



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ruth Mary Pereira dos Santos

**A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL
(2008-2016)**

Florianópolis
2022

Ruth Mary Pereira dos Santos

**A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL
(2008-2016)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosalba Maria Cardoso Garcia.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kamille Vaz.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Ruth Mary Pereira dos

A concepção de aprendizagem escolar na Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016) / Ruth Mary Pereira dos Santos ; orientador, Rosalba Maria Cardoso Garcia, coorientador, Kamille Vaz, 2022.

129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Aprendizagem escolar. 3. Educação especial. 4. Política educacional. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso . II. Vaz, Kamille . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Ruth Mary Pereira dos Santos

**A concepção de aprendizagem escolar na Política de Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (2008-2016)**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva
Universidade de Campinas (UNICAMP)

Prof.(a) Dr. (a) Sonia Mari Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof.(a) Dr. (a) Jocemara Triches
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr. (a) Rosalba Maria Cardoso Garcia
Orientadora

Prof.(a) Dr.(a) Kamille Vaz
Coorientadora

Florianópolis, 2022.

Eu dedico este trabalho à minha irmã Ivone e ao meu irmão Elizeu que, durante o percurso da Graduação e Mestrado, estiveram sempre ao meu lado incentivando, enchendo meus dias de estudo de amor, alegria e dando-me forças para prosseguir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às minhas orientadoras, professora Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia, e professora Dra. Kamille Vaz, pelas quais tenho imenso respeito e admiração. Sou grata pelas conversas e orientações que foram imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa, a toda a dedicação e o incentivo que me ofereceram durante essa trajetória formativa. Obrigada, professora Rosalba, por me acompanhar desde a Graduação e, também, pelo apoio na minha atuação profissional, ajudando-me, sempre, a refletir sobre o meu trabalho! Agradeço por me fazer lembrar de que eu questiono a aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência desde a Graduação. Obrigada, professora Kamille, por me contagiar com sua paixão pelo estudo sobre a escola e a defesa pela escola pública. Minha luta agora é consciente!

Agradeço, também, às professoras da linha de Pesquisa Trabalho Educação e Política do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, professora Luciana Pedrosa Marcassa, que me apresentou Gramsci, professora Adriana Dagostini, professora Patricia Laura Torriglia, professora Sandra Luciana Dalmagro e professora Celia Regina Vendramini, com as quais tive a oportunidade de trocar reflexões e construir novos conhecimentos que contribuíram para minha formação como pesquisadora e com a fundamentação teórica da minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudos em Educação Especial da UFSC (GEEP) e ao Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas, Educação e Trabalho (GEPETO), pelas leituras e trocas que suscitaram inúmeras reflexões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras Dra. Sonia Shima Mari Shima Barroco e Dra. Célia Regina Vendramini, Dra. Jocemara Triches e ao professor Dr. Regis Henrique dos Reis Silva pela leitura e contribuições do texto de qualificação e defesa.

Agradeço, especialmente, à professora Dra. Maria Helena Michels, que eu tive a honra de ter como professora na Graduação e que contribuiu imensamente para minha formação como professora. Obrigada pela conversa no Centro de Convenções da UFSC quando me sinalizou que minhas perguntas deveriam ser de pesquisadora, procurando compreender a realidade. Que diferença isso fez no meu processo formativo do mestrado!

Aos colegas da turma de mestrado 2019/2 com os quais, além das riquíssimas trocas que tivemos durante as aulas, aprendi muito: Breno, Gabriel, Juliana, Ana, Eduardo, Mariana, Marcos e Paula. Povo da luta e da resistência! Com certeza, vocês me ensinaram muito.

Agradeço às colegas de grupo de pesquisa Márcia Lehmkuhl e Liliam Barcelos, que aceitaram o convite para formar um grupo de estudo sobre os estudos de Gramsci e o

Materialismo Histórico e Dialético para que eu pudesse tirar minhas dúvidas e compreender melhor os conceitos.

Agradecimento especial à minha amiga querida Dayana Schreiber que, desde o processo seletivo para ingresso no Mestrado, esteve a meu lado oferecendo todo seu carinho, apoio e atenção. Sua energia é contagiante e minha admiração por você é imensa. Obrigada por dizer “agora foca na prova”! E pelo convite para ser tia da Isabel, que já amo como sobrinha desde a Graduação.

Agradeço à minha amiga e excelente bibliotecária escolar, Elizângela. Nossas caminhadas na praia, em 2019, e os cafezinhos especiais foram bálsamo ao meu coração. Obrigada por simplesmente me ouvir quando estava tudo tão confuso.

Também agradeço às minhas amigas Lia Mara e Marilda pelos cafezinhos, churrasco, conversas regadas de reflexões e risadas. Vocês são especiais na minha vida!

Minha gratidão à minha amiga e ex-vizinha Sônia Boss. Obrigada pelas conversas, pelo carinho e pelos mimos. Que honra a minha ter uma mulher tão linda por dentro e por fora perto de mim.

Aos meus pais (*in memoriam*), Raimundo Pereira e Osana Pereira, que foram meus maiores incentivadores na vida de estudante e para prosseguir nos estudos.

Agradeço, especialmente, ao meu irmão, Elizeu, à minha cunhada, Llays, e à minha sobrinha, Elisa, por me cercarem de amor e cuidado. Vocês foram tão necessários nesse processo! Obrigada pela presença mesmo a distância. Amo muito vocês!

Por fim, quero agradecer à minha irmã Ivone, amiga, parceira, incentivadora e acolhedora. Gratidão por, desde o processo seletivo, cuidar de mim, me consolar quando eu chorava e por celebrar comigo cada etapa. Obrigada por compreender os dias que a gente não conseguiu se encontrar. Amo você daqui até a lua duas vezes! Essa etapa foi concluída com sucesso e você é parte importante dela.

Agradeço a todos que contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse.

RESUMO

Tratamos, nesta pesquisa, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Brasil entre os anos de 2008 a 2016, considerado o período de implementação e consolidação da referida política no país, correspondente às gestões federais lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações. Propomos, como objetivo geral, analisar a concepção de aprendizagem escolar que constitui a referida política. Para isso, os objetivos específicos foram: apreender a concepção de aprendizagem no discurso da Política; identificar as teorias pedagógicas correlatas a essa concepção; e, evidenciar, por meio das teorias pedagógicas identificadas, a concepção de educação expressa na PNEEPEI. A pergunta norteadora da nossa investigação foi: qual a concepção de aprendizagem escolar presente na PNEEPEI? Os fundamentos para análise têm como base os pressupostos do materialismo histórico e dialético, a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural visando à compreensão das concepções de conhecimento, aprendizagem e mediação. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos são a análise documental e o balanço de produções acadêmicas sobre o tema. Organizamos as evidências que extraímos do material empírico em quatro eixos para subsidiar nossa análise: Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças; Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a cisão entre ensino e aprendizagem; Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos; Os resultados ou os objetivos da aprendizagem escolar: formação de subjetividades flexíveis. Apreendemos, no âmbito dessa análise, que o processo educativo na PNEEPEI será organizado com centralidade no estudante e a aprendizagem é considerada dissociada do ensino. Sendo assim, a mediação poderá ser por recursos pedagógicos e de acessibilidade e por tecnologias. Em função disso, a aprendizagem poderá ser organizada em ambientes heterogêneos e para além da escola. Portanto, os resultados ou objetivos dessa concepção de aprendizagem são o desenvolvimento de habilidades e competências para a formação de subjetividades flexíveis dos estudantes da educação especial. Evidenciamos que a base teórica que fundamenta a concepção de aprendizagem escolar na PNEEPEI é a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Da mesma forma, percebemos que o desenvolvimento humano toma como ênfase o biológico. Por essa razão, a base psicológica que fundamenta a concepção de aprendizagem é o construtivismo, teoria que concebe esse desenvolvimento como espontâneo e individual. Levando em consideração esses aspectos, a concepção de aprendizagem apreendida está fundamentada nos princípios do liberalismo que orienta as reformas e proposições políticas na área da educação no Brasil. Também evidenciamos que as produções acadêmicas sobre o tema contribuem para sustentação e divulgação de um consenso sobre essa concepção de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem Escolar; Educação Especial; Política Educacional.

ABSTRACT

In this research, we deal with the Special Needs Education National Policy from the Inclusive Education Perspective (PNEEPEI) in Brazil from 2008 to 2016, which is considered the implementation and consolidation period of such policy in the country, a period corresponding to the federal administrations led by the Workers' Party (PT) and its coalitions. We propose as a general objective to analyze the conception of school learning that constitutes the aforementioned policy. For this purpose, the specific objectives were: to apprehend the conception of learning in the discourse of the Policy; to identify the pedagogical theories correlated to this conception; and, to evidence, through the identified pedagogical theories, the conception of education expressed in the PNEEPEI. The guiding question of our research was: what is the conception of school learning present in the PNEEPEI? The grounds for analysis are based on the assumptions of historical and dialectic materialism, the Historical-Critical Pedagogy and the Historical-Cultural Psychology, in order to understand the conceptions of knowledge, learning and mediation. The methodological procedures developed are the document analysis and the review of academic productions on the theme. We have organized the evidence we extracted from the empirical material into four axes to subsidize our analysis: Individualization of learning: the appreciation of differences; Learning as the axis of the educational process at school: the split between teaching and learning; Learning mediated by resources and technologies: the organization of heterogeneous environments; The results or the goals of the school learning: formation of flexible subjectivities. From the scope of this analysis, we have apprehended that the educational process in the PNEEPEI is organized centered on the student, and learning is considered dissociated from teaching. Thus, the mediation may be through pedagogical and accessibility resources and through technologies. As a result, learning can be organized in heterogeneous environments and beyond the school. Therefore, the results or goals of this learning conception are the development of skills and competencies for the formation of flexible subjectivities of the special needs education students. We have evidenced that the theoretical basis which underlies the conception of school learning in the PNEEPEI is the New School Pedagogy and the Technicist Pedagogy. In the same way, we have noticed that the human development emphasizes the biological one. For this reason, the psychological basis on which the conception of learning is founded is the constructivism, a theory that conceives this development as being spontaneous and individual. Taking these aspects into consideration, the apprehended learning conception is based on the principles of liberalism which guides the reforms and the political propositions in the educational area in Brazil. We have also evidenced that the academic productions on the theme contribute to sustain and disseminate a consensus on this conception of school learning.

Keywords: School Learning; Special Needs Education; Educational Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas selecionadas por ano de produção, 2008-2021.....	56
Gráfico 2 – Quantidade de pesquisas selecionadas por região, 2008-2021.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos internacionais	48
Quadro 2 – Documentos nacionais	49
Quadro 3 – Categorização inicial com os excertos extraídos dos documentos	50
Quadro 4 – Os eixos de análise	51
Quadro 5 – Teses e dissertações selecionadas nos portais CAPES E BDTD, 2008-2021	55
Quadro 6 – Pesquisas organizadas por eixos de análise, 2008-2021	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidades de trabalhos selecionados nos portais.....	54
Tabela 2 – Teses e dissertações selecionadas nos portais CAPES e BDTD, 2008-2021.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SM	Sala Multimeios
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICARIOCA	Centro Universitário Carioca

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O OBJETO DA PESQUISA:	12
1.2 JUSTIFICATIVA	26
1.3 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	33
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	46
2 CAMPO EMÍRICO E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	47
2.1 Documentos representativos da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva selecionados para a pesquisa	47
2.2 Produções acadêmicas selecionadas para a pesquisa	52
2.3 A concepção de aprendizagem escolar no discurso da Política	63
2.3.1 Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças individuais	64
2.3.2 Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a relação entre ensino e aprendizagem	70
2.3.3 Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos	74
2.3.4 Resultados ou objetivos da aprendizagem: formação de subjetividades flexíveis	80
2.4 Considerações gerais da seção.....	82
3 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CORRELATAS À CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM PRESENTE NO DISCURSO DA POLÍTICA	85
3.1 AS IDEIAS DA PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA COMO BASE DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO DA POLÍTICA	89
3.1.1 Escola Nova: as principais ideias de John Dewey	91
3.1.2 A apreensão das ideias da Pedagogia da Escola Nova no Brasil	95
3.1.2.1 A educação especial no período de desenvolvimento das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil	98
3.1.3 As ideias pedagógicas da Escola Nova na concepção de aprendizagem na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	101
3.2 AS IDEIAS DA PEDAGOGIA TECNICISTA NO DISCURSO DA POLÍTICA	102
3.2.1 Principais ideias da Pedagogia Tecnicista.....	103
3.2.2 A apreensão das ideias da Pedagogia Tecnicista no Brasil	104
3.2.2.1 A educação especial no período de desenvolvimento das ideias da Pedagogia Tecnicista no Brasil	106
3.2.3 As ideias da Pedagogia Tecnicista na concepção de aprendizagem na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	108
3.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA SEÇÃO.....	110
4 À GUIA DE CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação temos por objeto de estudo a concepção de aprendizagem escolar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Brasil. Como objetivo geral, propomos analisar a concepção de aprendizagem escolar que a constitui. Para isso, os objetivos específicos são: apreender a concepção de aprendizagem no discurso formulado mediante a Política; identificar as teorias pedagógicas correlatas a essa concepção; e, evidenciar, por meio das teorias pedagógicas identificadas, a concepção de educação expressa na Política de educação especial. O recorte temporal para esta pesquisa foi definido como entre os anos de 2008 a 2016¹, considerando o período de implementação e consolidação da referida política no país. A pergunta norteadora da nossa investigação é: qual a concepção de aprendizagem escolar presente na PNEEPEI?

1.1 O OBJETO DA PESQUISA

O período de estudo da concepção de aprendizagem escolar na PNEEPEI, 2008-2016, diz respeito à sua implantação e consolidação no Brasil. Essa política faz parte do conjunto de reformas educacionais neoliberais em curso no país desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)², a qual se intensificou nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações³.

Consideramos que, no período correspondente ao recorte temporal indicado, o bloco no poder constituiu um governo neoliberal de Terceira Via (NEVES, 2005; MARTINS, 2007) ou, conforme Castelo (2011), que caracteriza a ideologia neoliberal como social-liberalismo. Nela “são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial” (NEVES, 2011, p. 237). Sua característica principal, portanto, é de conciliação de classes, propondo ações para o alívio da pobreza, mas essencialmente favorecendo os grandes empresários do país e o acúmulo e valorização de capital.

¹ Essa periodização justifica-se pelo fato de que 2008 é o ano de divulgação do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. E o ano de 2016 é o fim de um bloco no poder, liderado pelo Partido dos Trabalhadores e Coligações. A partir de 2016, no governo Temer, já se configuram, no cenário nacional, ações de ajuste dessa política (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019), que culminam com o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (suspensão pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020).

² Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve início no ano de 1995 e finalizou em 2002.

³ Período correspondente ao segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2011) e o primeiro e segundo mandatos da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), sendo o segundo interrompido por um Golpe de Estado (SILVA; MACHADO; SILVA, 2016).

Na educação, há uma forte atuação do empresariado nas proposições das políticas, como é o caso do movimento *Todos pela Educação* (TPE)⁴ (MARTINS, 2013), que articulou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵ lançado em 2007 e que o governo Lula acolheu como política de Estado, sendo a PNEEPEI parte desse plano.

Tal aparelho privado de hegemonia⁶ (APH) articula o projeto educacional na lógica do empresariado e tem dado a direção para a educação brasileira nas últimas duas décadas com uma forte atuação na construção de consenso na sociedade, para a imposição de seus projetos.

Os APH atuam na sociedade civil, compreendida no conceito gramsciano como parte do Estado Integral, que é o conjunto de estruturas (sociedade política) e superestruturas (sociedade civil). A sociedade civil, segundo Fontes (2010, p. 38),

[...] é o momento da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas. Sua imbricação no Estado assegura que a função estatal de educação – o “Estado educador” – atue na mesma direção dos interesses dirigentes e dominantes, através da mediação dos partidos políticos, tanto os oficiais como os que, extraoficialmente, difundem e consolidam as visões de mundo, como a imprensa ou a mídia.

A atuação do empresariado faz parte de uma das estratégias do capital diante da sua crise estrutural, de expansão para outros setores, inclusive a educação básica para a valorização do valor, gerando mais lucro e também há um interesse político-ideológico. Segundo Freitas (2018) o empresariamento da educação no Brasil vem crescendo desde a reforma do Estado, na década de 1990 no governo FHC, quando a educação passa a ser concebida não mais como um direito e sim como um serviço, situação que se intensifica entre outras áreas com o golpe de Estado, em 2016.

Do mesmo modo, o governo Lula deu continuidade à política do governo anterior, porém desenvolveu uma série de políticas sociais compensatórias, relacionadas à inclusão social, que não tinham por objetivo equacionar as desigualdades sociais, apenas minimizá-las (PADILHA; SILVA, 2020). Um governo que conciliou as orientações de organismos

⁴ Lançado em 2006, é uma organização sem fins lucrativos liderada por empresários de diversos setores. As empresas mais relevantes que constituem o movimento são: Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Organizações Globo. “Representa uma ampla coalizão de defesa de causa formada pelos principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área da educação” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 7).

⁵ Foi lançado em 2007, no segundo mandato do presidente Lula, um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, incluindo os programas que são base da PNEEPEI, como: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programas de Formação Continuada de Professores da Educação Especial, Programa Escola Acessível, Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

⁶ Um conjunto de organizações de natureza cultural que se localizam na sociedade civil, nas quais os sujeitos se vinculam voluntariamente e que mantêm certa independência e autonomia em relação ao “Estado restrito”.

internacionais e as reivindicações dos movimentos sociais no país. E nesse período, segundo Garcia (2010, p. 121), a educação é “designada como principal estratégia para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável”. É nessa conjuntura que a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva é implementada e consolidada no país.

