonte de desenvolvimento. E, se assim é nos reinos inferiores da matéria, quanto mais não há de ser ilimitadas as possibilidades de desenvolvimento humano pela instrumentalidade do trabalho, em particular o educativo.

Todavia, de saída pode ocorrer ao trabalho educativo o perder-se em sua finalidade devido à limitação na visão de mundo, quanto ao conceito de “homem”. A rigor, pouco ou nada será feito se cremos não haver possibilidades internas e externas no que está dado. A partir de pesquisas e autores desde o final do século XIX, Vygotsky com Luria (1996), já em 1930 constatava ser a humanização aberta, ou seja, nela nada é como é, mas desenvolve-se. Hoje, ao saber que a totalidade social concreta do capitalismo é que origina subjetivamente a percepção, ideológica, do limite do humano na deficiência, é necessário confrontar a perspectiva de mera integração e inclusão formais da deficiência numa sociedade que, em

geral, não estimula o desenvolvimento humano efetivo.

Do exposto até aqui, constata-se que o paradigma da integração ainda não completa o direito da pessoa com deficiência a uma superação humanizadora, razão pela qual também prescinde de um patamar exigente e elevado de aprendizagem. Apesar do avanço, desde o conceito religioso de homem na deficiência como tragédia pessoal (ou talvez juízo divino) até a conceituação dada pelo modelo médico, abandona-se a irrevogabilidade do defeito apenas em favor de seu tratamento adaptativo ao ambiente. Supostamente científico, o foco excessivo no defeito biológico termina por reforçá-lo, ao invés de explorar suas possibilidades e as do meio histórico-cultural pela educação, na aprendizagem.

Entretantes, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2007, foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos ratificado e incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional, pelo Decreto nº 6.949, promulgado em 25 de agosto de 2009. (BRASIL, 2011). Ele estabelece a concepção de pessoa com deficiência, constando:

[...] a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades. (BRASIL, 2011, p. 14).

Se na emenda constitucional, “[...] o ordenamento jurídico brasileiro possui um novo conceito baseado em critérios sociais, não mais apenas médicos, dessa vez com eficácia revogatória de toda a legislação infraconstitucional que lhe seja contrária.” (VIEIRA, 2016). Tais princípios, manifestos por meio de direitos, encontram-se desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, cujo Art. 1º afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.” (ONU, 1998, p. 2).

Porém, trata-se de uma concepção de igualdade e liberdade ainda condicionada ao desenvolvimento social compatível com a sociedade capitalista. Isso porque os direitos humanos são direitos criados pelo homem enquanto membro da sociedade. Nesse sentido, tais princípios acabam articulados à concepção liberal de sociedade e, uma vez transformados em direitos, como igualdade, liberdade e propriedade privada, tendem a fortalecer a ordem dominante, ou seja, caracterizam-se na análise da sociedade atual como formas disponíveis para se dissimular a realidade. Portanto, não possibilitam em si a emancipação humana. Ao negarem os elementos da materialidade que condicionam a existência das classes sociais, não permitem ao homem descobrir-se como força social.

A 06 de julho de 2015, o Brasil promulgou a Lei nº 13.146, que institui a LBI, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual veio adequar a legislação brasileira ao disposto na Convenção da

ONU, adotando esse novo conceito de pessoa com deficiência. Em seu Art. 2º consta que:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A referência não é mais às definições médicas, quando se adota, por exemplo, a ausência de um membro para definir uma pessoa com deficiência física, ou a acuidade visual menor que 20/60 para aquela com deficiência visual, mas sim “[...] à obstrução da participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, decorrente de um impedimento de longo prazo [...]” (ZANETTI; SILVA; TURECK, 2017, p. 10), incluindo as barreiras concretas e externas existentes na sociedade.