A perspectiva inclusiva na educação é desenvolvida no Brasil no período em que “a educação é chamada a desempenhar papel essencial no conjunto de estratégias de controle social do capital-imperialismo subalterno” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012, p. 27), numa perspectiva gerencial, de educação como serviço, de matrícula compulsória por faixa etária e com programas de distribuição de renda.

No caso do Brasil, o capital-imperialismo assume forma e conteúdo particulares, marcados por ser o país, hoje, detentor de condições fundamentais para constituir um pólo integrado subalternamente ao capital-imperialismo, entre as quais podem ser destacadas: um ciclo de industrialização do capital, contando com diferentes setores econômicos complexamente entrelaçados; “um Estado plasticamente adaptado ao fulcro central da acumulação de capitais” (Fontes 2010, p. 307) e formas que podem ser suficientemente estáveis de contenção de manifestações reivindicativas populares e de apassivamento da classe trabalhadora. Cabe registrar, ainda, a complexificação de nosso padrão de sociabilidade, tendo em conta tanto as transformações ocorridas nas formas de lutas populares quanto nos padrões de atuação burguesa (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012 p. 27).

A perspectiva inclusiva é uma proposição política que emerge de uma conjuntura de crise do capital, marcada por uma recessão econômica, que resultou em desemprego em escala mundial e superexploração do trabalho, caracterizada por Mészáros (2010) como uma crise estrutural do capital. Isso gera, a partir da década de 1980, um conjunto de transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais. Antunes (2006, p. 23) aponta que:

Foram tão intensas as modificações, que se pode afirmar que *a classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser* (grifos do autor).

O modo de acumulação que até então era baseado no fordismo, cuja principal característica é a rigidez e a racionalização do processo produtivo, a partir de agora passa a apoiar-se na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados e nos padrões de consumo (HARVEY, 2007).

Com o aumento do desemprego e o fechamento de postos de trabalho, há também o aumento da pobreza no mundo e uma atuação dos organismos internacionais para combatê-la (BANCO MUNDIAL, 2011; UNESCO, 2015). O Banco Mundial, uma agência financiadora

com forte interferência nas políticas públicas no Brasil desde a década de 1990, passa, nesse período, a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, com uma atuação mais política e um discurso de caráter humanitário para o “combate à pobreza” (FONSECA, 2015) que irá perpassar as reformas educacionais no Brasil.

Nesse contexto, há uma redefinição do papel da educação:

A escola passou a ser enfatizada como elemento importante para produção da mão de obra, de “recursos humanos” ajustados às necessidades das formas de produção, para poucos quadros superiores da administração, técnicos, planejadores que exercem o papel de racionalização da produção de novas formas de ocupação etc. O trabalhador era valorizado como capital, necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país. A educação era louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, aumento de renda, inclusive como fator desta distribuição (RODRIGUES, 1982). Ela formará o capital humano que, agregado ao capital físico da empresa, aumentará a produtividade (idem, p. 137) (JANNUZZI, 2012, p. 148-149).

Observamos uma articulação do discurso pedagógico ao novo regime de acumulação, destacada por Kuenzer (2016, p. 3) como uma aprendizagem flexível, que “surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada”. Tal projeto tem por objetivo a formação de subjetividades flexíveis para corresponder ao novo modelo econômico e para que os trabalhadores possam ser incluídos de diferentes formas nos setores de produção. Uma formação com aprendizagem mínima para ter força de trabalho disponível no mercado, a fim de elevar a produtividade do capital. Por isso a defesa pela universalização da educação.

Ainda que as políticas de matriz neoliberais tenham lugar no Brasil a partir dos anos de 1990, desde a década de 1970, temos o início do processo de universalização da educação escolar, que é a expansão do acesso à escola das novas gerações de trabalhadores (BRUNO, 2011). Esse processo tem como resultado a massificação da educação que, segundo Bruno (2011), é a redução da educação às exigências estritas para a formação de força de trabalho para o mercado. Nesse cenário, ocorre a inserção gradativa dos sujeitos que antes estavam fora da escola (GARCIA, 2016), inclusive os estudantes da educação especial.

É nessa década, mediante acordo internacional com os Estados Unidos da América (EUA), que o governo brasileiro encaminha uma proposta de educação especial como política pública, portanto, como estratégia de atuação direta do Estado, ainda que sem abrir mão da atuação de organizações da sociedade civil. A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n. 72.420, de julho de 1973, “com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL,

1973), é parte dos processos de expansão do acesso à escolarização da classe trabalhadora com vistas à formação da força de trabalho nos moldes postos pelo mercado.

A educação especial fundamentava-se na Teoria do Capital Humano e nos princípios da normalização e integração. Havia uma preocupação na educação das pessoas com deficiência para torná-las disponíveis ao mercado de trabalho. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 15), “na educação do deficiente, desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para poupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias”. O método pedagógico é o individual, sugerindo adaptação curricular (JANNUZZI, 2004). Kassar e Rebelo (2018, p. 53) destacam que

o atendimento especializado para alunos com deficiência é entendido como um serviço à disposição da população. À época foram dispostas diferentes modalidades: Escola Empresa, Creche, Oficina Protegida, Oficina Pedagógica, Centro Ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular.

Percebemos que o setor privado continua atuante na educação especial (KASSAR, 2011a), mesmo após as iniciativas de responsabilização pelo Estado. Desse modo, alguns estudantes da educação especial tinham acesso à educação escolar no ensino regular e outros aos atendimentos nessas instituições.

A educação especial como política pública se organizou no período de ditadura empresarial-militar, momento de efervescência de movimentos políticos e sociais, inclusive de movimentos políticos de pessoas com deficiência que se organizaram e apresentaram um conjunto de demandas para serem inseridas no texto constitucional de 1988. Vale ressaltar que as conquistas são resultadas de forças em lutas, de embates na sociedade civil e na sociedade política.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988

configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo (KASSAR, 2011b, p. 69).

No dispositivo constitucional, em relação aos estudantes com deficiência, está registrado o atendimento educacional especializado, que deverá ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino garantido pelo Estado. Há, então, uma sinalização de que os estudantes da educação especial teriam direito à educação numa forma específica, especializada, diferenciada, se possível. Esses estudantes deveriam estar matriculados na escola de ensino

regular e ter acesso à aprendizagem escolar, ainda que com a relativização do “preferencialmente”. Segundo Kassir (2011b), inicia-se a disseminação de uma proposta de educação escolar inclusiva no país, surgindo das reivindicações de pessoas com deficiência, de pais e profissionais, e também de orientações e recomendações registradas em documentos de convenções internacionais aceitas e ratificadas no Brasil. Essa perspectiva está ancorada no discurso internacional sobre inclusão educacional (GARCIA, 2010), disseminado pelos organismos internacionais.

No início da década de 1990, essas ideias inclusivas permearam o discurso de conferências mundiais que apontaram os elementos fundamentais para se pensar as políticas educacionais no Brasil. Essa perspectiva influencia as reformas educacionais neoliberais nessa década e, na esteira, tem-se a PNEEPEI.

Ao se tornar signatário da Declaração Mundial de Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem⁷ (UNESCO, 1990), o Estado brasileiro colocou em curso uma reforma educacional propondo políticas, legislações, propostas curriculares para que os sistemas de ensino e as escolas se organizassem para receber os grupos excluídos da escola⁸. Alguns autores, como Ferraro; Ross (2017) e Freitas (2002), evidenciam que, mesmo após a inclusão desses grupos na escola, o processo de exclusão continua, agora internalizado na forma de “exclusão na escola”.

A Declaração Mundial de Educação para Todos estabelece dois objetivos, sendo que o primeiro é satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem e um dos objetivos para isso é que

cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 4).

O segundo objetivo é expandir o enfoque, que seria “ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino,

⁷ Documento aprovado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia.

⁸ Os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 2011).

para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990, p. 3). Dois elementos que se referem à aprendizagem nos interessam aqui: concentrar a atenção na aprendizagem, onde a “educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma” (UNESCO, 1990, p. 4); e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, “um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração” (UNESCO, 1990, p. 5).

Também enfatiza sobre as Necessidades Básicas de Aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência⁹ que necessitam uma atenção especial, sinalizando que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4). Isso significa regulamentar o acesso à escola.

Como desdobramento dessa conferência, em 1994, na Espanha, realizou-se a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual foi divulgada a Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994)¹⁰.

Essa declaração orienta que as

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Em relação à aprendizagem,

devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Ao ser traduzida e divulgada no Brasil, essa declaração tem alterações no seu conteúdo para criar um consenso em torno do suposto paradigma da inclusão. Isso gera um entendimento de que a inclusão escolar é uma proposta inovadora, e obscurece o processo anterior de inserção escolar gradual de alguns estudantes com deficiência (BUENO, 2008).

⁹ Nomenclatura utilizada no documento.

¹⁰ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994.

Importante ressaltar a análise desenvolvida por Bueno (2008), na qual destaca duas versões de tradução da Declaração de Salamanca com diferença substancial: “enquanto a primeira utiliza o termo ‘orientação integradora’, atualmente disponível no site da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 2007 uma nova tradução transformou essa expressão em ‘orientação inclusiva’” (BUENO, 2008, p. 45). Para esse autor,

este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45-46).

A “inclusão parece ser um conceito originado na contemporaneidade por ter se destacado no debate das políticas sociais a partir de meados dos anos 1990, com uma ênfase própria na área da educação e educação especial” (GARCIA, 2004, p. 22). Porém, o discurso da inclusão como um novo paradigma aparece na década de 1990, embora seja uma discussão cuja abordagem data da década de 1960.

[...] ao ser apropriado pelas discussões no campo das políticas, o conceito **inclusão**, nas suas diferentes expressões (social, educacional, escolar, entre outras), aparece acompanhado de uma aura de “inovação” e “revolução”, até mesmo como “novo paradigma” social. Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como solução para a exclusão social (GARCIA, 2004, p. 24, grifo da autora).

No discurso da educação especial no Brasil, o termo aparece como uma ruptura ao modelo da integração, como uma proposta inovadora. Porém, isso já aparece no Parecer CNE/CBE 17/2001, que diz que “para eliminar a cultura de exclusão escolar e efetivar os propósitos e as ações referentes à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se necessário utilizar uma linguagem consensual [...]” (BRASIL, 2001, p. 16). No documento da política de perspectiva inclusiva de 2008, por sua vez, se enfatiza que

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, já temos indicativo da perspectiva inclusiva, quando a educação especial passa a ser definida como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, que contará com o serviço de apoio especializado para contemplar as demandas dos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013b). Nesse documento, consta também que serão assegurados pelos sistemas de ensino “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Uma proposição para que as escolas se adequem para atender a todos. “Diferenças éticas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão” (KASSAR, 2011b, p. 71) no Brasil.

Vale ressaltar que essa lei também foi formulada sob embates, com disputas de posicionamento de vários setores da sociedade (SAVIANI, 2016). No campo da educação especial, a disputa é público/privado, uma vez que o preferencial atende à interesses das instituições privado-assistenciais para oferta de serviços com financiamento público.

Podemos considerar que “dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” tomava corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na educação especial passaram, pouco a pouco, a utilizar o termo ‘inclusão’ no lugar da bandeira da ‘integração’” (KASSAR, 2011b, p. 71). Esse discurso é disseminado por quem faz a defesa da matrícula de todos os estudantes na escola. Bueno (2008) aponta que um grande número de autores da área defende que a inclusão escolar veio substituir “o paradigma da integração no Brasil”. Garcia (2010) destaca que, no Brasil, o termo “educação inclusiva” foi apreendido como exclusivo da educação especial, mesmo não fazendo parte dos discursos nos documentos internacionais que orientam as políticas educacionais no Brasil.

Para Kassar (2011a) e Garcia (2016) podemos considerar que temos duas gerações de políticas de perspectiva inclusiva na educação especial no Brasil. A primeira tem como marco a Política Nacional de Educação Especial de 1994, caracterizada pela inserção gradual dos estudantes na escola com uma diversidade de atendimentos, após a publicação da Lei n. 9.934 de 1996 e com detalhamento na Resolução n. 2/2001, que instituiu diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica mediante a oferta de diversos serviços para diferentes condições dos sujeitos, caracterizando uma flexibilização curricular. A segunda está caracterizada pela inserção total dos alunos no processo de escolarização, com o modelo único de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo realizado nas salas de recursos multifuncionais dentro de escolas regulares.

Essa segunda geração¹¹ de perspectiva inclusiva está em desenvolvimento desde o início dos anos 2000. Já no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), o cenário do atendimento aos estudantes da educação especial começa a se modificar; as instituições especializadas vão deixando de ser “os atores principais da Educação Especial brasileira” (KASSAR, 2011b, p. 72), porém continuam atuando e ofertando o atendimento educacional especializado e interferindo na concepção de aprendizagem dos estudantes dessa modalidade.

No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado (KASSAR, 2011b, p. 72).

Em janeiro de 2008, foi publicado o documento Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva¹² (BRASIL, 2008), “que reúne um conjunto de argumentos que justificam a necessidade de mudanças fundamentais na forma de estruturar o AEE, não mais de maneira diversificada, mas agora em um padrão único” (GARCIA, 2016, p. 15), com centralidade no AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no ensino regular em contraturno escolar. Tal atendimento não tem como foco a classe comum do ensino regular e o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas a identificação e o ensino de recursos pedagógicos e de acessibilidade. E isso está colocado na Resolução n.4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial. No Art. 2º está explícito que a função do AEE é “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a).

A PNEEPEI começou a ser formulada em 2003. Para a sua elaboração, foi organizado um grupo de trabalho com a equipe da Secretaria da Educação Especial/MEC e nove

¹¹ Atualmente, visualizamos uma terceira geração de políticas nessa perspectiva (governos Temer/Bolsonaro – ajustes na Política de educação especial na perspectiva inclusiva no ano de 2020 por meio do Decreto n. 10.502) (MICHELS; GARCIA, 2021).

¹² Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

professores de diversas universidades públicas de quatro regiões do Brasil. Dentro do grupo de consultores selecionados pelo governo, ganhou destaque como formuladora da proposição a professora Maria Tereza Egler Mantoan¹³ que, nos anos posteriores, atuou como divulgadora da política, e foi consultora e formadora Ministério da Educação (MEC) em diversos municípios brasileiros. Sua principal defesa era a valorização das diferenças (MANTOAN, 2013) na organização da escola e dos processos pedagógicos e a diversidade humana no processo de aprendizagem.

O objetivo dessa política constituiu-se em “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14). O documento também orienta que os sistemas de ensino garantam o “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14). O acesso é a matrícula compulsória de todos os estudantes, com faixa etária obrigatória, na escola de ensino regular, sendo que a participação deverá ser plena e efetiva tanto na escola quanto na sociedade. Com relação à aprendizagem, enfatiza “a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 15). Ressaltamos aqui, que a preocupação central está dirigida apenas à organização dos ambientes e não à sistematização do ensino para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos científicos.

O documento em questão, nos textos que o constituem, é apresentado como marco reestruturante da Educação Especial; como gênese de uma política que representaria um avanço em relação às políticas que o precederam; como porta voz da Educação Especial “na” perspectiva da educação inclusiva – como se a perspectiva nele expressa fosse a única possível e não apenas uma dentre outras perspectivas de educação inclusiva (HARLOS; DENARI; ORLANDO, 2014, p. 497-498).

Percebemos que esta política articula um conjunto de consensos sobre a educação especial no Brasil, consensos formulados em meio a um governo de conciliação de classes com forte apelo nas ideias de inclusão social e educacional.

Os documentos normativos principais dessa política são: o Decreto n. 6.571¹⁴, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 4, de 2 de outubro de

¹³ Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga. Mestre e doutora em Educação pela Unicamp, é coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Membro do Grupo de Trabalho que organizou o documento da Política de 2008.

¹⁴ Revogado pelo Decreto n. 7.611, de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

A educação especial, segundo essa política, “é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008), o qual tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Podemos apreender, então, que a aprendizagem estaria atrelada aos recursos como mediadores do conhecimento.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009a, p. 1).

Destacamos, nesse sentido, a continuidade das disputas políticas pelos recursos públicos para as instituições privadas que, na educação especial, representam também outras ideias, como o atendimento segregado e substitutivo, interferindo nas concepções de educação especial e de aprendizagem.

Ressalta-se que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a). Suplementar para aqueles com altas habilidades e complementar para aqueles com deficiência, o que pode demonstrar uma referência a um padrão de normalidade, embora o discurso que acompanha essa política remete para o respeito às diferenças e à diversidade. Observamos a manutenção de uma perspectiva que considera o desenvolvimento humano alterado pela condição de deficiência a partir e em relação com níveis de desenvolvimento, mas com foco no binômio normalidade/anormalidade, denotando uma visão biologicista do desenvolvimento humano.

O Decreto n. 7.611, de 2011, contém como um dos objetivos desse atendimento, “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 2). As barreiras à aprendizagem estão relacionadas ao conceito de deficiência estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, p. 14), que considera que

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Para Carvalho (2000), alguns exemplos de barreiras na prática pedagógica da sala de aula que interferirão na aprendizagem são: quando o professor é um profissional do ensino e não da aprendizagem; quando ele está preocupado em transmitir conhecimento e não com o aluno individualmente; quando o centro da aula é o professor e não o aluno. A autora considera, ainda, que a prática pedagógica centrada na aprendizagem pode prevenir “possíveis obstáculos gerados pelo desinteresse ou pela falta de pré-requisitos pelos alunos (CARVALHO, 2000, p. 85). As barreiras são colocadas como problemas internos à escola, desconsiderando a falta de investimento na escola pública, a precarização do trabalho docente, a exploração e expropriação da força de trabalho pelo capital, que comprometerão a formação humana.