A adoção do modelo social de deficiência pela ONU e na LBI foi considerável avanço à superação do modelo médico, colocando o laudo médico em seu devido âmbito. Destaca-se, ainda, a segunda parte do conceito que insere os impedimentos à participação, dando visibilidade às barreiras sociais. Promulgada 21 anos após a Declaração de Salamanca, a LBI contempla, no Capítulo IV, Do direito à educação, o seguinte:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

A LBI reconhece a educação como direito assegurado à pessoa com deficiência no Art. 28, com condições materiais e não materiais para acessibilidade à instituição educativa e conteúdo curricular por meio de recursos adequados, do ensino básico ao superior:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em

igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

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

A superação do aspecto biológico, em correlação com as experiências sociais, se constitui no processo de apropriação da produção cultural universal, “[...] a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura dos seus processos psicológicos.” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228). Os processos naturais, pelos quais a criança inicia sua vida, se alteram rapidamente, dando origem a uma forma inteiramente nova, onde os constituintes naturais biológicos transformam-se em processos complexos, formados como resultado da influência cultural, uma série de condições resultantes de sua relação ativa com o meio social. Assim, para Vygotsky (1989), o desenvolvimento cultural é a esfera principal para criação de vias indiretas, sendo possível a compensação da deficiência, ou seja, está aberta de um modo ilimitado a via do desenvolvimento cultural: ler com os dedos e falar com as mãos, por exemplo.

Conforme indica o autor, a educação da pessoa com deficiência deve partir do pressuposto de que, simultaneamente com o defeito específico, existem as possibilidades culturais de compensação deste “limite”, e estas é que devem ser incluídas na prática educativa, superando a concepção de determinismo biológico pela da humanização ativa.

Assim, conclui-se que tanto a inclusão baseada em conceitos de igualdade e liberdade quanto a adoção do modelo social da deficiência não são suficientes para a concretização do desenvolvimento humano hoje possível objetivamente, seja em função de questões socioeconômicas, determinantes estruturais, ou características específicas de cada indivíduo. Isso porque, o desenvolvimento humano caminha ao lado do desenvolvimento social, em meio e por meio deste e por ele determinado, ainda que mútua e reciprocamente. Ou seja, embora a humanidade já tenha alcançado enorme avanço material e cultural sob o modo de produção capitalista, o próprio primado da perpetuação do capitalismo impede a distribuição equitativa das possibilidades culturais para a humanização das pessoas com e sem deficiências, enquanto o Estado burguês (Política e Direito) cede muito lentamente na compreensão de seus limites históricos e na solução do impasse no progresso filogenético.

Apesar de o paradigma da interação, no modelo social, sugerir potencialidades no uso humanizador do meio social e no reconhecimento das possibilidades da deficiência como

dinamizadoras da humanização, e atribuir papel mais ativo à aprendizagem, é pouco provável que o Estado burguês ceda espontaneamente seus recursos para investir, política e economicamente, numa educação humanizadora das pessoas com deficiência. Coerente com sua função de manter e reproduzir as condições do sistema econômico vigente, o Estado, ainda tende a prosseguir com a mera integração desse segmento social no mercado de trabalho, educando apenas na medida dessa perspectiva.

Contudo, é importante identificar que tais políticas públicas claramente projetaram adesão econômica, social e cultural, ao realinhar a negociação entre as distintas forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ainda distante da oferta da condição necessária à humanização, a educação passa a ser defendida a partir de um espectro mercantilista, visando ao lucro, e de aparelhamento social, incluir para explorar.

Importante ressaltar ainda que, embora seja de conhecimento o trâmite e aprovação do Decreto federal nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a análise deste documento com mudanças estruturais e conceituais na política de educação especial brasileira não foi possível. Isso porque, motivada pelas intensas reações das Entidades ligadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência e sua educação, bem como de instituições educacionais e grupos de pesquisa da área da educação e Parlamentares do Congresso Nacional, os efeitos do conteúdo do referido documento foram suspensos por força de liminar no Supremo Tribunal Federal (STF) referida e referendada, ADI 6590, 26/10/2020³.

O DIREITO À APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Partindo do pressuposto de que toda pessoa tem direito a se apropriar do acervo científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, e a escola representa a forma básica pela qual esse direito pode ser exercido, cabe compreender o que se intenta ao se utilizar do discurso da valorização da diferença e das tentativas de normalizá-la, por meio da aceitação da diversidade e por entendê-la como características circunscritas e restritas à realidade individual. No atual momento histórico em que, ante contradições sociais a se agudizarem, se colocam soluções paliativas, pretende-se extrair da instituição escolar tudo a que ela possa servir para contornar as crises cíclicas que há muito o capitalismo enfrenta.

Parece prevalecer nas escolas a alocação de que os professores estão desprovidos de conhecimento sobre as especificidades dos alunos, em especial aqueles com deficiência, e, dessa forma, despreparados para ensiná-los de acordo com as atuais perspectivas. É com esse discurso velado que os princípios que fundamentam as propostas educacionais e as diretrizes curriculares trazem em seu bojo o respeito à diversidade, pois busca-se combater a exclusão com propostas voltadas à garantia duma suposta igualdade de oportunidades.

Com as recomendações de universalização do ensino fundamental e a elevação dos padrões de ensino, a educação formal aparece associada à estratégia competitiva assumida por países que buscam atrair e reter investimentos externos. A partir de 1990, percebe-se que as aspirações e interesses de toda a sociedade se voltaram para a Educação, enquanto indicadora de formulações e propostas, para que, por meio dela, todo um horizonte de possibilidades se descortine na expectativa de solucionar problemas como crise econômica, pobreza, falta de empregos e atraso sociocultural dos países em desenvolvimento. Sabe-se que essas questões estão relacionadas aos mais diferentes fatores e que não encontram sua solução somente na educação, mesmo considerando que ela represente um instrumento imprescindível no processo de humanização. (MATOS, 2011).

Com objetivos e estratégias definidos pelas nações signatárias na Conferência de Jomtien para as reformulações que a Educação nos países periféricos teria de realizar, o preâmbulo da Declaração Mundial de Educação para Todos apregoa a chegada de um novo século “[...] carregado de esperanças e de possibilidades [...]” (UNESCO, 1990, p. 2), e orienta que cada país assegure o direito a uma educação básica de qualidade e, por meio dela, “[...] maior cooperação entre as nações dentro de um momento de muitas e valiosas realizações científicas e culturais [e o grande] [...] volume das informações disponível no mundo.” (UNESCO, 1990, p. 2). No bojo dos fundamentos dessa ampla divulgação de conhecimentos, incluem-se informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender.

As novas determinações colocadas durante a Conferência de Jomtien tornaram-se orientações para se pensar educação escolar e aprendizagem em grande parte dos países, com prioridade àqueles em desenvolvimento. Repentinamente, antigas aspirações sobre a abrangência da educação deveriam ser cumpridas em escala mundial, e todas as nações que aspirassem ao desenvolvimento, à integração e à sustentabilidade econômica deveriam inserir em suas preocupações a agenda da educação para todos. Ainda, essa proposta se vincula às políticas educacionais na intenção de cunhar um viés humanitário, baseando-se numa perspectiva da formação humana a ser propagandeada e amplamente referenciada como parte da condição ao suposto equacionamento de diversas desigualdades sociais, e mesmo econômicas, concernentes aos países periféricos.

Tais propósitos, princípios e valores, fundamentalmente baseados em determinantes pessoais e aspectos de ordem moral como discriminação, preconceito e intolerância, seriam encaminhamentos promovidos pela Declaração de Salamanca e fundamentados, em grande medida, na oferta de condições educacionais a todos os indivíduos. Propondo-se, então, uma “[...] reforma considerável da escola comum” (UNESCO, 1994, p. 5), essa Educação Inclusiva propalada direciona metas para a “[...] cooperação das famílias e a mobilização da comunidade e das organizações de voluntários, assim como o apoio do público em geral” (UNESCO, 1994, p. 43) e a que os governos “[...] garantam, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, [e] incluam a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas.”

(UNESCO, 1994, p. 5).

Ao se agudizar a situação de uma educação já pobre, de baixa qualidade e que só produzia competências executoras em detrimento de um amplo e efetivo desenvolvimento humano, os organismos internacionais investem e financiam iniciativas que atendam às novas exigências comportamentais, defendidas como virtudes necessárias desse novo tempo, sem as quais os homens supostamente poderiam sucumbir. (MATOS, 2019). Todavia, a educação apenas seguiria articulada em modos seguros para se universalizar essa transformação dos comportamentos humanos, promovendo apenas a seleção dos mais adequados ao sistema econômico vigente, isto é, somente na exata medida de um novo padrão mundial de acumulação capitalista, a serviço dos interesses dominantes.