Portanto, apreendemos do documento que, assim como o ambiente tem barreiras, a aprendizagem e o acesso ao currículo também terão barreiras que impossibilitarão a aprendizagem dos estudantes com deficiência; que é necessário construir acessibilidade para a plena participação dos sujeitos nos ambientes. Qual é o sentido de barreiras empregado no discurso político? Consideramos que os seres humanos se desenvolvem na cultura, nas relações sociais. Portanto, não basta eliminar as barreiras por meio da acessibilidade ou organizar um ambiente com recursos e tecnologias, se não houver intervenção humana consciente no processo formativo.

Segundo a Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009a), são atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a).

Nessas atribuições, não localizamos indicativos de atuações desse professor no processo ensino-aprendizagem, mas, especialmente, na gestão de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Vaz (2021, p. 10) aponta que o trabalho desse professor “na sala de aula regular como mediador do conhecimento sistematizado nunca foi o horizonte nas políticas educacionais”. Portanto essa modalidade continua se organizando de forma paralela do ensino comum.

Historicamente a educação especial se constituiu no Brasil de forma paralela e com o atendimento sobre a responsabilidade das instituições especializadas. Segundo Kassar (2011b, p. 71-72):

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira.

A partir dos anos de 1990, há uma defesa de todos na escola regular de ensino. Tais medidas foram desencadeadas por organismos multilaterais não só no Brasil, mas nos países mais populosos e mais desiguais do mundo. A atuação das instituições privado-assistenciais aparentemente desapareceu no forte discurso da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esta defende a matrícula de todos os estudantes com deficiência na escola com a garantia do AEE complementar ou suplementar no ensino comum que poderá ser ofertado na escola ou pelas instituições especializadas.

A partir dos elementos expostos, destacamos como questão de pesquisa: qual a concepção de aprendizagem que perpassa a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil?

1.2 JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa se justifica pela importância social, educacional e política para a área da educação e para o campo específico da educação especial. Ela faz parte do conjunto de pesquisas do grupo que se articula ao Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas, educação e Trabalho (GEPETO), o Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP) que analisou a política em tela, apreendendo outros objetos como: o professor da educação especial (VAZ, 2013; 2017), o profissional de apoio (SCHREIBER, 2012), o segundo professor (KLEBER, 2015; WATASHI, 2019), a formação de professores (MICHELS, 2017; BOROWSKI, 2010; LEHMKUHL, 2011; ARAÚJO, 2015), o atendimento educacional especializado (KUHNNEN, 2011), o público-alvo da educação especial (BARCELOS, 2019) e a concepção de deficiência (KUHNNEN; 2016). Composto o esforço coletivo de investigar os elementos constitutivos da PNEEPEI, objetivamos aqui analisar a concepção de aprendizagem escolar que perpassa o discurso formulado por meio da política.

A aprendizagem escolar constitui o ideário político que orienta as políticas de educação para todos, a perspectiva inclusiva ou educação inclusiva. Esse ideário tem transformações, adequações, ajustes, em detrimento das mudanças na conjuntura econômica e social. Desde a década de 1990, a aprendizagem ganha centralidade no discurso dos organismos internacionais e é disseminada por documentos¹⁵ que orientam as reformas políticas, as proposições curriculares e as práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Percebe-se que, nesse discurso, a aprendizagem é dissociada do processo de ensino, portanto, há uma defesa pelo direito à aprendizagem.

De acordo com os pressupostos que nos orientam nesse estudo, o objetivo dessa pesquisa se estende à analisar a concepção de aprendizagem escolar, compreendendo que ela faz parte de uma proposição política orientada pelo pensamento liberal.

O liberalismo é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu (CUNHA, 1980, p. 27).

¹⁵ Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990); Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento (2011); *Learning to realize educations promise* (2018), entre outros.

Segundo essa ideologia, os indivíduos nascem com potencialidades distintas e com diferentes motivações. Seus princípios mais gerais são: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. A escola contemporânea atualiza essas potencialidades e redistribui os indivíduos na estrutura ocupacional da sociedade, portanto, a educação escolar não tem o objetivo de eliminar as desigualdades entre os homens, mas, sim, a construção de uma sociedade onde todas as posições estejam disponíveis para os indivíduos de qualquer origem (CUNHA, 1980).

Além da justificativa até aqui apresentada, o objeto dessa pesquisa surge das inquietações que se manifestam na minha atuação docente como professora da educação especial na escola pública, a qual acredita na necessidade de compreender a realidade para além dos elementos que aparecem de imediato, sendo assim, abarcar o processo de aprendizagem escolar dos estudantes da educação especial como constitutiva do processo histórico-social. De acordo com Moraes (2009, p. 327), “só poderemos compreender o mundo social – e, portanto, intervir sobre ele e não meramente responder a seus imperativos – se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram os eventos, as aparências ou os discursos”.

Nesse momento, recorro à licença acadêmica para dissertar esta parte da justificativa na primeira pessoa, por entender a singularidade de minha formação política, acadêmica e minha atuação profissional, a qual me conduziu para esta pesquisa. Considero imprescindível destacar fatos importantes que influenciaram diretamente a ação de questionar sobre a aprendizagem escolar dos estudantes da educação especial.

O encontro com o objeto dessa pesquisa destaca-se por dois caminhos relevantes, que culminam nas inquietações sobre o ensino dos conhecimentos científicos no formato escolar e sobre como intervir na aprendizagem dos estudantes da educação especial para que eles se apropriem desses conhecimentos como processo fundamental do desenvolvimento humano. O primeiro diz respeito à minha formação inicial, o qual possibilitou, por meio das discussões teóricas e dos estágios curriculares, perceber como se dava a escolarização dos estudantes da educação especial, e o segundo refere-se à minha atuação como professora da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais e à formação continuada em serviço.

No final da década de 1990, iniciei minha formação para atuar como professora (Curso de Magistério, 1999-2002). Essa experiência foi o meu primeiro contato com estudantes da educação especial, uma vez que a turma era composta por dois colegas surdos (com a presença de intérpretes na sala de aula e em outros espaços) que, após quatro anos, receberam a certificação para atuarem como professores na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª à 4ª série (organização do ensino fundamental na época). Isso colaborou para que eu

desenvolvesse o interesse pela educação escolar dos estudantes da educação especial. Ressalto que, nesse período, no Brasil, ainda não se tinha a inserção de todos os alunos da modalidade na escola de ensino regular.

Em prosseguimento ao meu processo formativo, na graduação, no curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (2006-2010), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a aproximação com os estudos sobre o processo educativo, os documentos normativos e o estágio intensificaram a minha pretensão de atuar na escola pública e contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino. Nesse momento, estava em andamento a segunda geração de perspectiva inclusiva no Brasil e a formulação e implantação da PNEEPEI.

Em 2012, comecei a atuar como professora, quando a educação especial no Brasil estava organizada em um formato bem diferente daquele do início da trajetória formativa. A PNEEPEI está implantada, com foco no AEE, tendo como *locus* principal a SRM e em vigência a matrícula compulsória dos estudantes da educação especial na escola regular de ensino. A minha atuação profissional nos últimos oito anos foi como professora de educação especial no município de Florianópolis, na Sala Multimeios (SM)¹⁶, realizando o AEE.

Essa experiência tem sido desafiadora e de resistência a um modelo de educação especial numa perspectiva inclusiva que centra suas ações em recursos de acessibilidade aos estudantes em detrimento da sistematização e planejamento do processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Destaco, pois, a importância dos conhecimentos científicos para a superação do conhecimento do senso comum (que é fragmentado e a partir da experiência prática e do cotidiano), uma vez que o conhecimento científico não se dá de forma espontânea, necessita de intervenção pedagógica e mediação docente por meio do trabalho educativo que contribua com a formação dos estudantes da educação especial. Nessa direção, estamos em acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, que enfatiza a função da escola como a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade para o desenvolvimento humano dos estudantes (SAVIANI, 2011).

As primeiras inquietações estão relacionadas à demanda de trabalho que a educação especial assume nos polos¹⁷ com uma diversidade de atribuições que distancia o professor da

¹⁶ No município de Florianópolis, a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) recebe o nome de Sala Multimeios (SM)

¹⁷ A Educação Especial, mediante o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, tem uma organização baseada em salas-polo. As SRM são sediadas em unidades educativas que atendem aos seus próprios estudantes e também aqueles de outras unidades que constituem a sua abrangência, quer se localizem no mesmo bairro ou em bairros próximos.

educação especial do processo pedagógico e das intervenções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação especial no contexto de sala de aula do ensino regular. A diversidade de atribuições está colocada nos documentos que orientam a organização do AEE e soma-se às condições precárias de trabalho. Na prática, significa trabalhar com uma diversidade de condições humanas relacionadas às deficiências baseadas em diagnóstico clínico. Pertile e Rossetto (2015, p. 1189) afirmam que

chama-nos atenção a responsabilização que é imputada a esse profissional que não se direciona apenas ao ensino, mas a várias atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Nesse sentido, por meio do programa da SRM, o mesmo professor pode trabalhar com várias áreas. No entanto, cada área tem um conhecimento específico e aprofundado. Assim, cabe a organização dos sistemas de ensino e a realização da formação constante para o professor.

Podemos articular as análises das autoras retomando que o professor da educação especial tem responsabilidade pelo ensino de recursos, mas não encontra na organização escolar as condições para contribuir com o conhecimento científico.

Dentre os elementos organizativos do meu trabalho, posso relacionar: 1) a organização da educação especial por polos, que evidencia que o AEE, foco da política de 2008, não está universalizado, pois essa sistemática por si só já é indicativa de que nem todos os estudantes terão acesso ao atendimento no contraturno; 2) a atuação de um mesmo professor em etapas e modalidades de educação diversas; 3) produção de materiais e recursos; 4) gestão da política e de recursos; 5) interação com professores da educação infantil, ensino fundamental e de diferentes áreas de conhecimento (PERTILE; ROSSETTO, 2015a).

Também há a responsabilidade imputada ao professor da educação especial de transformar as unidades educativas em escolas inclusivas, pois, segundo o senso comum, eles detêm o conhecimento para trabalhar com os estudantes da educação especial identificados e definidos por diagnósticos. A responsabilização de criar uma suposta escola inclusiva recai sobre esses professores e isso é uma demanda que obscurece a importância de se envolver nos processos pedagógicos e na qualificação do processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, notadamente os da educação especial.

Diante da variedade de atribuições, há uma dificuldade de se estabelecer uma interlocução com os professores do ensino regular e atuar como docente na qualificação dos processos pedagógicos. Como estabelecer articulações pedagógicas com os professores do ensino regular para intervir na aprendizagem dos conhecimentos científicos diante de uma organização da educação especial em salas-polo e nessas condições de trabalho?

Ressalto, também, o contexto de sala de aula, pois é nesse espaço que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares acontecem. É “comum” encontrarmos os estudantes da educação especial no fundo da sala de aula do ensino regular com uma professora auxiliar da educação especial¹⁸ sentada ao seu lado, mediando atividades que ela organizou, (SCHREIBER, 2012), praticamente uma aula paralela ao conteúdo ministrado pelo professor regente. Este cenário “evidencia uma cisão no trabalho pedagógico” (SCHREIBER, 2017, p. 193) e que corrobora “a precarização do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes da educação especial, que por sua vez resulta em sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem” (SCHREIBER, 2017, p. 166) dos estudantes com deficiência. Dessa forma, “a matrícula dos alunos da modalidade EE nas escolas da rede regular de ensino não pressupõe que os lugares estejam organizados para que eles façam parte do coletivo” (SCHREIBER, 2017, p.177).

Tais observações, sistematizadas a partir da experiência docente, sugerem que os estudantes da educação especial estão expostos a práticas pedagógicas polarizadas e tuteladas. Isso continua reforçando a ideia de que o problema está centrado no estudante com deficiência e não favorece a reflexão sobre currículo, ensino e aprendizagem. Também é possível perceber que, para esses estudantes, os objetivos de ensino e de aprendizagem são sempre nivelados por baixo e amparados no que eles não conseguem realizar.

Segundo Schreiber (2019, p. 190), nos documentos normativos nacionais a partir de 2010, “as orientações conduzem o docente a preparar diferentes tipos de atividades, que não levam em consideração uma avaliação dos níveis de compreensão, o que conseqüentemente não coloca em questão o nível de complexidade das propostas” de atividades para os estudantes. Isso também acontece, em parte, porque existe uma exaltação do respeito às diferenças individuais e não à diferença de acesso ao conhecimento, e que por isso é necessário fazer um planejamento que busque sua superação.

O processo de aprendizagem dos estudantes, muitas vezes, é reivindicado pela defesa de que estão na escola para fins de socialização, entendida apenas como convivência no espaço escolar e que também estão aprendendo, que é preciso respeitar as diferenças que cada um aprende individualmente. Qual o objeto de conhecimento em questão? Tal compreensão pode estar justificando a realização de atividades sem conexão com o conteúdo planejado pelo

¹⁸ Em Florianópolis, recebe esse nome. No Brasil, porém, contamos com a regulamentação do profissional de apoio (BRASIL, 2010), que recebe muitas terminologias diferentes nas redes de ensino. Segundo a Portaria 0007/2014, no município de Florianópolis, as atribuições desse profissional não são de cunho pedagógico, mas centradas na construção da autonomia nas atividades de vida diária (AVD's).

professor para o coletivo da turma da qual o estudante faz parte (pintando, trabalhando com jogos, fora da sala de aula etc.). A perspectiva inclusiva

sustenta a ideia de respeitar as diferenças dos estudantes na escola de educação básica, como escola de massas e, portanto, ter como objetivo maior a convivência e a sociabilidade entre os estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar (GARCIA 2013, p. 108).

Considero que o ensino articulado e numa relação dialética ao processo de aprendizagem, cujas ações necessitam de práticas pedagógicas sistematizadas e de mediação consciente do professor. Como diz Schreiber (2019), baseada nos estudos de Vigotski¹⁹, para que a criança desenvolva aquilo que ela ainda não domina, que ela não consegue desenvolver sozinha, o nível de exigência deve ser ampliado para que a criança venha a desenvolver funções ainda não amadurecidas. Isso é importante e de grande relevância ao trabalho do professor que, na mediação pedagógica, identifica o que está em processo de consolidação e define os meios para possibilitar que a criança aprenda e avance em seu processo de desenvolvimento.

A experiência de trabalho realizando o AEE no contraturno também me possibilitou questionar sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois o foco da proposição política é o diagnóstico do estudante, para o qual basta disponibilizar o recurso ou a tecnologia e ele poderá aprender, transferindo para o recurso a mediação do conhecimento. Até a orientação dada ao professor de sala de aula será sobre o uso do recurso nesse contexto e não sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Percebe-se que esse atendimento é desarticulado do planejamento do professor da sala de aula, uma continuidade na cisão entre o ensino comum e o especial. Tais elementos expressam a permanência da atuação da educação especial de forma paralela ao ensino regular, mesmo que atuando dentro do espaço escolar regular.

Por fim, outra situação geradora de inquietações sobre a aprendizagem escolar dos estudantes da educação especial é a formação continuada em serviço destinada aos professores de educação especial. Tomo, aqui, como exemplificação, os encontros formativos na rede municipal de Florianópolis, realizados mensalmente, organizados pela Gerência de Educação Especial. Os principais assuntos abordados são referentes aos estudantes da educação especial, como diagnósticos, estudos de caso, utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Não temos tido a oportunidade de estudar o processo educativo em seu sentido mais amplo, o

¹⁹ Consideramos nesse texto duas grafias do sobrenome de Lev Semenovich com base nos textos utilizados como referências: Vigotski ou Vigotskii.

currículo, o processo ensino-aprendizagem, o que não impossibilita pensar o estudante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos.

Essas situações descritas geram inquietações, perguntas e também possibilidades de uma tentativa de reorganizar o trabalho pedagógico da educação especial em outra perspectiva, para além das funções “técnicas e de gestão” (VAZ, 2013), construindo uma aproximação maior com a sala de aula, na qual os estudantes passam mais tempo na escola. Inicialmente, não é uma tarefa fácil, pois isso deve ser uma construção do coletivo da escola, na luta por uma concepção de formação humana e de mundo. Não é incomum que a população da educação especial seja vista como incapaz e que está nesses espaços para a socialização, para convivência e fazer os outros seres humanos melhores para, assim, aprenderem a “respeitar as diferenças”, uma dimensão capacitista²⁰ (CAMPBELL, 2008; DIAS, 2013) da sociedade capitalista, que não é exclusiva em relação às pessoas com deficiência.

Se concebermos a escola como espaço de contradição, teremos a possibilidade de tensionar o processo formativo hegemônico e evidenciar elementos direcionados para uma formação humana crítica, que possibilite o desenvolvimento humano não alienado dos estudantes da educação especial.

Uma possibilidade de reorganização do trabalho como professora que atua na SRM, diante do quadro exposto, foi acrescentar orientações e planejamento curricular e de cunho pedagógico (sobre os conteúdos escolares) e não apenas orientações de utilização de recursos, como é previsto nas legislações que orientam as funções do professor da EE no Brasil. Ao estreitar a comunicação e o contato com os professores, tem sido possível perceber uma fragilidade na formação inicial (em geral desenvolvida mediante EaD), dificuldades com o planejamento em relação aos objetivos de ensino e de aprendizagem, falta de avaliação diagnóstica²¹ da turma (o professor projeta uma turma ideal e tem dificuldade para trabalhar com os estudantes com defasagem acadêmica) para que o planejamento seja reorganizado com vistas a intervenções pedagógicas mais assertivas que possibilitem o desenvolvimento do humano nos estudantes da educação especial.