No que se refere à formação de professores para Educação Especial no Brasil, é interessante notar, na formulação da LDBEN, que a ênfase está calcada nos sistemas de ensino. Assim, conforme consta do Art. 59,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] 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. (BRASIL, 1996).

A LDBEN evidencia a necessidade de os sistemas educacionais organizarem a formação docente para atuação junto ao atendimento educacional especializado no ensino comum, frente às proclamações referidas nos documentos oficiais que reiteram acordos internacionais na promoção da educação inclusiva. Porém, seu Título VI, Dos profissionais da Educação, nada menciona sobre a formação docente específica em Educação Especial.

A referência à formação de professores somente ocorrerá no Art. 18, da Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, como segue.

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com *professores capacitados e especializados*, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às

necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 18-19, grifo nosso).

Com efeito, a proposta de formação dos professores para atuar na Educação Especial coaduna-se ao contexto geral da docência, ou seja, aquela voltada à aquisição de valores e competências. A Resolução nº 01/2002 - CNE/CEB institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação plena em licenciatura, com uma grade curricular organizada a preparar o futuro docente para “[...] o acolhimento e o trato da diversidade [...]” (BRASIL, 2002, p. 1) e, quanto ao conteúdo exigido na formação de competências profissionais, propiciar-lhe “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.” (BRASIL, 2002, p. 3).

Ao analisar o documento, onde a formação de professores deveria ser contemplada em sua especificidade, vê-se que, de certo modo, a modalidade Educação Especial não chega a ser mencionada; limita-se às situações de diversidade. Especialmente para atuar na educação de crianças com deficiência, a oferta de cursos evidencia apenas duas tendências distintas: psicopedagógica e clínico-pedagógica. Ambas orientam a um trabalho educativo voltado só a desenvolver habilidades simples, necessárias ao convívio social e à inserção no mercado de trabalho. O viés clínico-pedagógico⁴ marca o diagnóstico, as práticas, e se orienta por contribuições médicas e das teorias psicológicas, em prejuízo da incorporação de concepções e modelos advindos das diferentes tendências pedagógicas. (MATOS, 2019).

O trabalho educacional a ser desenvolvido no espaço escolar caracteriza-se por tão somente atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, perceber seus interesses imediatos, buscar parcerias com famílias e voluntários da comunidade, e desenvolver atividades de gestão educacional. Assim, cabe aos professores da Educação Especial um trabalho flexível, voltado a tarefas simples, mutáveis, sensíveis ao meio, mas sem um elevado patamar de exigência quanto ao desenvolvimento humano, bastando-lhe adequar os currículos escolares e as motivações dos alunos a esse modelo e horizonte de eventos limitado à reprodução social das próprias deficiências e não à sua real superação.

Constata-se que o projeto de formação de professores, incluindo os que atuam ou pretendem atuar na Educação Especial, corrobora as necessidades e/ou demandas da agenda econômica. Concretamente, a docência em Educação Especial e sua prática social, embora

vise ir além, via de regra, termina por redundar, quase que exclusivamente, apenas na inclusão produtiva das pessoas com deficiência, isto é, sua proletarização, e não prioritariamente no seu desenvolvimento humano, como seria mesmo de se esperar de um modo de produção voltado à exploração dos homens como somente outra mercadoria entre as demais, usando-os como meros meios para produzir coisas, mediante o lucro e sua acumulação ampliada, ao invés de objetivar, sim, a humanização ampliada do humano.

Ao exigir níveis cada vez mais elevados de formação e especializações, disseminase no campo educacional um perfil de professor tecnicamente competente em condições de realizar múltiplas atividades práticas e reduzido a elas, configurando o crescente fenômeno da **desintelectualização** profissional, conforme apontam Shiroma e Evangelista (2003, p. 67, grifo do autor).

[...] a “pesquisa da prática” como elemento essencial na formação de professores, sobrevalorizando o conhecimento experimental designado como conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é construído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional.