É importante que se procure refletir sobre esses elementos do trabalho pedagógico sem culpabilizar os professores da educação básica. Tais elementos estão relacionados ao projeto de

²⁰ Capacitismo: se traduz da palavra inglesa *Ableism*. Segundo Ivanovich e Marivete (2020), é uma atitude que diferencia e desvaloriza as pessoas com deficiência, levando em consideração a capacidade corporal e/ou cognitiva. Também é a crença de que a deficiência é negativa, portanto, precisa ser melhorada, curada ou eliminada.

²¹ No início do ano letivo, a Supervisão Escolar orienta os professores a realizarem um levantamento inicial para saber sobre os conhecimentos dos estudantes para, assim, organizarem o planejamento.

formação da classe trabalhadora, que perpassa também a formação docente que atuará nas escolas públicas, pois “a formação docente se constitui em arena de disputas de projetos educativos de classe” (TRICHES, 2017, p. 235), sendo que ela faz parte e colabora com o projeto do capital.

Almeja-se que o docente, atuando na educação da classe trabalhadora, contribua para gerar consenso, adesão, conformação e internalização do projeto educativo do capital, para em última instância colaborar na manutenção da ordem e aumentar a produtividade do trabalho (TRICHES, 2017, p. 264).

Consideramos que não basta disponibilizar um recurso tecnológico para o estudante construir seus conhecimentos; é necessário pensar e intervir sobre o processo pedagógico no contexto de sala de aula do ensino regular, estabelecer objetivos, atividades planejadas que considerem o nível de conhecimento do estudante possibilitando, assim, a apropriação do conhecimento escolar que contribua com a sua formação humana. Sabemos, porém, que esse não é o objetivo do projeto educacional do capital, que tem como proposta a conformação e alienação (BARROCO, 2007) por meio de uma aprendizagem que forme subjetividades flexíveis (KUENZER, 2016).

Ainda que o acesso e permanência dos estudantes da educação especial estejam amparados na legislação vigente e nas políticas educacionais em curso, isso não é garantia do direito a uma educação que possibilite uma formação humana. Mesmo que “uma escola possa ter uma prática séria de ensinar a ciência, a cultura, as artes, firmando valores positivos para a formação cultural do homem, ela se depara com um movimento mais amplo de negação do conhecimento para a grande parcela da humanidade” (BARROCO, 2007, p. 19).

1.3 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Os fundamentos para a análise desenvolvida nesse trabalho de pesquisa têm como base os pressupostos do materialismo histórico e dialético, a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural para compreender as concepções de conhecimento, aprendizagem e mediação.

A Pedagogia Histórico Crítica “é um empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2011, p. 72) que está fundamentada no materialismo histórico e dialético. Assim como também a Psicologia Histórico Cultural que concebe “a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação

dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu e o que os indivíduos são ou poderiam *vir a ser*” (BARROCO, 2007, p. 25).

O materialismo histórico e dialético é um método de análise que possibilita conhecer e ir além da aparência do fenômeno, relacionando-o com a realidade social, perseguindo apropriá-lo em sua essência, percebendo-o em suas múltiplas determinações. De acordo com Ianni (2011, p. 197) “a realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades”. Se revela sobre diferentes partes” (IANNI, 2011, p. 397). Portanto, ela não se apresenta de imediato, tornando-se necessário que seja pesquisada, questionada, explicada (IANNI, 2011).

A análise, nessa perspectiva, parte da prática dos homens, da vida social, do modo de produção e reprodução da existência, pois é ela que possibilita que se conheçam as coisas do mundo sensível, que as condições da vida material sejam compreendidas (MARX, 2017).

Tal teoria claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2011, p. 21).

O conhecimento, desse modo, é produzido pelo confronto entre teoria e prática (as duas dimensões do conhecimento), que resulta da recriação, da reprodução da realidade no pensamento e ocorre pela atividade humana (MARTINS, 2004). É a vida real dos homens que determina a consciência e não a consciência ou o pensamento que determina sua existência. A construção do pensamento ocorre partindo-se do empírico, passando pela mediação do abstrato, e chega ao concreto (SAVIANI, 2015).

Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real (SAVIANI, 2015, p. 28).

Consideramos que o conhecimento é a reprodução do mundo real no nosso cérebro, é o reflexo, na nossa consciência, da realidade que existe e que não depende dela [da consciência] para existir. É uma tentativa de explicação, de compreensão da realidade objetivando transformá-la. Para Moraes (2009, p. 335), “o conhecimento tem um duplo caráter: reconhece

as propriedades das ‘coisas’ como elas são; e reconhece a possibilidade de as ‘coisas’ virem a ser outras, mudarem de forma”. Também ele é produto das objetivações humanas, assim como os objetos físicos, a linguagem, as relações entre os homens (DUARTE, 2011).

Na concepção marxista, compreendemos o conhecimento de forma dialética, sendo um elemento que nos possibilita fazer uma crítica ao processo alienante promovido pelo capital cujo projeto educativo tem por finalidade uma formação unilateral. Mas, ao mesmo tempo, também como um pressuposto para projetar a omnilateralidade humana, ao considerar processos sociais revolucionários alicerçados nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo (BITTAR; FERREIRA, 2008). Ao desenvolver uma análise dialética, Duarte (2011) destaca que o conhecimento é perpassado pela luta de classes e, igualmente, ele se desenvolve, mesmo sendo um desenvolvimento heterogêneo e contraditório.

Para Saviani (2011, p. 7), o saber que interessa à educação é aquele que “emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”. Para isso, no entanto, é necessário ter como referência o conhecimento objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. O trabalho educativo, então, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). E o objetivo da educação seria identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos para seu processo de humanização e também identificar as formas mais adequadas para atingir o objetivo de transformar os indivíduos da espécie humana em indivíduos do gênero humano (SAVIANI, 2011).

O conhecimento parte da realidade social, é real, objetivo, histórico (ao longo da história da humanidade ele foi se desenvolvendo e tendo formas elevadas); ele é, portanto, universal e permeado por categorias que nos possibilitam compreender o mundo real. Por conseguinte, pode ser sistematizado, socializado, difundido e organizado no formato de “saber escolar” (SAVIANI, 2011) ou “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2016). O saber escolar seria o conhecimento sistematizado, sequenciado para a transmissão e assimilação no espaço escolar ao longo de um período de tempo determinado (SAVIANI, 2011).

O objetivo da escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica, é a socialização do saber historicamente produzido ao longo da história, possibilitando a máxima humanização dos indivíduos (MARTINS, 2004). Portanto, a especificidade da educação escolar remete para a mediação dos conhecimentos tácitos da vida cotidiana dos estudantes e às objetivações mais

elevadas do gênero humano, ou seja, os conhecimentos científicos, acadêmicos (DUARTE, 2013).

A mediação é aqui compreendida como uma categoria central na concepção dialética da realidade e do conhecimento (SAVIANI, 2015). É, pois, pela mediação dos adultos que a criança se apropria das características do gênero humano objetivadas pela humanidade ao longo de seu processo histórico (SAVIANI, 2015). Para Cury (2000, p. 43), “a categoria de mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo”; ela está relacionada à “categoria de ação recíproca” (CURY, 2000, p. 44).

A categoria de mediação é a reflexão que o ser humano é capaz de fazer na sua relação com a realidade. Trata-se de “um processo de contínuo vir-a-ser-de-si-mesmo. Uma cadeia de vários anéis que permite ao ser humano produzir-se a si mesmo” (GAMA, 2015, p. 53). As mediações humanas acontecem em meio aos desafios do indivíduo produzir e reproduzir a sua existência material e em meio às suas relações de intercâmbio com outros indivíduos (GAMA, 2015). Para Saviani (2015, p. 35) a educação, portanto, “é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global”.

A apropriação desse saber necessita da mediação pedagógica, proporcionando que o estudante amplie seu conhecimento “acerca dos objetos que constituem seu meio, criando condições para que ele consiga apreender conceitos num nível abstrato e utilizá-los de forma generalizada” (SCHREIBER, 2019, p. 64). São as mediações estabelecidas no processo pedagógico que possibilitarão que o estudante transforme seus conhecimentos espontâneos, adquiridos por meio da experiência, em conhecimentos científicos que possibilitarão que ele avance em seu desenvolvimento (SCHREIBER, 2019).

O momento em que o estudante é capaz de compreender a sua realidade social é denominado por Saviani (2003, p. 72) como catarse, um conceito gramsciano, que é o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Esse é o resultado do trabalho educativo na escola. Portanto, a aprendizagem, para Saviani (2004, p. 48), “é a aquisição dos conteúdos significativos e esse processo não se dá de forma espontânea”. Nele, é imprescindível a mediação pedagógica, uma vez que, diferentemente do conceito espontâneo do qual a criança se apropria a partir da experiência concreta, a apreensão dos conceitos científicos, do saber escolar, demanda uma mediação entre o estudante e o objeto (SCHREIBER, 2019).

Com base nos estudos de Vigotski, Schreiber (2019, p. 65) escreve que “apenas o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em

movimento vários processos de desenvolvimento”. Em movimento dialético, por conseguinte, “quanto mais a criança aprende mais ela se desenvolve” (SCHREIBER, 2019, p. 65), e a aprendizagem precede o desenvolvimento e está diretamente ligada a ele. Daí “a importância assumida pela ação pedagógica para a apropriação dos conteúdos escolares, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é impulsionado pela aprendizagem que promove o desenvolvimento” (PERTILE; ROSSETTO, 2015b, p. 776). Todo ser humano é capaz de aprender e todo o aprendido é mediado, dessa forma a importância da educação escolar como “mediação intencional e planejada que impulsiona o desenvolvimento” (PERTILE; ROSSETTO, 2015b, p. 776).

Os seres humanos não nascem humanos, mas se tornam humanos em interação com os outros e pelas mediações, apropriando-se das produções sintetizadas em seu tempo histórico. O homem produz-se com as transformações das relações sociais e de organização do trabalho. Ao relacionar-se com a natureza, o homem a modifica e se transforma numa relação dialética. Então, é preciso organizar e sistematizar o processo formativo dos estudantes da educação especial localizando-os dentro desse processo de transformação e percebendo-os como seres humanos capazes de aprender e desenvolver-se como humanos (BARROCO, 2007).

As inquietações investigativas, que mobilizam essa pesquisa, se localizam no processo formativo na escola de educação básica brasileira, em face do quadro de exploração social e, em particular, foco minha atenção para a escolarização dos estudantes da educação especial na escola regular, nas formas como o processo pedagógico é organizado, quais as possibilidades de resistências e de se propor uma educação baseada numa relação ensino-aprendizagem problematizada pela proposição de formação humana emancipatória, omnilateral, que na tradição do pensamento marxista pode ser expressa como

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p. 81).

Essa formação se contrapõe à formação unilateral proposta pela educação em sua concepção hegemônica, que tem por objetivo a reprodução e conservação da sociedade de classes e que não tem em seu horizonte a emancipação humana, mas sim a alienação e a individualização. A emancipação humana “é o estado máximo de civilização e humanização máxima dos indivíduos” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 569). E ela

somente estará realizada quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2010, p. 54).

Ainda que a emancipação humana nos termos de Marx não seja uma tarefa social e histórica exclusivamente escolar, a educação escolar deve ter o compromisso de organizar “o ensino intencionalmente para retirar a criança do estado natural e impulsioná-la para as formas culturais de pensamento” (PERTILE; ROSSETTO, 2015b, p. 765). Portanto, os conhecimentos espontâneos do estudante devem ser o ponto inicial, com vistas a elevá-los a uma elaboração dos conhecimentos científicos (PERTILE; ROSSETTO, 2015b).

Contudo, as contradições sociais permeiam o cotidiano escolar, possibilitando a construção de lutas, ainda que pequenas, na tentativa de resistir à desumanização promovida pelo capital. Identificamos algumas possibilidades de resistência, no caso de um objeto de estudo que instiga a tematizar as políticas de educação especial, em meio às proposições de caráter clínico e assistencial, perseguir que os estudantes dessa modalidade possam ter acesso ao conhecimento objetivado em sua forma escolar. Estamos, assim, projetando um processo de ensino-aprendizagem que promova uma formação humana emancipatória, que possibilite entrar em contato com conhecimentos científicos, conceitos e categorias que contribuam para que compreendam a realidade social, desenvolvam sua consciência de classe, e que os incluam na base social de resistência e de construção de uma nova sociedade.

Tal processo precisa levar em consideração uma concepção de homem que organize o processo formativo, se diferenciando da concepção capitalista, que, atualmente, tem em sua pedagogia a formação de subjetividade flexível, inclusiva e empreendedora por meio da metodologia da aprendizagem flexível (KUENZER, 2016), e com o objetivo de conformar os homens para a exploração e expropriação de sua força de trabalho. Seu interesse na educação da classe trabalhadora, a cada dia, é distanciado do trabalho como categoria fundamental em seu processo de humanização, no qual o homem se transforma e é transformado ao agir sobre a natureza para a produção de sua existência.

Para Martins (2004, p. 56),

o desenvolvimento humano implica a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza biológica (“corpo orgânico”) que garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza construída socialmente (“corpo inorgânico”) do qual passa a depender a sua existência. É neste sentido que se pode afirmar que ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de ser um produto da

evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico e, deste modo, membro de determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada de classe desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica.

E como produto histórico é necessário que o homem se insira na história para desenvolver-se como gênero humano, mediado pelo processo educativo. A educação é uma das condições pelas quais o homem desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, a sua humanização (MARTINS, 2004). O trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional, isto é, produzir em cada indivíduo a humanidade produzida historicamente.

Para Duarte (2013), quando a pessoa nasce ela pertence à espécie humana; trata-se de um ser singular, com características biológicas individuais que, ao ser inserido na história, se desenvolverá como humano. E também pertencerá ao gênero humano num processo de apropriação da riqueza material e espiritual produzido pela humanidade. A transmissão dessa riqueza é feita por outros indivíduos num processo de mediação. E o trabalho é uma categoria central no processo de humanização do homem.

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1990, p. 4).

Essa atividade vital no processo de formação humana é constituída na relação entre a apropriação e a objetivação. A apropriação surge na relação do homem com a natureza, sendo que, ao apropriar-se dela, cria uma realidade objetiva, gerando uma nova forma de apropriação, a apropriação dos produtos produzidos pela atividade humana e das objetivações do gênero humano. O processo de objetivação é quando a atividade se transfere do sujeito para o objeto físico ou não (como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento etc.). Na relação dialética entre o processo de apropriação e objetivação, o homem se objetiva individualmente e desenvolve sua humanidade.

Duarte (2013) afirma que o indivíduo mantém uma relação de pertencimento à espécie humana pelo código genético e, a partir da base biológica, é necessário um processo de apropriação das características humanas produzidas ao longo da história. Na mesma direção, “a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação de características humanas já objetivadas e objetivação individual mediada pelo que foi apropriado” (BARROCO, 2007, p. 233-234). De forma mais conclusiva, Barroco (2007), com base nos estudos de Vigotski, evidencia que a categoria de espécie humana é de

cunho biológico (funções elementares) e a de gênero humano é de cunho histórico (funções superiores).

O aspecto biológico vai possibilitar o desenvolvimento das funções elementares/naturais, que são as funções primárias desenvolvidas pelo homem (reflexos inatos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc.). Já o aspecto histórico possibilitará o desenvolvimento do gênero humano, transformando as funções primárias em funções superiores. Segundo Barroco (2007), a contribuição de Vigotski, na sua época, é que ele não vai conceber as linhas de desenvolvimento natural e de desenvolvimento social ou cultural como estanques, mas “apresenta as funções psicológicas sob uma nova relação: dinâmica, dialética, de superação; por outro lado, toma a relação organismo ambiente/meio sob outro crivo” (BARROCO, 2007, p. 247).

Por funções psicológicas superiores [ou funções corticais superiores funções psíquicas superiores, funções culturais] entendem-se aquelas de origem social que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.) (BARROCO, 2007, p. 247).

Com base nessas reflexões, para se humanizar, é necessário que o homem supere as funções psicológicas elementares/naturais “rumo à prevalência das culturais, mediadas, superiores, a fim de controlar o próprio comportamento” (BARROCO, 2007, p. 252). É necessário o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se realizam sobre outras leis e podem ocorrer sem que necessariamente ocorram modificações biológicas. E é pela convivência com as objetivações humanas e com outros que se produz, na criança, o que é essencialmente cultural.

O desenvolvimento de indivíduos com e sem deficiência segue as mesmas leis. Entretanto, o que se diferencia são as mediações sociais que experimentarão ao longo de suas vidas. Por isso, para Vigotski, o desenvolvimento do homem cultural é feito pela intervenção nas funções psicológicas superiores, que se dão no plano do social, cultural. Seguindo essa perspectiva, Barroco (2007) entende que a educação especial deveria “provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou a formação do homem cultural tanto quanto possível” (BARROCO, 2007, p. 231).

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, sobre a importância das funções psicológicas superiores na formação do homem cultural provocaram uma

transformação na área da defectologia²² na sua época. O que se tinha de entendimento sobre o desenvolvimento da criança com deficiência era que ele se dava de forma diferente em decorrência do defeito orgânico. “O desenvolvimento humano era tomado como diferenciado em suas leis gerais e resultava em intervenção qualitativa e quantitativamente inferior para estes” (BARROCO, 2007, p. 259).

Vigotski desenvolveu uma concepção dialética de desenvolvimento humano, articulando desenvolvimento/aprendizagem/ensino com base na história social e no intercâmbio cultural. Desenvolveu também uma concepção dialética acerca do fenômeno da deficiência, aprendido como fenômeno sociobiológico. Para esse autor o desenvolvimento da criança com deficiência segue a mesma lei geral do desenvolvimento da criança sem deficiência, ou seja, “as mediações sociais experienciadas pela criança com e sem deficiência interferirão no curso do seu desenvolvimento” (BARROCO, 2007, p. 258). É necessário, portanto, que a criança esteja inserida na cultura e aproprie-se dela pelas mediações. A criança com deficiência também passará pelas etapas e terá transformações qualitativas em seu desenvolvimento.

Barroco (2007) destaca também que, no enraizamento cultural, não se observa uma fusão do plano do desenvolvimento natural para o desenvolvimento cultural, como se observa nas crianças sem deficiência. Há uma divergência nesses dois planos originados pelo defeito orgânico. A passagem desses dois planos de desenvolvimentos na criança sem deficiência, na aparência, apresenta-se como espontânea, como uma linha de continuidade, porém não é; ela é uma mudança complexa, mediada pela cultura e pela organização dos processos. Essa aparência se dá pelo fato de que

a cultura da humanidade criou-se em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso seus instrumentos materiais e adaptações, seus aparatos e instituições psicológicas estão destinadas para a organização psicofisiológica normal. A utilização desses instrumentos e aparatos, supõe como premissa obrigatória, a existência do intelecto, dos órgãos e das condições próprias do homem (VIGOTSKI, 2019, p. 54).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança com deficiência tem peculiaridades, ou seja, o desenvolvimento afetado pelo defeito orgânico tem uma variedade qualitativa, uma variedade de tipos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2019). Schreiber (2019) aponta que, para Vigotski, a deficiência não implica um desenvolvimento em menor escala, mas que ocorre de forma qualitativamente diferente e é condicionado pelo meio social.

²² Orientado por um recorte temporal, utilizando descritores definidos em relação ao objeto de estudo e plataformas digitais que disponibilizam produção acadêmica da área, como dissertações, teses, artigos científicos publicados em revistas acadêmicas qualificadas (BARROCO, 2007).

A peculiaridade no desenvolvimento da criança com deficiência é originada pela deficiência, pela insuficiência orgânica, que provoca a “extinção de algumas funções, a insuficiência ou deterioração dos órgãos” (VIGOTSKI, 2019, p.53). Também causa a “inabilidade para utilizar as funções naturais e dominar os instrumentos psicológicos” (VIGOTSKI, 2019, p. 55). Porém, numa relação dialética, a deficiência tem um duplo papel no desenvolvimento da criança e na formação de sua personalidade: “o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento e ele estimula o movimento elevado e intensificado do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2019, p. 34), ou seja, ela não apresenta apenas dificuldades frente ao desenvolvimento, mas também produz possibilidades.

Para Vigotski (2019), deficiência causa um desequilíbrio nas funções de adaptação, elas então, se reorganizam sobre novas bases, o qual tende a um novo equilíbrio. Essas novas bases são construídas socialmente, por isso a tese básica da defectologia é: “a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31).

A deficiência teria uma manifestação primária que estaria relacionada, então, às questões orgânicas e uma consequência secundária, voltada aos aspectos sociais e à organização da cultura.

A deficiência primária diz respeito às limitações orgânicas, ou seja, aquelas que decorrem efetivamente de alterações dos aspectos fisiológicos. Já a deficiência secundária tem sua origem na história e na cultura, estando, portanto, relacionada aos aspectos sociais, ao contexto no qual se dá o desenvolvimento do indivíduo (SCHREIBER, 2019, p. 58).

A deficiência, então, será o resultado das interações sociais, e sua compensação está relacionada aos aspectos culturais. “A criança não sente seu defeito, ela percebe as dificuldades que resulta dele” (VIGOTSKI, 2019) nas interações com a cultura. E essa percepção é um dos caminhos para se compensar a deficiência.

Para Vigotski (2019), todo defeito cria uma compensação que não é biológica, mas uma superação do defeito por meio dos órgãos sociais, uma compensação social. Com base em Vigotski, Schreiber (2019, p. 61) afirma que a compensação

compreende que os estímulos para o surgimento dos processos compensatórios se encontram nas dificuldades que o indivíduo se depara no decorrer do seu desenvolvimento. Essa concepção não depende apenas do caráter e da gravidade do

defeito, mas também da própria realidade social desse defeito, das dificuldades que ela gera no contexto em que o indivíduo se desenvolve.

Com o conceito de compensação, existe a possibilidade de o indivíduo se desenvolver como humano, como homem cultural e, com isso, tem a possibilidade de desenvolver as funções psicológicas superiores, pois

o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturas, substituidores equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas alternativas para o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2019, p. 38).

A compensação é social, portanto, a coletividade também tem importância nesse processo. Barroco (2007, p. 262), nessa perspectiva, retoma a tese de Vigotski sobre o tema e aponta que

A coletividade constitui-se em fator essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com e sem deficiência. Isto porque, lembro “[...] toda função, psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato da palavra” (VIGOTSKI, 1997, *apud* BARROCO, 2007, p. 262).

A educação das crianças com deficiência deveria ter como base que ao mesmo tempo temos as condições desfavoráveis ao desenvolvimento geradas pelo defeito, e temos as possibilidades de compensação para superá-las, se as considerarmos como força motriz do desenvolvimento dessas crianças (VIGOTSKI, 2019).

Diante da possibilidade de superação social da deficiência, Vigotski defende a formação do homem cultural também para as pessoas sob essa condição (BARROCO, 2007). Isso quer dizer a possibilidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E na etapa da idade escolar o conhecimento científico é um dos propulsores do desenvolvimento dessas funções. Corroborando esse pressuposto, Barroco (2007, p. 262) defende que

A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu cotidiano particular, privado; não só o que se refere a valores, saberes do convívio cotidiano, mas o que se refere aos conteúdos científicos [...].

Todavia, da perspectiva da Teoria Histórico-crítica, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é um percurso linear; é atravessado por rupturas e conflitos. Não é uma linha de continuidade das funções psicológicas elementares, mas uma complexa mudança e de tipo de desenvolvimento. É um desenvolvimento cultural, compreendido como um processo de transformação do ser biológico em ser cultural (PINO, 2005). Essas funções são produzidas a partir do plano social e depois internalizadas, fazendo parte do plano individual. Segundo Vigotskii (2010, p. 114),

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

No âmbito dessa compreensão, o desenvolvimento tem dois caminhos, o direto e o indireto. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas pelos caminhos indiretos, pela pressão da necessidade, quando não há possibilidade de desenvolver-se pelo caminho direto. Os caminhos indiretos são possibilitados pela cultura, mediados pelos signos e instrumentos que foram produzidos pelo homem ao longo da história.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Para Vigotskii (2010), há uma relação de dependência recíproca entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, mas eles não se produzem de forma paralela, uma vez que a aprendizagem precede o desenvolvimento. A aprendizagem é fonte do desenvolvimento humano; ela não é, em si mesma, desenvolvimento,

mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

Há, portanto, uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKII, 2010). O processo de aprendizagem cria a área de desenvolvimento potencial e onde se deverá atuar para fazer com que a criança se desenvolva.

A zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

Para se definir a relação entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, é necessário determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento efetivo, aquilo que a criança consegue executar com autonomia; e o desenvolvimento potencial, que retrata o que a criança consegue com auxílio e, no futuro, poderá realizar com independência.

A avaliação do desenvolvimento da criança possibilita a organização do ensino para que atue na área do desenvolvimento potencial, colaborando com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vigotskii (2010, p. 114), “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, razão pela qual a característica principal da aprendizagem é ampliar a zona de desenvolvimento potencial,

ou seja, que faz nascer, estimula na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKII, 2010, p. 115).

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é estabelecida desde o nascimento da criança. Para Vigotskii (2010, p. 110), a criança aprende antes de chegar à escola, porém a aprendizagem escolar “dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança”; ela orienta e estimula processos internos que a aprendizagem espontânea fora da escola não possibilita. Por exemplo, aprender a escrever, que é uma aprendizagem escolar, origina mudanças de características gerais das funções psicológicas superiores.

Vigotskii (2010, p. 116) salienta que

[...] todas as pesquisas experimentais sobre a natureza psicológica dos processos de aprendizagem da aritmética, da escrita, das ciências naturais e de outras matérias na escola elementar demonstram que o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz na idade escolar.

Portanto, mesmo que o processo de aprendizagem aconteça antes da idade escolar, a aprendizagem que se realiza no espaço formativo sistematizado colabora e estimula de forma fundamental a formação do homem cultural em outro patamar. Defendemos, por isso, que as crianças com deficiência estejam na escola para que se apropriem do conhecimento científico para o seu processo de humanização.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Até aqui, contextualizamos, histórica, política e economicamente o nosso objeto de pesquisa, a aprendizagem escolar. Do mesmo modo, justificamos essa pesquisa pela sua importância social, educacional e política, e também por elementos da empiria da atuação docente.

Na seção dois, intitulada *Campo empírico e a concepção de aprendizagem*, apresentamos nosso campo empírico e os procedimentos metodológicos e também organizamos os elementos extraídos deles que nos possibilitaram apreender a concepção de aprendizagem no discurso da PNEEPEI. Os elementos estão organizados em quatro eixos: Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças individuais; Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a relação entre o ensino e a aprendizagem; Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos; Resultados da aprendizagem ou objetivos da aprendizagem: formação de subjetividades flexíveis.

Na seção três *As teorias pedagógicas correlatas à concepção de aprendizagem presente no discurso da Política de educação especial na perspectiva Inclusiva* expomos as teorias pedagógicas correlatas à concepção de aprendizagem presente no discurso da Política. Contextualizamos o desenvolvimento de cada teoria, suas ideias principais e como foram apreendidas por intelectuais e proposições políticas no Brasil.

Por fim, na seção quatro apresentamos as sínteses desenvolvidas ao longo do trabalho que nos possibilitaram apreender a concepção de aprendizagem escolar presente no discurso da PNEEPEI no Brasil no período de 2008 a 2016.

2 CAMPO EMPÍRICO E A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Nessa seção expomos o campo empírico selecionado para nossa pesquisa e também os elementos extraídos que evidenciam a concepção de aprendizagem escolar presente no discurso da Política de perspectiva inclusiva organizados em quatro eixos.

O campo empírico foi definido por documentos representativos da política de educação especial, explorados mediante a análise documental e produções acadêmicas selecionadas segundo procedimento de balanço de produção²³. Nos dois casos, procuramos identificar elementos que possibilitam compreender a concepção de aprendizagem escolar.

A seguir, explicitamos como organizamos a seleção dos documentos e as produções acadêmicas para nossa pesquisa.

2.1 Documentos representativos da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva selecionados para a pesquisa

Um dos campos empíricos da nossa pesquisa são os documentos representativos da Política de educação especial. Buscamos extrair desses documentos elementos que evidenciem a concepção de aprendizagem escolar. Com esse procedimento metodológico, perseguimos o objetivo específico de apreender a concepção de aprendizagem difundida por meio do discurso constitutivo da Política, de forma a subsidiar a análise acerca da concepção do objeto em estudo.

A análise documental é uma metodologia de pesquisa que tem por objetivo extrair dos documentos selecionados ideias, concepções, elementos que possibilitem discutir teoricamente os sentidos e significados, princípios, teses, premissas, proferidos e socializados por meio deles, que podem criar uma hegemonia discursiva, a qual constitui a disputa de consciências que vão permear as práticas pedagógicas e sociais. Trata-se, portanto, de acessar relações de hegemonia que orientam as formas sociais assumidas pelo objeto investigado (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

O campo empírico da investigação em tela constitui-se de um corpus de documentos nacionais e internacionais submetidos ao recorte temporal da pesquisa definido como 2008 a 2016, período correspondente às gestões federais lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações, quando foi implementada a PNEEPEI no Brasil. Também fazem parte documentos

²³ É um procedimento de análise da literatura acadêmica relacionada ao objeto de estudo. Orientado por um recorte temporal, utilizando descritores definidos em relação ao objeto de estudo e plataformas digitais que disponibilizam produção acadêmica da área, como dissertações, teses, artigos científicos publicados em revistas acadêmicas qualificadas. Apresentamos e damos tratamento analítico a ela, apreendendo-a como empiria. Tal procedimento vem sendo desenvolvido pelo GEPETO/UFSC.

internacionais que são anteriores a este período, por expressarem o discurso político sobre as políticas de perspectiva inclusiva na educação, difundidos em âmbito internacional e, parcial ou totalmente, apreendidos na formulação da política educacional brasileira.

Para o desenvolvimento da análise documental, foram realizados três procedimentos: seleção dos documentos, leitura (exploratória para busca de excertos que representam a materialidade do discurso político e de análise do conteúdo) e classificação dos excertos extraídos de cada documento.

A escolha do corpus documental teve como critérios: documentos conhecidos da área, documentos com discursos que orientam a Política de educação especial no Brasil e os que tratam da categoria chave da pesquisa (aprendizagem). Também consideramos alguns documentos posteriores ao período do recorte temporal da pesquisa (2008-2016) para ir acompanhando a categoria aprendizagem no movimento da conjuntura. O corpus documental principal é formado por cinco documentos internacionais e oito documentos nacionais.

A seguir, apresentamos os documentos internacionais no Quadro 1 para melhor visualização.

Quadro 1 – Documentos internacionais.

Documento	Organismo	Ano
A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais ²⁴	UNESCO	1994
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	ONU	2006
Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento	BANCO MUNDIAL	2011
Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel	UNESCO	2014
Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida.	UNESCO	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, apresentamos os oito documentos nacionais que são pertinentes à constituição da Política de educação especial no Brasil, que normatizam ou orientam a reorganização das redes de ensino. Segue uma listagem e o Quadro 2 com os documentos.

²⁴ Consideramos esse documento em nossa pesquisa, consideramos que a concepção de aprendizagem, aqui analisada, é proposta pelos organismos internacionais que articulam na década de 1990 um projeto educacional para os países em desenvolvimento. Encontramos nessa declaração uma concepção de aprendizagem que orienta as políticas de perspectiva inclusiva no Brasil.

Quadro 2 – Documentos nacionais.

Nº	Documento	Assunto	Ano
1	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Divulgação de novas orientações para Educação Especial visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	2008
2	Resolução n. 04 de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	2009
3	Nota Técnica n. 17/MEC/SEESP/GAB	Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução.	2009
4	A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da educação Escolar: a escola comum inclusiva	Material de orientação e leitura em cursos de formação de professores	2010
5	Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	2011
6	Parecer Técnico n. 71/MEC/SECADI/DPEE (In: A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016)	Consonância da Lei n. 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	2013
7	Nota Técnica n. 40/MEC/SECADI/DPEE (In: A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016)	O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.	2015
8	Nota Técnica n. 36/DPEE/SECADI/MEC (In: A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016)	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Reiteramos que organizamos nossa pesquisa para analisar a política dos governos do PT. Mas o processo de estudo tem sido atravessado por elementos novos na conjuntura: um ajuste na Política de educação especial a partir dos governos Temer e Bolsonaro e uma pandemia mundial da covid-19, que afeta diretamente a categoria aqui analisada. Diante do cenário de calamidade, com um vírus altamente, uma das medidas adotadas pelos países foi o distanciamento social, e, conseqüentemente, o fechamento das escolas e a reorganização dos processos escolares mediados pelas tecnologias digitais. E na crise sanitária a educação especial

aprofunda ainda mais seu projeto em curso e sua concepção liberal de aprendizagem (VAZ, 2021).

Por isso, consideramos aqui alguns documentos que nos ajudarão num diálogo com os movimentos conjunturais: o Decreto 10.502/2020, Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19/2020 e o documento do Banco Mundial de 2018 *Learning to realize education's promise* (Aprendendo a cumprir a promessa da educação).

O segundo procedimento consiste em uma leitura exploratória dos documentos com o objetivo de verificar indícios e os elementos para a análise e discussão do objeto.

Nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2005, p. 439).

Realizamos uma varredura para localizar a presença de palavras que colaboram para a identificação e análise da concepção de aprendizagem nos textos examinados: *aprendizagem, ensino/ensinar, pedagogia/pedagógico/a/os/as, conhecimento e emancipação*. Em seguida, extraímos dos textos os excertos nos quais tais palavras estavam inseridas. Por fim, realizamos a leitura integral dos documentos para organizá-los no corpus documental de análise da pesquisa.

O termo mais localizado e que nos fornece pistas para o desenvolvimento de nossa da pesquisa é *aprendizagem*. Sendo assim, após a varredura, fizemos uma classificação dos excertos extraídos dos documentos. Primeiro por documento com o objetivo de validá-los para a pesquisa. Posteriormente, foram organizados em dezenove eixos iniciais, com o objetivo de criar fios de análise que perpassam os documentos.

Segue abaixo o Quadro 3 com a categorização inicial.

Quadro 3 – Categorização inicial com os excertos extraídos dos documentos.

Nº	Grupos Iniciais
1	Pedagogia: Centrada na criança / O aprendiz no centro, protagonista do processo / (Escola Nova)
2	Aprendizagem: eixo principal do processo educativo
3	Características individuais/ individualização / Singularidade/capacidades individuais / Diferença
4	Aprendizagem: Ao longo da vida
5	Aprendizagem: Tecnologias / Recursos
6	Aprendizagem: Pragmatismo, experiências
7	Aprendizagem: Práticas exitosas / inovadoras / Novas estratégias
8	Aprendizagem: escolaridade, competência

Continuação: Quadro 4 – Categorização inicial com os excertos extraídos dos documentos.