Essa tem sido a tônica da docência, composição que integra a pesquisa desprovida de teoria e, por vezes, distante da perspectiva científica e acadêmica. A centralidade está na noção de conhecimento tácito, imediato, descartável porque continuado, em mutação, e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico.

O trabalho docente incumbe o profissional de uma série de atividades diferenciadas, técnicas, que se estreitam no conhecimento empírico e atomizado, cuidando de pessoas e processos, treinando para manter condições pré-existentes, sujeitas a constantes mudanças e, portanto, demandando aperfeiçoamento contínuo. Apesar do empenho em propostas para formar professores, aparentemente a estratégia e o modo discutível como isso se fez, e se faz, revela que a solução para melhorar efetivamente os resultados na educação dos alunos com deficiência ainda se deve fundamentalmente à concepção da formação de professores.

De fato, não é tarefa do professor, isolado ou mesmo em equipe, combater no indivíduo com deficiência a exclusão nele já materializada socialmente, nem conter a maré contínua e crescente com que o capitalismo produz desigualdades sociais. A prática social tem revelado o que também a legislação permite entrever, que a docência em Educação Especial só é convocada enquanto tal pela habilidade intrínseca de diagnosticar, classificar, selecionar e assistir aquelas ontogêneses diferenciadas que, agora, mediante inclusão institucional, adentram ao contexto educacional. Sua função precípua como elemento mediador na aprendizagem humanizadora desse aluno acaba em segundo plano, subordinada à triagem do tipo e grau de deficiência, ao cuidado de cunho mais assistencial do que educativo, e ao auxílio técnico aos demais professores do ensino regular. A excelência e efetividade da Educação Especial é promover a aprendizagem superadora da deficiência, e não apenas administrar o existente e reproduzi-lo.

É salutar reconhecer na excelência docente um recurso importante, contudo, não se pode ignorar que ela traz em si, e demonstra, as determinações gerais e implicações particulares do reordenamento nos processos produtivos, os quais supostamente valorizam a subjetividade do trabalhador enquanto exigência de sua formação e qualificação. A educação escolar, por si só, não apresenta as devidas condições para resolver os problemas do contexto socioeconômico. Em parte, poderá contribuir, conforme Saviani (2009, p. 72), “[...] na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos.”

Assim, para pensar as causas que levam determinada pessoa a não alcançar um nível mais elevado em seu desenvolvimento humano, considera-se o caráter dialético do próprio processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1989), a formação da personalidade se move por uma contradição, pois seu defeito⁵, inadaptação ou inferioridade não resulta somente em deficiência e insuficiência, mas converte-se também em incentivo para sua compensação, isto é, “[...] o defeito por si não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica.” (VYGOTSKY, 1989, p. 30). Tendo sua base biológica dada, é necessário à personalidade desenvolver algum processo de apropriação das características humanas historicamente formadas e socialmente disponíveis ao sujeito. Portanto, o limite está no meio e não no indivíduo.

O fator fundamental com o qual nos encontramos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outra parte, precisamente porque origina dificuldades, estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. (VYGOTSKY, 1989, p. 5).

Aqui, parece importante retomar o caráter central da educação, não como sendo uma compensação orgânica direta do defeito, mas como uma relação cheia de vitalidade que envolve com o conhecimento acumulado historicamente e que, ao se utilizar de outras vias, incorpora, por exemplo, à criança cega, através da linguagem, a experiência social dos videntes, em alcançar por meio do conhecimento e da compreensão, a compensação das percepções visuais diretas e a experiência do espaço que estão ausentes nele. Assim como, “[...] não podemos esquecer que, antes de tudo, é necessário educar não ao cego, senão a criança.” (VYGOTSKY, 1989, p. 60).