9	Aprendizagem: nível, plena, efetiva, eficiente, pacotes
10	Aprendizagem: Dificuldades
11	Aprendizagem: Currículo
12	Aprendizagem Colaborativa
13	Aprendizagem: Metodologia
14	Acesso, participação e aprendizagem
15	Aprendizagem: conhecimento
16	Aprendizagem: formação dos professores
17	Aprendizagem: sala regular e sala de recursos
18	Aprendizagem: direito
19	Aprendizagem: informal

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, esses grupos iniciais foram organizados em quatro eixos, com o objetivo de identificar, no discurso dos documentos nacionais e internacionais, elementos que evidenciem a concepção de aprendizagem que orienta a política de educação especial no Brasil. Para organizar os eixos, foram elaboradas algumas perguntas: Qual a base teórica que perpassa a concepção de aprendizagem apresentada nos documentos? Qual a concepção de desenvolvimento humano e como ele se dá? Que homem quer formar? Qual o objetivo dessa concepção de aprendizagem? Quais são os resultados esperados?

Diante dessas questões, organizamos os seguintes eixos para apresentar os elementos: Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças; Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a cisão entre ensino e aprendizagem; Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos; Os resultados ou os objetivos da aprendizagem escolar: formação de subjetividades flexíveis.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 com os eixos de análise.

Quadro 5 – Os eixos de análise.

Eixo 1	Individualizada da aprendizagem: a valorização das diferenças
Eixo 2	Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a cisão entre ensino e aprendizagem
Eixo 3	Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos
Eixo 4	Resultados da aprendizagem ou objetivos da aprendizagem: formação de subjetividades flexíveis

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.2 Produções acadêmicas selecionadas para a pesquisa

Nosso segundo campo empírico são as produções acadêmicas (dissertações e teses) relacionadas à educação especial, selecionadas a partir do procedimento de balanço de produção. Consideramos que as pesquisas podem auxiliar na apreensão da concepção de aprendizagem escolar.

Um dos objetivos do balanço de produção é verificar se existem trabalhos acadêmicos com o tema proposto para a pesquisa. Na maioria das vezes, ele é usado como dado quantitativo, mas aqui também será uma metodologia, pois o grupo de pesquisa ao qual essa investigação se articula estuda e analisa políticas, buscando compreender como os pesquisadores de um campo específico da educação estão discutindo a política educacional. No caso específico desse estudo, vamos nos debruçar sobre as pesquisas do campo da educação especial. Sendo assim, pretendemos conhecer e nos apropriarmos da temática, que é a aprendizagem escolar, e evidenciar qual discurso está sendo produzido e disseminado para construir o consenso na área pesquisada.

O procedimento de balanço de produção foi realizado mediante as seguintes etapas: seleção dos portais digitais de busca de teses e dissertações, escolha dos descritores e a seleção de pesquisas com os descritores aparecendo no título, palavras-chave ou no resumo. O único filtro utilizado nas buscas foi referente ao período, entre 2008 e 2021.

O recorte temporal da pesquisa é de 2008 a 2016, período que corresponde aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações. Em 2008, é implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por isso nossa busca por pesquisas inicia nesse ano e finalizamos em novembro de 2021. Nosso recorte temporal no balanço de produção é diferente do recorte da pesquisa, pois teremos trabalhos posteriores que tratam da política na perspectiva inclusiva em estudo.

Os portais selecionados para a realização da pesquisa foram: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Inicialmente, foram escolhidos três descritores: “Aprendizagem escolar”; “Formação humana”; “Conhecimento escolar”, combinados com “Educação Especial” ou “Educação Inclusiva”²⁵. No decorrer das buscas nos portais, percebemos que os descritores “Formação humana” e “Conhecimento escolar” apresentaram um número de pesquisas muito alto (acima

²⁵ Ressaltamos que esse termo foi utilizado, pois, como já foi sinalizado por Bueno (2008), alguns pesquisadores da área usam-no termo em substituição à educação especial.

de 700 mil, mesmo combinado com “Educação Especial” ou “Educação Inclusiva”), o que levou a optarmos por fazer as buscas com os seguintes descritores: “Aprendizagem escolar” e “Escolarização” combinados com “Educação Especial”.

A etapa de busca nos portais realizou-se em dois períodos: o primeiro período foi entre outubro de 2020 a fevereiro de 2021, e filtramos pesquisas entre 2008 e 2019²⁶, totalizando 4.630 trabalhos com o primeiro descritor (aprendizagem escolar) e 6.209 com o segundo descritor (escolarização); o segundo período de busca foi nos meses de outubro e novembro de 2021, em que filtramos as pesquisas de 2020 e 2021, com 691 trabalhos com o primeiro descritor e 1.088 com o segundo descritor.

O primeiro descritor procurado foi “Aprendizagem escolar”, escrito das seguintes formas²⁷: Aprendizagem escolar Educação Especial; Aprendizagem escolar e Educação Especial; APRENDIZAGEM ESCOLAR EDUCAÇÃO ESPECIAL; “APRENDIZAGEM ESCOLAR” “EDUCAÇÃO ESPECIAL”²⁸.

No portal da CAPES, a forma de escrita escolhida foi “APRENDIZAGEM ESCOLAR” “EDUCAÇÃO ESPECIAL”, pois o número de trabalhos era menor e também possibilitou selecionar os trabalhos que se aproximavam do nosso objetivo com o balanço de produções acadêmicas, somando um total de 3.267. Desse total, numa primeira organização, selecionamos 115.

No portal da BDTD, todas as formas de escrever o descritor resultaram nas mesmas quantidades na busca; a diferença foi o descritor com aspas, que resultou em zero pesquisas. O total de trabalhos encontrados foi de 2.054, dos quais selecionamos 70. Desses 70 trabalhos, 19 já haviam sido selecionados do portal da CAPES, então, do BDTD, selecionamos 51 trabalhos.

O segundo descritor foi “Escolarização” (forma escrita na busca “Escolarização” “Educação “Especial”). O número total de trabalhos na busca do portal da CAPES foi de 6.668, dos quais 16 estavam relacionados com a educação especial. No portal BDTD, localizamos 619 na primeira busca com o verbete escrito *Escolarização Educação especial*. As pesquisas que apareceram nesse portal relacionadas à educação especial já tinham sido selecionadas do portal da CAPES.

O número de trabalhos selecionados nos dois portais com os descritores “Aprendizagem Escolar” e “Escolarização”, combinados com “Educação Especial”, somaram o total de 188, um número muito alto para ser analisado. Então percebemos que a maioria dos

²⁶ Os portais estavam atualizados até 2019 por causa da pandemia da covid-19.

²⁷ No portal da CAPES, a forma de escrever o descritor alterava o resultado da busca.

²⁸ Foram escritos com letras maiúsculas, pois em alguns momentos alterava a quantidade de resultados nos portais.

trabalhos se detinha à análise sobre um grupo específico dos estudantes da educação especial de forma discriminada em suas pesquisas.

Por uma opção metodológica, selecionamos os trabalhos que pesquisam a educação especial de forma geral, pois consideramos que, assim, teríamos acesso aos trabalhos que, potencialmente, apresentariam a concepção de aprendizagem. Desse modo, elegemos 12²⁹ trabalhos para compor o campo empírico da nossa pesquisa.

A seguir, podemos observar uma tabela com a quantidade de trabalhos selecionados.

Tabela 1 – Quantidades de trabalhos selecionados nos portais

Total de produções acadêmicas que apareceram nos dois portais	Trabalhos selecionados numa primeira filtragem	Trabalhos selecionados para a nossa pesquisa
12.618	188	12

Fonte: Elaborada pela autora com base nos portais CAPES e BDTD (2022).

Também organizamos em um quadro informações sobre os trabalhos acadêmicos selecionados para uma melhor visualização (Quadro 5). Aqui, com os dados apresentados na Tabela 1, podemos indicar que a maioria dos trabalhos que se dedicam à análise da aprendizagem na educação especial focam suas pesquisas por público-alvo específico.

²⁹ Nessa pesquisa não consideramos artigos e trabalhos apresentados em eventos, pois na primeira busca apareceram muitas dissertações e teses, o que demandou um trabalho exaustivo para selecionar os doze analisados aqui. Porém ressaltamos que uma busca inicial de artigos, percebemos que eram derivados de dissertações e teses. Salientamos que num próximo estudo pretendemos considerar esses outros estudos.

Quadro 5 – Teses e dissertações selecionadas nos portais CAPES e BDTD, 2008-2021.

Nº	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	TIPO	ANO	IES
1	Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação	Ana Carolina Christofari	Cláudio Roberto Baptista	Dissertação	2008	UFRGS
2	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais	Tereza Liduina Grigorio Fernandes	Tania Vicente Viana	Tese	2010	UFC
3	A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais.	Claudete da Silva Lima Martins	Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez	Tese	2012	UFPEl
4	Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?	Ana Carolina Christofari	Cláudio Roberto Baptista	Tese	2014	UFRGS
5	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	Carline Santos Borges	Denise Meyrelles de Jesus	Dissertação	2014	UFES
6	O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência	Mara Cristina Fortuna da Silva	Lísia Regina Ferreira Michels	Dissertação	2015	UFFS
7	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência	Patrick Medeiros de Jesus	Márcia Gorett Ribeiro Grossi	Dissertação	2015	CEFET
8	A educação mediada por animais como atividade desenvolvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência	Denise Medina Fidler	Fabiane Adela Tonetto Costas	Dissertação	2016	UFMS
9	Ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia	Mariana de Lima Alves Hathenher	Maria Irene Miranda	Dissertação	2017	UFU
10	O uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão de alunos com deficiência nas atividades de ensino e de aprendizagem em sala de atendimento educacional especializado	Márcia Lazzari Viana	Maria do Rocio Fontoura Teixeira	Dissertação	2019	UFRGS
11	A Realidade Aumentada como Estratégia Pedagógica na Alfabetização na Prática no Atendimento Educacional Especializado	Claudia Pinto da Rocha	Victor Gonçalves Glória Freitas e Ana Paula Legey de Siqueira	Dissertação	2020	UNICAR IOCA

Continuação: Quadro 5 – Teses e dissertações selecionadas nos portais CAPES e BDTD, 2008-2021.

12	Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos Público-alvo da educação especial no ensino fundamental	Sabrina dos Santos Pires	Iasmin Zanchi Bouer	Dissertação	2020	UFPR
----	--	--------------------------	---------------------	-------------	------	------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos portais CAPES e BDTD (2021).

Dos trabalhos selecionados, a maioria diz respeito a dissertações. Abaixo, organizamos as quantidades na Tabela 2.

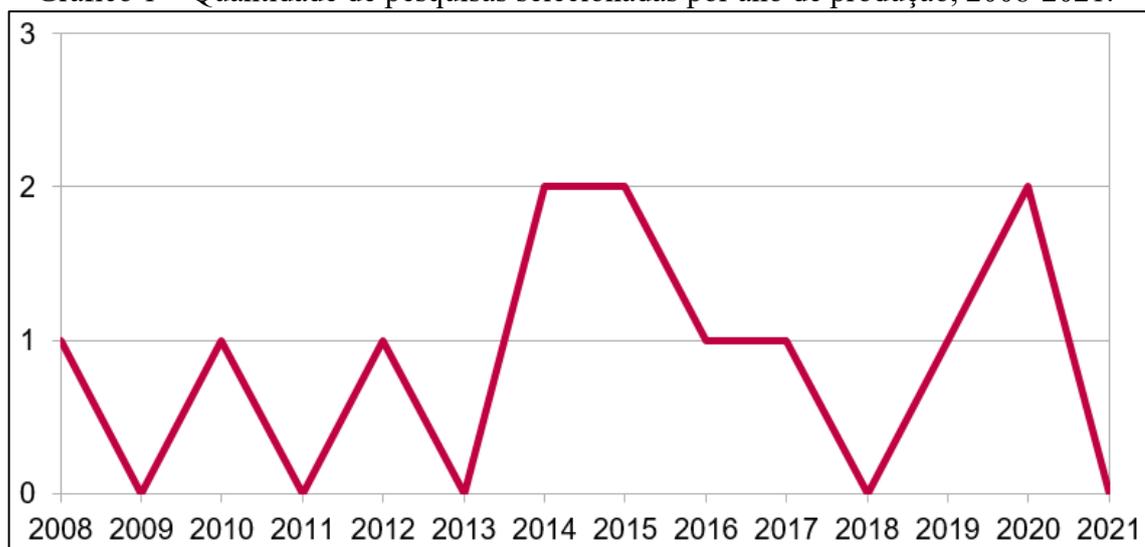
Tabela 2 – Teses e dissertações selecionadas nos portais CAPES e BDTD, 2008-2021

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Tese	3
Dissertação	9
Total	12

Fonte: Elaborada pela autora com base nos portais CAPES e BDTD (2022).

Dentro do recorte temporal, de 2008-2021, temos trabalhos acadêmicos selecionados em quase todos os anos do período. Percebemos uma maior produção entre os anos de 2014, 2015 e 2020 – o Gráfico 1 nos mostra isso.

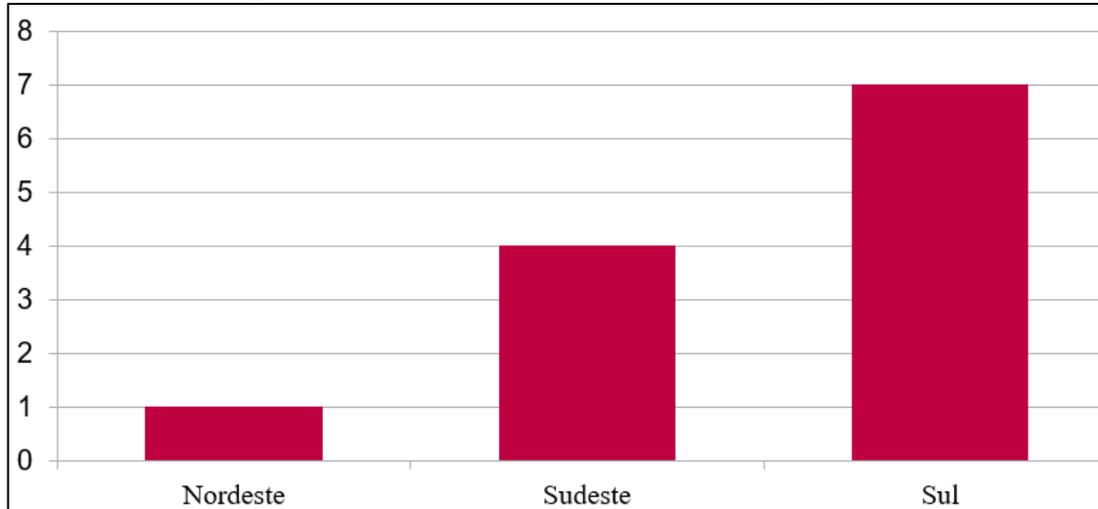
Gráfico 1 – Quantidade de pesquisas selecionadas por ano de produção, 2008-2021.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos portais CAPES e BDTD (2021).

Também observamos que as produções estão concentradas nas regiões sudeste e sul do Brasil, como podemos visualizar no Gráfico:

Gráfico 2 – Quantidade de pesquisas selecionadas por região, 2008-2021.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos portais CAPES e BDTD (2021).

Organizamos os 12 trabalhos em eixos distintos da análise documental, pois, ao fazer uma primeira leitura das pesquisas, percebemos que poderiam ser agrupadas em eixos específicos. Os trabalhos selecionados pesquisaram sobre a educação especial com o enfoque na avaliação, escolarização e nas práticas pedagógicas. Consideramos, então, que esses eixos nos auxiliaram a apreender a concepção de aprendizagem presente nas produções acadêmicas.

O Quadro 6 apresenta as pesquisas organizadas por eixos iniciais de análise.

Quadro 6 – Pesquisas organizadas por eixos de análise, 2008-2021.

AVALIAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação	Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?	A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais.
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência
	O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência	O uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão de alunos com deficiência nas atividades de ensino e de aprendizagem em sala de atendimento educacional especializado

Continuação: Quadro 6 – Pesquisas organizadas por eixos de análise, 2008-2021.

	Ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia	A educação mediada por animais como atividade desenvolvvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência
	A Realidade Aumentada como Estratégia Pedagógica na Alfabetização na Prática no Atendimento Educacional Especializado	Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos Público-alvo da educação especial no ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para a leitura dos trabalhos e retirada dos excertos, tivemos algumas perguntas que nos serviram como auxílio na apreensão da concepção de aprendizagem: Quem é o estudante? Qual a concepção de conhecimento? Qual a concepção de escola? Qual a concepção de aprendizagem? A seguir, apresentamos um resumo de cada trabalho.

A dissertação de mestrado “Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: Trajetórias nos Ciclos de Formação” foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2008. Teve por objetivo compreender como estavam sendo praticados, criados e representados os processos de avaliação da aprendizagem em uma escola que tem uma organização curricular por Ciclos de Formação na rede municipal de ensino de Porto Alegre (CHRISTOFARI, 2008). Os fundamentos teóricos dessa pesquisa são a Pedagogia Dialógica e a abordagem histórico-cultural. Ao analisar os processos de avaliação da aprendizagem relacionados aos movimentos de inclusão escolar na organização do currículo, a pesquisadora conclui que é possível inferir que existem duas concepções de avaliação da aprendizagem entre os professores: uns consideram que a avaliação da aprendizagem precisa ser processual e investigativa e tomam o aluno como parâmetro de si mesmo. Por outro lado, outros professores permanecem com procedimentos avaliativos “típicos de um ensino mais tradicional, o que indica a possível intenção de homogeneização das ações e ritmos de aprendizagem dos alunos” (CHRISTOFARI, 2008).