Significa dizer que, na especificidade da educação escolar, o ensino é condição para que ocorram, no desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência, transformações nas funções psicológicas superiores, permitindo-lhes novos elementos e reconfiguração dos anteriores, para superar conceitos cotidianos e alcançar níveis mais elevados de compreensão da realidade e desenvolvimento superior, mais avançado, ao mesmo tempo psíquico e social (laboral e cultural), numa palavra, humano. Ainda quando tome em conta a lesão orgânica

do sistema nervoso central e as limitações que esta pode produzir em potencial, mas não de modo inevitável, senão socialmente alterável, para Vygotsky (1989, p. 161-162),

O defeito orgânico por si só [...] é um fato biológico. Mas o educador deve trabalhar não só com os fatos por si mesmo, mas com suas consequências sociais. [...] Por isso que a educação da criança deficiente não é mais do que educação social. Exatamente da mesma maneira, também os processos de compensação que são representados nesta criança, sob a influência do defeito, são dirigidos, fundamentalmente, não pela linha de eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha de reorganização psicológica, de substituição, de nivelamento do defeito, pela conquista da validação social ou por sua aproximação.

Com essas explicações gerais sobre as possibilidades dos meios sociais que servem de contexto favorável ou desfavorável diante de um eventual defeito no organismo de um ser humano, o autor concebe que a chave da aprendizagem e do desenvolvimento humano está nas relações estabelecidas entre adulto e criança ou professor e aluno em uma unidade indivisível e produtiva. Aquela relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos e meios da cultura na qual quem assume o papel de agente mediador principal deve estar consciente da condição formativa, que guia, dirige, promove e acelera o desenvolvimento cultural.

Fica evidente que o traço distintivo para a formação do humano está na assimilação dos resultados da experiência produzida historicamente pela humanidade; no acesso e vivência mediada da humanidade objetivada, a riqueza material produzida se reproduz em novas ontogêneses superiores, ainda mais humanas. Quanto à pessoa com deficiência, a formação de seu psiquismo segue a mesma direção, isto é, todos os órgãos (sensoriais e funções do cérebro) devem se tornar órgãos sociais, suplantando na constituição orgânica inicial as características e funções sociais e culturais dadas. Aqui o pressuposto vigotskiano é que “[...] a **criança com defeito** não é indispensavelmente uma **criança deficiente**. O grau de anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral.” (VYGOTSKY, 1989, p. 10, grifo do autor). Então, se a evolução biológica cede à histórico-cultural naquilo que dirige e completa o desenvolvimento humano, também o defeito biológico deve ceder sua primazia inicial à compensação sociocultural na produção final de uma humanização superior.

Nesse sentido, Vygotsky (1989) aponta que o professor não tem que atuar no fato em si, o “defeito”, mas nas consequências sociais deste, mas, pelo contrário, seu papel incide no ensino e, desta forma, no desenvolvimento de vias colaterais, alternativas à deficiência.

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisam, entre essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo processo educativo segundo a linha das tendências

naturais a supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem no defeito. [...], mas tensionar todas as forças para sua compensação. (VYGOTSKY, 1989, p. 32).

Conclui-se que a deficiência não é fator impeditivo do desenvolvimento, antes este ocorre por vias diferentes. O desenvolvimento, e não a adaptação ao defeito, é a condição de superação duma especificidade orgânica. O aluno terá acesso aos mesmos conteúdos que qualquer outra criança, mas por caminhos diferentes daqueles realizados pelas demais, oportunizando-lhe passar do desenvolvimento primitivo ao cultural pelas influências externamente organizadas. (VYGOTSKY, 1989).

Fica comprovado o fato de que a aprendizagem coerente ao nível de desenvolvimento não depende de quaisquer processos maturacionais biológicos, mas da relação entre a criança e o mundo que a rodeia, à medida em que esta vai se apropriando, também vai sendo capaz de demonstrar em seu desenvolvimento o que consegue realizar sozinha (por já ter incorporado os mecanismos de dada ação particular) e aquilo em que ainda depende da colaboração ou ajuda do adulto.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

Buscou- nessa análise sociológica da legislação que orienta a educação escolar das pessoas com deficiência, dentro do contexto do capitalismo em sua fase de reestruturação produtiva e da investida contra as garantias do chamado Estado de bem-estar social, levantar nas inúmeras fontes, entre a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1998) e sua Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), e desde o advento do CENESP nos anos 1970 até a posterior ratificação brasileira da convenção mundial pela LBI (2015), como historicamente foram demarcadas as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem das pessoas com deficiência nas instituições da sociedade contemporânea e, em seu interior, as dificuldades da formação docente na efetiva realização da letra da lei.