A tese de doutorado intitulada “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais” é uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará, no ano de 2010, e tem como temática central a avaliação da aprendizagem. O problema de pesquisa que norteia o trabalho é “como se apresentam nos documentos oficiais do MEC, as diretrizes para a avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais matriculados em escolas regulares?”. O objetivo, por sua vez, foi identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para os alunos com deficiência e

reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva (FERNANDES, 2010). Para o pesquisador, a avaliação deste grupo de alunos apresenta características complexas, em virtude de suas especificidades, e salienta que a falta de uma avaliação da aprendizagem adequada colabora para validar o preconceito (FERNANDES, 2010). Concluiu que, nos documentos investigados, há uma proposta sobre estratégias avaliativas para a Educação Inclusiva de forma geral, porém apresentam ações para os alunos surdos e com deficiência intelectual. As diretrizes oficiais consideram a avaliação formativa mais adequada para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência (FERNANDES, 2010).

A tese de doutorado “Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in) visível?” foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, concluída em 2015, e teve por objetivo fazer uma análise dos discursos que compõem os registros escolares de alunos que frequentam um serviço de AEE, problematizando como são produzidos, e discutindo a medicalização na produção de modos de ser e aprender na escola (CHRISTOFARI, 2014). Os resultados da pesquisa apontam que há um discurso entre os profissionais envolvidos na pesquisa que prioriza as condutas dos alunos como o principal desafio, sendo consideradas como possíveis barreiras à aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, são justificadas com base em causas como hereditariedade e dinâmica familiar (CHRISTOFARI, 2014). Outros discursos identificados na pesquisa rompem com a lógica da padronização e da classificação e mostram que, na escola, “há brechas para o inusitado”, fortalecendo a concepção desse espaço como “um contexto dinâmico” (CHRISTOFARI, 2014).

A dissertação “Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum” é uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2014. O objetivo consistiu em problematizar o AEE para compreender o que é conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum (BORGES, 2014). A pesquisadora, em seu trabalho, destaca que a sala de aula comum e o AEE são ambientes potencializadores do processo de escolarização dos estudantes da educação especial (BORGES, 2014). Os resultados da pesquisa apontam que os professores do ensino regular acreditam que o AEE potencializa o aprendizado dos estudantes, mas, inicialmente, não pensavam que era necessário o trabalho colaborativo entre o atendimento e a sala de aula, pois as avaliações da aprendizagem no contexto da sala de aula evidenciam os elementos para subsidiar o trabalho no AEE (BORGES, 2014). Em relação ao objetivo geral da pesquisa, que era compreender o que é o conhecimento complementar, Borges (2014) conclui que ele seria o conhecimento que

o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar, tendo em vista seu desempenho em sala de aula, para que ele acompanhe o currículo e realize as tarefas disponibilizadas para toda a turma, de acordo com suas condições e possibilidades. Assim, poderá fazer parte do processo de escolarização apropriando-se e produzindo cultura (BORGES, 2014).

A pesquisa intitulada “O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência” foi realizada na Universidade Federal Fronteira Sul, no ano de 2015. O objetivo era compreender o papel do AEE no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares, a partir da perspectiva dos professores deste atendimento (SILVA, 2015). A pesquisa aponta alguns fatores que não contribuem para a construção de um trabalho que colabore no processo de aprendizagem dos estudantes, como a admissão dos professores por contratos temporários, o que colabora para a descontinuidade dos trabalhos; a maioria das professoras não reconhece o papel do AEE como um meio de desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência, mesmo indicando a realização de atividades nesta perspectiva. Observou-se falta de apoio da equipe escolar e dos professores e o número elevado de atendimento a alunos diagnosticados com Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade e atendidos no AEE (SILVA, 2015). As evidências encontradas no decorrer da pesquisa apontam que o papel do AEE vai além da complementação à aprendizagem escolar; ele também colabora no sentido global deste aluno, estimulando as suas potencialidades. Há necessidade de maiores esclarecimentos e conhecimentos em relação ao trabalho realizado no atendimento, como contribuinte no processo de escolarização dos alunos da educação especial (SILVA, 2015).

A dissertação “Ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia” é uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2017. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa em uma instituição escolar da rede pública municipal, abordando o ensino da leitura e da escrita para os alunos da educação especial, com o objetivo de observar o que a escola tem feito para propiciar esse ensino (HATHENHER, 2017). A pesquisa tem uma abordagem psicopedagógica, uma vertente que acredita no aprender e no ensinar as pessoas com deficiência com ênfase nas possibilidades (HATHENHER, 2017). A pesquisa revelou dificuldades teórico-metodológicas por parte dos educadores, assim como um descompasso entre as falas dos profissionais e o que está proposto no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa. Também evidencia que a psicopedagogia é relacionada às dificuldades na aprendizagem, porém pouco considerada quanto à possibilidade de entender como acontecem os processos de aprendizagem (HATHENHER, 2017).

A pesquisa de doutorado “A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra a professora das salas de recursos multifuncionais” foi realizada na Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2012. Teve por objetivo investigar as tecnologias presentes nas salas de recursos multifuncionais das escolas da rede municipal de ensino de Bagé-RS, e a forma como são utilizadas nas práticas pedagógicas inclusivas realizadas pelas professoras (MARTINS, 2012). Os resultados do estudo evidenciam que as salas de recursos multifuncionais das escolas investigadas possuem recursos de Tecnologia Assistiva e tecnologias da comunicação e da informação que possibilitam que as “professoras alterem, criem e recriem suas práticas” (MARTINS, 2012, p. 225). São usadas pelas professoras conforme as necessidades dos alunos e a sua proposta de trabalho, com a finalidade de possibilitar que o aluno com “necessidades educacionais especiais” tenha acesso ao conhecimento e à aprendizagem, participe das atividades escolares e possa comunicar-se e interagir com o mundo que o cerca (MARTINS, 2012, p. 245).

A dissertação “O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência” foi uma pesquisa realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, no ano de 2015. O objetivo esteve voltado à verificação das potencialidades do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência (JESUS, 2015). Com a análise dos dados, o pesquisador conclui que foi possível perceber que o uso das tecnologias digitais possui um grande potencial inovador nas práticas pedagógicas e é capaz de promover um ganho considerável para os estudantes. Também demonstrou ser uma ferramenta importante no auxílio para o desenvolvimento e também para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, além de favorecer “a socialização, comunicação e o desempenho ocupacional” (JESUS, 2015, p. 93). Porém, revela que, para ter sucesso com o uso das tecnologias, é importante que o estudante seja o centro do processo educativo. A tecnologia deverá ser adaptada a cada estudante, considerando suas particularidades, habilidades e necessidades. O atendimento tem que ser individualizado e adaptado às demandas de cada indivíduo (JESUS, 2015).

A pesquisa “A educação mediada por animais como atividade desenvolvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência” é uma dissertação de 2016, realizada na Universidade Federal de Santa Maria. Teve por objetivo investigar e analisar como a Educação Mediada por Animais (EMA), especificamente com a Cinoterapia, pode desenvolver as funções cognitivas dos estudantes com deficiência, sendo um recurso mediador para o atendimento na sala de recursos e envolvendo aprendizagem em diversas áreas do

desenvolvimento (FIDLER, 2016). As análises com base nas funções cognitivas superiores possibilitaram à pesquisadora concluir que existe “pertinência das trocas e o trabalho desenvolvido e mediado na coletividade, principalmente com o diferencial da EMA (Cinoterapia), onde essa atividade estava a todo o momento interagindo envoltivamente de maneira motivadora com os estudantes, provocando o exercício de interagir e experienciar novidades no ambiente e sala de aula” (FIDLER, 2016, p. 8). Embora essa pesquisa seja muito específica, o que justifica a sua seleção para a presente dissertação é a mediação do processo ensino aprendizagem ser colocado sobre a responsabilidade de uma atividade com animais. A pesquisa anuncia que a Cinoterapia contribuiu com a aprendizagem escolar dos estudantes da educação especial, no entanto, apenas destaca nos seus resultados o desenvolvimento de algumas funções psicológicas superiores.

A dissertação “O uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão de alunos com deficiência nas atividades de ensino e de aprendizagem em sala de atendimento educacional especializado” é de 2019. Trata-se de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Teve como objetivo identificar como os professores estão utilizando os recursos de Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem nas salas de AEE e na sala de aula do ensino regular. Os resultados da pesquisa apontam que, apesar de todo o esforço e comprometimento dos professores nas salas de recursos, a utilização das Tecnologias Assistivas ainda necessita de um aprofundamento mais técnico para auxiliar na indicação e utilização destes recursos com vistas a assessorar o desenvolvimento do ensino dos estudantes da educação especial (VIANA, 2019).

A dissertação “Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental”, uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Paraná e defendida no ano de 2020, teve como objetivo descrever o processo de implementação de um projeto educacional com intervenção a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (PIRES, 2020). Os resultados da pesquisa evidenciam que há uma melhoria no processo ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial e também dos demais estudantes com um programa fundamentado nos princípios do DUA (PIRES, 2020).

A pesquisa de mestrado “A realidade aumentada como estratégia pedagógica na alfabetização na prática no Atendimento Educacional Especializado”, defendida no ano de 2020 foi realizada pelo Centro Universitário UniCarioca. O objetivo geral esteve relacionado à proposição de uma sequência didática envolvendo a Tecnologia Digital Realidade Aumentada “visando à progressão das competências e habilidades de leitura e escrita em crianças atendidas na sala de recurso multifuncional, do 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental”

(ROCHA, 2020, p. 20-21). Os resultados apontam que os professores aprovaram a sequência didática e que a pesquisa poderá preencher uma lacuna, evidenciada como a falta de uma metodologia no AEE. A tecnologia digital complementa a ação do professor e também pode ser uma ferramenta lúdica capaz de motivar o aluno do AEE na aquisição das competências e habilidades da leitura e da escrita (ROCHA, 2020). A pesquisa evidencia, igualmente, que há falta de metodologias que trabalhem o desenvolvimento na aquisição de competências e habilidades de leitura e escrita no AEE.

Organizamos excertos dos trabalhos acadêmicos nos mesmos eixos do procedimento análise documental, que são: Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças individuais; Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a cisão entre ensino e aprendizagem; Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos; Resultados ou objetivos da aprendizagem da aprendizagem: formação de subjetividades flexíveis.

As pesquisas foram organizadas nos eixos da seguinte forma: no eixo sobre a Individualização da aprendizagem: as valorizações das diferenças individuais ficaram as pesquisas dos seguintes autores: Fernandes (2010); Silva (2015); Christofari (2008); Hathenher (2017). No eixo sobre “A aprendizagem como eixo do processo educativo: a cisão entre o ensino e aprendizagem”, ficaram as pesquisas dos autores: Christofari (2014) e Fernandes (2010). No eixo sobre “Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos”, foram consideradas as pesquisas dos seguintes autores: Pires (2020); Rocha (2020); Jesus (2015); Fidler (2016); Martins (2012) e Viana (2019). E no eixo sobre “Os resultados ou objetivos da aprendizagem a pesquisa do autor: a formação de subjetividades flexíveis”, por sua vez, foi inserida a pesquisa de Viana (2019).

Os elementos que evidenciam a concepção de aprendizagem nos trabalhos selecionados e sua análise foram incluídas ao longo das próximas seções da dissertação.

2.3 A concepção de aprendizagem escolar no discurso da Política

Nosso objetivo geral, com esta pesquisa, é analisar a concepção de aprendizagem presente na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil no período de 2008 a 2016. Aqui, evidenciamos elementos que nos possibilitam apreender a concepção de aprendizagem escolar presente no discurso da política, por meio dos documentos selecionados, e também como esse discurso aparece nas produções acadêmicas. Perseguimos, então, o objetivo específico, que é apreender a concepção de aprendizagem no discurso da Política de

educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Aqui expomos os elementos extraídos dos documentos e das produções acadêmicas selecionados para nossa pesquisa.

Para melhor compreensão, organizamos os elementos em quatro eixos, os quais nos possibilitaram perseguir o objetivo da seção. São eles: Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças individuais; Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a cisão entre o ensino e a aprendizagem; Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos; Resultados da aprendizagem ou objetivos da aprendizagem: formação de subjetividades flexíveis.

2.3.1 Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças individuais

Nesse eixo, expomos as evidências que apontam para uma individualização da aprendizagem presente nos documentos representativos da política de educação especial e nos trabalhos acadêmicos. Os excertos extraídos dos documentos e das produções acadêmicas foram organizados em torno dos seguintes elementos: quem é o estudante, o que é o conhecimento, o que é a aprendizagem e como deve ser o ensino. Isso deverá ser considerado na organização da escola, do currículo, do processo ensino-aprendizagem e do AEE.

Identificamos que o estudante é concebido como um ser individual, que tem necessidades, especificidades, peculiaridades e diferenças individuais. Ele tem nível, complexidade, profundidade, aptidões e ritmo próprios de aprendizagem, bem como aprende de forma diferente, por isso, devem existir diversas formas de ensinar e os objetivos de aprendizagem devem ser individualizados. Como corolário dessa compreensão, o processo formativo deve ter centralidade no estudante.

Podemos observar, nos excertos, que se “assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 4)³⁰. Considera-se, ademais, que “toda criança tem necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, p. 1). As diferenças são vistas como “oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem e das relações humanas” (BRASIL, 2020, p. 48). Cada um deverá receber “atendimento específico de apoio à aprendizagem, segundo suas singularidades e demandas” (BRASIL, 2020, p. 80)³¹. “Todas as

³⁰ Documento A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

³¹ Decreto 10.502/2020.

“pessoas aprendem de maneiras diferentes e, por isso, devem existir também diversas formas de ensinar” (INSTITUTO ROGRIGO MENDES, 2020, p. 23)³². A Declaração de Incheon ressalta que

as instituições e os programas educacionais deveriam ter financiamento adequado e equitativo, com instalações seguras, ambientalmente corretas e de fácil acesso; número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos (UNESCO, 2015, p. 33).

Nas produções acadêmicas, essa concepção de estudante também é exaltada, como destacado por Christofari (2008, p. 10) em sua pesquisa sobre os “Ciclos de Formação como uma proposta inclusiva de organização do currículo” a pesquisadora destaca que “cada aluno é comparado consigo tendo em vista seu processo de aprendizagem, suas dificuldades e possibilidades”. O estudante com deficiência tem a capacidade de aprender, mas a sua disposição é mais lenta e diferente (MARTINS, 2012). E com as mudanças na sociedade, também se requer mudança no perfil do estudante, é importante que ele seja crítico, com capacidade para pensar e aprender a aprender (MARTINS, 2012).

Para Martins (2012, p. 245), “incluir implica acolher as pessoas de um determinado grupo, independentemente de suas especificidades, reconhecendo que elas são únicas, diferentes umas das outras e, conseqüentemente, não precisam ser categorizadas”. Fernandes (2010, p. 14) também pontua que “o processo inclusivo considera as diferenças na aquisição da aprendizagem”. Hatherher (2017, p. 59) afirma que “a inclusão desejada consiste em tratar todas as pessoas de acordo com suas especificidades, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais”.

Fernandes (2010, p. 46) em sua pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, destaca:

Sobre a individualização da aprendizagem, convém assinalar que as crianças são diferentes entre si e não podem ser avaliadas com os mesmos critérios ou as mesmas medidas, comparadas através de procedimentos a partir de parâmetros que definem bons, medianos ou medíocres.

O discurso no documento, evidencia que a construção do conhecimento também é um processo individual, pois os estudantes “constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se

³² Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19/2020.

desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 8)³³. A capacidade de aprender é compreendida como individual e inata. Desse modo, as tarefas são responsáveis pelo ensino e a organização do ambiente, e não o professor. Percebe-se, nesse sentido, que o que é considerado no processo formativo não é a cultura, mas a organização de ambientes.

As pesquisas corroboram que a construção do conhecimento é individual, segundo a capacidade de cada um, e deve ser a partir das experiências da prática cotidiana. Christofari (2014) destaca, em sua pesquisa, que na construção do conhecimento deve-se à valorização do ambiente externo à escola, aos diferentes modos de aprender. O processo de apropriação do conhecimento é considerado como “complexo, coletivo e individual”, é impossível medi-lo “devido à diversa gama de fatores que influenciam na maneira com que cada um constrói seus conhecimentos, os interpreta e utiliza” (CHRISTOFARI, 2014, p. 29). Portanto, o conhecimento também é individualizado e subjetivo, pois cada um constrói o seu conhecimento e não se apropria de um conhecimento objetivo e que é produzido socialmente ao longo da história da humanidade.

A formação dos professores também tem o objetivo de valorizar os conhecimentos tácitos e suas experiências individuais. Segundo o documento “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva”, “finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 30).

As práticas pedagógicas terão por base as estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, considerando que a aprendizagem deverá ser diferenciada, individualizada e única. É ela que deve ser adaptada ao estudante, pois cada um tem estilo, ritmo, aptidões e capacidades singulares que são inatas.

Então, o ensino também deverá ser individualizado, como destacado na Declaração de Salamanca (1994, p. 10):

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.

A individualização do ensino perpassa o AEE, pois considera que “não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno

³³ Documento “A Educação Especial na perspectiva inclusiva da Educação Escolar: a escola comum inclusiva”.

terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 22). Por conseguinte, o objetivo do AEE é “prover condições de acesso, participação e aprendizagem e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (ROPOLI *et al.*, 2011, p. 2). O plano do AEE tem por objetivo a “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009a, p. 2)³⁴.