Sob aspectos normativos, ao analisar questões referentes ao acesso da pessoa com deficiência ao sistema educacional, percebe-se que o direito à educação fica subordinado às determinações jurídicas. Ainda que a política pública assegure algumas conquistas no âmbito do direito à educação escolar a todo cidadão, elas se configuram, primeiro, como necessidades do momento histórico, determinadas aos limites impostos pelo sistema capitalista, na contramão de uma perspectiva orientada à efetiva universalização da igualdade para todos, seja nos plano social e econômico, ou mesmo no da aprendizagem.

No contexto de todo esse ciclo de preocupações governamentais e institucionais, plasmado em debates e novos marcos teóricos, políticos e legais, no Brasil e no mundo após a década de 1990, pode-se dizer que as mudanças aconteceram dentro da ordem, ou seja, para atender a constante atualização interna das forças produtivas no modo de produção capitalista. Estados, governos e instituições, ao sofrer constantes abalos superestruturais,

acercam-se de mecanismos e ações para se acomodarem às demandas das relações de produção capitalistas que vem há tempos operando entre ciclos de crescimento econômico e de crises cíclicas crescentes, o que impõe a contínua reconfiguração de todos os aspectos das sociedades contemporâneas. Assim, imensas transformações nas condições de produção dos últimos anos obrigaram as políticas públicas do Estado, especialmente a educacional, a se adaptarem a novas condições criadas pela realidade que as envolve, ainda que permitindo brechas a avanços.

Portanto, constata-se que a formulação de diretrizes para o atendimento educacional às pessoas com deficiência e para a formação de professores acompanha a tendência dos documentos e acordos legais nacionais e internacionais que concebem a oferta de estratégias educativas como meios de promoção de justiça e igualdade social. Tal fato ignora que, em sociedades de classes, são estabelecidos os padrões e comportamentos sociais estritamente necessários ao processo produtivo. E, desse modo, por ser parte dessa superestrutura, a escola incorpora os procedimentos práticos e teóricos de justiça e igualdade socialmente válidos.

Assim, como primeiro passo, para que a educação consiga transformar-se em meio de superação de práticas excludentes, uma vez que nela concentra um processo mediado, seja na forma de um relacionamento humano qualificado, seja na forma da cultura humana historicamente produzida com uma abundância de instrumentos culturais, signos e processos de trabalho potencialmente úteis e aplicáveis ao desenvolvimento ontogenético produtivo, inclusive em compensações sociais de eventuais deficiências físicas e/ou psíquicas, é necessário que cada professor conheça e entenda as peculiaridades e forças determinantes subjacentes a ela, garantindo condições para, no processo educativo, levar a pessoa com deficiência a adquirir a cultura universal e sua autonomia histórica para lutar.

Por outro lado, há também que superar o desvio de finalidade da Educação, dos sistemas de ensino, e o mal disfarçado caráter assistencialista imposto à atividade docente pelos pressupostos teóricos e políticos da legislação educacional em geral, e a da Educação Especial em particular, no Brasil, o qual exige expor o equívoco teórico e o discurso ideológico aos professores. Se os que educam as novas gerações com deficiência percebem o limite e a intencionalidade política oficial, de igual modo podem contribuir para que seus educandos sigam na busca por uma aprendizagem relevante ao seu desenvolvimento humano efetivo.

Todavia, a democratização do acesso à escola e o direito à aprendizagem para crianças e adolescentes com deficiência, precisa ultrapassar práticas que no percurso histórico, serviram a interesses de

[...] legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se

pretendem universais e transcendentais à própria constituição sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades [...], na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (BUENO, 2011, p. 115, grifo do autor).

E por fim, revelar que o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, ferramenta indispensável para a conquista pelo indivíduo particular das possibilidades de desenvolvimento e humanização, não está presente no horizonte da política de Educação Especial sob o capitalismo. E, dessa forma, demarcar que o avanço na humanização representa, na atualidade, o tamanho do desafio para as políticas educacionais direcionadas às crianças e adolescentes com deficiências e da luta para superação desse modelo social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2007.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência [recurso eletrônico]: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, Decreto Legislativo nº 186, de 2008 e o texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 160).

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e

atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://bitly.com/UsbPoAcesso> em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://bitly.com/xBjBm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial-CENESP. **Diretrizes básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC: CENESP, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC: PNE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial**. Brasília: MEC: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Decreto nº 10.502/2020**, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CARVALHO, A. R.; ROCHA, J. V.; SILVA, V. L. R. R. da Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. In: CARVALHO, A. R. de. *et al.* (org.). **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: Edunioeste, 2006. p. 15-56.

CARVALHO, A. R.; ZANETTI, P. S. Trabalho e pessoa com deficiência diante da atual reestruturação produtiva capitalista. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. In: CARVALHO, A. R. de. *et al.* (org.). **Pessoa com deficiência, educação e trabalho**: reflexões críticas. Cascavel, PR: Edunioeste, 2015. p. 63-85.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Política de Educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-70, out./dez. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/XECLMB>. Acesso em 12 de jan. de 2019.

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

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <https://bityli.com/esSIE>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento - v 1**. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979. [4 vols.].

MATOS, N. S. D. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2011.

MATOS, N. S. D. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba**. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Brasília 1998. Disponível em: <https://bityli.com/gwlGy>. Acesso em 24 de agosto de 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, G. M. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/TaMjE>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/RvtBM>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003. Disponível em: <https://bityli.com/yqkPm>. Acesso em 20 de jul de 2018.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada** (A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e

de hoje). São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <https://bityli.com/mZPeG>. Acesso em: 3 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://bityli.com/uvIbQ> Acesso em: 11 jul. 2020.

UNESCO. **Declaración de Salamanca**: de principios, políticas y practica para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España: UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia, 1994. Disponível em: <https://bityli.com/QCQXX>. Acesso em: 18 set. 2019.

VIEIRA, C. de S. Condição de pessoa com deficiência na Lei nº 13.146/2015. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 21, n. 4812, set. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/JBJEtG>. Acesso em: 6 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**: fundamentos de defectología - Tomo Cinco. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: Símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANETTI, P. da S.; SILVA, L. A. da; TURECK, L. T. Z. As contradições das políticas de inclusão social na sociedade de classes. JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Foz do Iguaçu, PR. **Anais [...]**. Iguaçu, PR: Unioeste, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/gIDkr>. Acesso em: 11 jul. 2020.

AUTORIA:

* Doutorado em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: neide.matos@unioeste.br

** Doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Contato: lucia.tureck@unioeste.br

COMO CITAR ABNT:

MATOS, N. da S. D. de; TURECK, L. T. Z. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-29, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661085. Disponível em: <https://bityli.com/PvAFoA>. Acesso em: 23 maio 2022.

Notas

¹ Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2018, p. 34) “Convém que se padronizem os prenomes e sobrenomes para o mesmo autor, quando aparecerem de formas diferentes em documentos distintos.” Por isso, apesar de estar grafado como Vigotski em “Obras completas: fundamentos de defectología” padronizou-se a grafia para Vygotsky ao longo deste trabalho.

² Neste artigo, toda citação em português das “Obras Completas” (VYGOTSKY, 1989) é de tradução nossa.

³ Para mais informações, consultar <https://bityli.com/YpUpj>.

⁴ Para Jannuzzi (2012, p. 59), no início da história da Educação Especial no Brasil, “[...] alguns médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos [e] recebiam tratamentos específicos, porém ainda institucionalizados.” Daí a concepção clínico-pedagógica determinar não só o diagnóstico, mas também as práticas escolares.

⁵ Termo utilizado por Vygotsky (1989) para se referir ao comprometimento biológico. O autor caracteriza que todos os defeitos são considerados a partir do Sistema Nervoso Central e do aparato psíquico da criança: aparato perceptivo; de resposta ou efetor (músculos, glândulas etc.). Esses levam a três tipos fundamentais de defeitos: lesão ou insuficiência dos órgãos perceptivos; lesão ou insuficiência de uma parte do aparato de resposta, dos órgãos efetores; insuficiência ou lesão do SNC (debilidade mental).