Na perspectiva inclusiva, a escola é concebida como um espaço para todos, por isso há a defesa de todos na escola. É necessário, porém, que esse espaço seja modificado para receber os estudantes, considerando que cada um tem condições de aprender, quando se valoriza as diferenças. Essa perspectiva faz a crítica a um modelo de escola comum, já que está propondo consensos para produzir alterações na educação escolar da classe trabalhadora para padrões flexíveis (KUENZER, 2016). Considerando-a como transmissora de conhecimento, se baseia em modelos ideais, na homogeneização dos estudantes e do processo de aprendizagem. Assim, a proposta é uma escola que possa ser flexível, com possibilidade de uma aprendizagem móvel (UNESCO, 2014)³⁵ que poderá acontecer na escola ou fora dela, como evidenciado no documento da UNESCO (2015)³⁶, que pontua sobre meios de implantação da Meta 4: é preciso “garantir que os recursos sejam alocados equitativamente entre escolas e centros de aprendizagem socioeconomicamente desfavorecidos e privilegiados” (p. 52).

Então, proporá uma “escola das diferenças” que tem por fio condutor a individualidade tanto dos estudantes, como nas práticas dos professores, individualizando e responsabilizando cada escola pelo processo de se tornar inclusiva, sugerindo mudanças no interior dela – como a organização dos tempos e espaços, a construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple a valorização das diferenças e as aprendizagens individualizadas. A pedagogia dessa escola deve ser centrada no estudante, pois considera que ela beneficia todos, a sociedade como um todo e também impede o desperdício de recursos (UNESCO, 1994).

Assim como no discurso presente na documentação representativa da política, as pesquisas apontam a necessidade de mudança da escola, que deve se adaptar ao estudante, pois a educação deverá dar “oportunidades de aprendizagem para todos, num espaço físico, afetivo

³⁴ Resolução n. 4/2009: Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

³⁵ A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar (UNESCO, 2014).

³⁶ Documento “Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida”.

e social capaz de acolher indistintamente a diversidade humana” (FERNANDES, 2010, p. 45). Silva (2015, p. 23) aponta que, “com a existência de diversidades encontradas nas escolas, foram repensados meios para que todas as crianças aprendessem juntas, mesmo havendo limitações e níveis de aprendizagem própria de cada aluno”. A pesquisadora ainda considera que “não se pode nivelar a aprendizagem dos alunos, porque os objetivos são individuais, e, logo, as práticas também devem ser individualizadas” (SILVA, 2015, p. 93).

Em outra pesquisa, se destaca que a escola é um espaço com estratégias de ensino e aprendizagem que atentam para a especificidade de cada um, sendo que os debates em relação à escola mudaram as práticas pedagógicas (CHRISTOFARI, 2014). A pesquisadora aposta na “escola comum como um espaço potente de estratégias de ensino e aprendizagem que atentem para as especificidades de cada aluno” (CHRISTOFARI, 2014, p. 16). O grande desafio está em “como utilizar as diferentes possibilidades de organização dos espaços e tempos escolares a favor da aprendizagem de todos os alunos, considerando suas especificidades” (CHRISTOFARI, 2014, p. 97), pois a “flexibilização dos tempos e espaços indica uma dinâmica de transformação da rigidez escolar quanto às concepções de ensino e de aprendizagem” (CHRISTOFARI, 2014, p. 164). Borges (2014, p. 167) salienta que a sala de aula “é o espaço em que todos aprendem, e o atendimento educacional especializado, se bem articulado com as demandas de sala de aula, colabora com o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial”.

As “escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado” (UNESCO, 1994, p. 5). Elas “dariam oportunidade a uma aprendizagem conjunta, garantindo bons níveis de aprendizagem, conforme enfatizava a Declaração de Salamanca” (SILVA, 2015, p. 24).

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva defende “um novo conceito de educação especial”, que “enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação a todos” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 6). “O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o estudante que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 15-16).

As propostas curriculares devem ser contextualizadas, devem partir da vida e experiências dos alunos e sendo tramadas em redes de conhecimento, para a superação da tão exaltada sistematização do saber (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 16). Por isso a crítica à ideia de

currículo e ensino adaptados, pois eles negam a aprendizagem diferenciada e individualizada (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 15) e que parta do conhecimento tácito. Para isso, é preciso que “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 28-29)³⁷.

Fernandes, em sua pesquisa, vai destacar que “devem-se implantar modificações na ação pedagógica em conformidade com as necessidades de aprendizagem de cada criança” (FERNANDES, 2010, p. 43), como a individualização da didática,

onde os alunos devem receber atenção diferenciada durante as aulas. Algumas crianças necessitam de ajuda em algumas áreas do currículo, outras precisam de auxílio específico no que diz respeito à didática e ao método, conforme as necessidades e possibilidades individuais (FERNANDES, 2010, p. 46).

Portanto, “as práticas pedagógicas diversificadas refletem o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, interesses, motivações, habilidades e necessidades, valorizando as potencialidades de cada sujeito” (BRASIL, 2015, p. 74)³⁸. Nesse contexto, “devem ser organizadas as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2016, p. 58)³⁹.

A perspectiva inclusiva propõe outras formas de conceber o conhecimento escolar, o sistema de avaliação, sugerindo uma releitura dos processos de ensinar e aprender (ROPOLI *et al.*, 2010). E entende que as diferenças, como resultado da multiplicidade, e a educação, nessa perspectiva, garantem o direito à diferença. Isso é fundamental, pois, a defesa de um sistema educacional inclusivo⁴⁰ que “assegure estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidades que atendam as especificidades dos alunos” (BRASIL, 2009b, p. 215), “vislumbrando suplantando os padrões rígidos da escola homogeneizadora, reconhecendo e valorizando, assim, a diferença como essência da humanidade (BRASIL, 2015, p. 74). E como aprendemos, as pesquisas corroboram esse discurso.

Mediante o exposto nesse eixo, aprendemos que as diferenças humanas, as necessidades, capacidades e especificidades individuais são tomadas como referencial para a organização do processo educativo na escola e apontam para uma individualização da

³⁷ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

³⁸ Nota Técnica n. 40/MEC/SECADI/DPEE. O Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com Altas habilidades/Superdotação.

³⁹ Nota Técnica n. 36/MEC/SECADI/DPEE. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens e Adultos.

⁴⁰ Michels e Garcia (2014), no texto “Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira”, analisam o conceito de sistema educacional inclusivo.

aprendizagem. Com isso, há necessidade de individualização do currículo, pois cada um o acessará conforme suas capacidades e aptidões, sem intervenções de um ensino intencional no contexto da escola. O conhecimento é considerado subjetivo, uma vez que cada um construirá o seu a partir de suas experiências do cotidiano. A formação dos professores também valorizará o conhecimento tácito e sua atuação será com base em práticas inovadoras. A escola é um espaço para todos, por isso deverá acolher e respeitar as diferenças individuais para atender as especificidades de aprendizagem de cada estudante.

Se o estudante é o centro do processo educativo, o processo ensino-aprendizagem é dissociado e a aprendizagem é evidenciada e tomada como central no processo formativo. O próximo eixo é constituído pela exposição das evidências encontradas nos documentos e nos trabalhos acadêmicos que apontam para a cisão entre o ensino e a aprendizagem.

2.3.2 Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a cisão entre ensino e aprendizagem

No eixo anterior, destacamos a concepção de estudante. Apontamos a valorização das diferenças individuais e que cada um aprende segundo suas aptidões e capacidades. O processo formativo, portanto, terá centralidade no estudante, a aprendizagem deverá ser individualizada, e o conhecimento construído individualmente, então o estudante acessará o currículo conforme suas capacidades e aptidões. No processo formativo, a aprendizagem ganha destaque e é a partir dela que a formação será pensada, organizada.

Nesse segundo eixo, vamos expor as evidências da aprendizagem como eixo do processo educativo e a cisão do processo ensino-aprendizagem apreendidos no discurso dos documentos representativos da educação especial e nas produções acadêmicas.

Aprendemos que a aprendizagem é colocada como o centro do processo educativo, por isso ela precisa ser diferenciada, individualizada, colaborativa, formal, não formal, informal, móvel ao longo da vida dos sujeitos. Ela poderá acontecer na escola ou em ambientes de aprendizagem que podem ser físicos ou virtuais.

O documento do Banco Mundial “Aprendizagem para Todos” (2011, p. 1) contém, em seu discurso político, que o “objetivo global não é só a escolaridade, como também a aprendizagem”, pois, nos últimos anos, aumentou o acesso nas escolas, porém é preciso consolidá-lo, e propõe incrementar seu apoio aos países para que eles alcancem a Educação para Todos e os objetivos das Metas de Desenvolvimento do Milênio. O propulsor desse desenvolvimento será “o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-

escola até ao mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). Observamos, aqui, uma secundarização do processo de escolarização e uma ênfase na aprendizagem, independentemente de serem formais, não formais, informais. Se serão na escola ou fora dela.

Segundo o documento em tela, houve ganhos no acesso à escola, mas agora é preciso dar atenção ao “desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2), pois a sociedade passa por alterações e o desenvolvimento tecnológico mudou os perfis dos empregos exigidos pelo mercado. Assim, “a nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentadas numa sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Observamos, portanto, um deslocamento do processo de ensino-aprendizagem com ênfase nos conhecimentos científicos para as competências e a capacidade de adaptar-se.

Segundo esse discurso político, a aprendizagem acontecerá ao longo da vida, o que pressupõe uma escola “pautada na garantia de participação com acolhimento, por meio de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas que promovam a aprendizagem para todos e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020, p. 49). O discurso está em consonância com o documento da UNESCO de 2015, Declaração de Incheon, que propõe a educação inclusiva, equitativa e ao longo da vida⁴¹. O aprendizado ao longo da vida é considerado um princípio que “diz respeito à garantia de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para todas as pessoas ao longo de sua existência” (BRASIL, 2020, p. 49), o que está previsto para acontecer em contextos formais, possibilitando que o aluno alcance os níveis mais elevados da educação e também em contextos não formais e informais assegurando que possa

alcançar o máximo desenvolvimento da pessoa, de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais, sociais e laborais, segundo suas características, suas necessidades de aprendizagem e os interesses relacionados com os seus projetos de vida, preferencialmente compatível com as diversidades locais e culturais (BRASIL, 2020, p. 55).

⁴¹ “Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsectores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos” (UIL. *Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015. p. 30. Disponível em: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>).

A Declaração de Incheon também ressalta a aprendizagem fora da escola, afirmando ser necessário “garantir que os recursos sejam alocados equitativamente entre escolas e centros de aprendizagem socioeconomicamente desfavorecidos e privilegiados” (UNESCO, 2015, p. 52).

Para complementar e suplementar a escolarização formal, devem ser oferecidas oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida, por meio de caminhos não formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio do estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das TIC (UNESCO, 2015, p. 30).

Ela poderá acontecer em qualquer lugar, não apenas em contexto formal como a escola, pois,

como as pessoas, na maior parte do tempo, levam consigo aparelhos móveis, a aprendizagem pode ocorrer em momentos e locais que antes não eram propícios à educação. Em geral, aplicativos de aprendizagem móvel permitem às pessoas escolherem entre lições que exigem apenas alguns minutos e lições que requerem concentração por algumas horas. Essa flexibilidade permite que as pessoas estudem durante um intervalo longo, ou durante uma viagem curta de ônibus (UNESCO, 2014, p. 16).

No Brasil, a educação especial na perspectiva inclusiva também coloca a aprendizagem no centro do processo educativo e, ao propor a “escola das diferenças”, afirma que a escola comum precisa alinhar suas mudanças ao propósito da inclusão. Uma dessas mudanças é fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 13).

Como centralidade do processo formativo e das metas do Banco Mundial, expostas no documento “Aprendizagem para Todos”, a aprendizagem deverá ser um processo que acontecerá ao longo da vida dos sujeitos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência considera que as pessoas com deficiência têm direito à educação e, para a efetivação desse direito “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 28).

À vista disso, aprendizagem deverá ser encorajada desde cedo e de forma contínua tanto na escola como fora dela, pois “as competências fundamentais adquiridas na infância tornam possível uma vida inteira de aprendizagem” (UNESCO, 2011, p. 4) e as oportunidades de “aprendizagem informais são essenciais para garantir que todos os jovens possam adquirir competências para o mercado de trabalho” (UNESCO, 2011, p. 4), aliadas à “alfabetização e

aritméticas básicas, das quais depende a aprendizagem no resto da vida” (UNESCO, 2011, p. 4). A PNEPEI, além de ter por objetivo assegurar a inclusão dos estudantes, também “orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso aos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008)⁴². Ao considerar as oportunidades de aprendizagem informais, também valoriza o conhecimento tácito e propõe um currículo com base nas experiências cotidianas dos alunos.

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades de etnia, de gênero, de cultura. Elas *partem das vidas e experiências dos alunos* e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber. O questionamento dessas peculiaridades e a visão crítica do multiculturalismo trazem uma perspectiva para o entendimento das diferenças, a qual foge da tolerância e da aceitação, atitudes estas tão carregadas de preconceito e desigualdade (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 16).

Ao fazer a defesa de todos na escola, ressalta que a perspectiva de segregação está “totalmente superada pelos estudos pedagógicos atuais que demonstram a necessidade de uma aprendizagem colaborativa em que se possibilite aos alunos com e sem deficiência, da mesma faixa etária, aprender, conviver e valorizar as diferenças (BRASIL, 2009b, p. 209).

As pesquisas também darão centralidade ao processo de aprendizagem, concebendo-o descolado do ensino. Por exemplo, nas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, os autores apontam que é preciso repensar os processos avaliativos, pois eles podem possibilitar possíveis alterações acerca da concepção de aprendizagem, o que poderá ser um elemento essencial para direcionar as práticas pedagógicas “a fim de oferecer e avaliar oportunidades de escolarização para os alunos que, por diversas razões, não acompanham o ensino comum” (FERNANDES, 2010, p. 13). O que estaria representando, no conjunto desse raciocínio, a ideia de não acompanhar o ensino?

A avaliação também pode promover a aprendizagem e indicar os recursos necessários para os estudantes da educação especial. Christofari (2008, p. 9) destaca que “repensar o significado dos processos avaliativos pode causar reflexos significativos na prática pedagógica e na organização do currículo, além de possíveis alterações nas concepções acerca da aprendizagem”. Questionar os processos avaliativos da aprendizagem escolar desafia a concepção que a escola tem sobre o processo ensino-aprendizagem (CHRISTOFARI, 2008, p. 32). Isso é igualmente evidenciado no documento Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel:

⁴² Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Vários aplicativos matemáticos disponíveis para *smartphones*, bem como para aparelhos móveis básicos, mostram aos estudantes, passo a passo, como resolver corretamente questões que possam estar erradas. Essa funcionalidade contribui para assegurar que as avaliações sejam usadas para o progresso da aprendizagem, e não simplesmente para classificar, premiar ou punir o desempenho (UNESCO, 2014, p. 15).

Aprendemos que a avaliação não tem por objetivo reorganizar ou fornecer subsídios para o processo de ensino.

Nesse eixo, evidenciamos que a aprendizagem é concebida como dissociada do processo de ensino, devendo ser o centro do processo formativo, já que o estudante é referencial. A aprendizagem, então, poderá ser formal, não formal, informal, poderá ser acelerada, ao longo da vida, colaborativa e móvel. Poderá acontecer na escola ou fora dela, em centros ou ambientes de aprendizagem que podem ser físicos ou virtuais, com o uso de tecnologias. Evidenciamos sobre isso no próximo eixo sobre a aprendizagem mediada por recursos e em ambientes heterogêneos.

2.3.3 Aprendizagem mediada por recursos e tecnologias: a organização de ambientes heterogêneos

Até aqui destacamos que o estudante é caracterizado como um ser individual, que tem necessidades, especificidades, peculiaridades e diferenças individuais. Com nível, complexidade, profundidade, aptidões e ritmo próprios de aprendizagem e que aprendem de forma diferente. Com isso, devem existir diversas formas de ensinar e uma individualização dos objetivos de aprendizagem. O trabalho educativo requer, portanto, uma centralidade no estudante, e no processo de aprendizagem. Evidenciamos a cisão entre o ensino e a aprendizagem, por essa razão a mediação pedagógica poderá ser por recursos e tecnologias.

E é sobre a mediação pedagógica que tratamos nesse eixo. Os excertos extraídos dos documentos estão organizados destacando os seguintes elementos: educação especial e sua articulação com o ensino comum; currículo; a formação dos professores, seus conhecimentos e atribuições; a organização do AEE e o conteúdo de ensino nas salas de recursos multifuncionais; apoio financeiro.

A educação especial disponibiliza recursos e serviços e sua articulação com a escola será o acompanhamento quanto à utilização dos recursos no contexto de sala de aula. O currículo terá por base o uso de tecnologias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, que também farão parte do processo formativo inicial e continuado dos professores, com base em

conhecimentos sobre o uso de recursos, o que também será exigido em suas atribuições. O AEE terá como foco principal o ensino do uso dos recursos e tecnologias pelos estudantes.

Na Política de perspectiva inclusiva,

a educação especial ficou definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado – AEE e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2016, p. 56).

Os recursos são disponibilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde é preferencialmente realizado o AEE, que

tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 1).

O AEE pode ser realizado em SRM localizadas na escola regular de ensino ou em outros ambientes fora dela, como sinalizado na Resolução 04 (2009a, p. 2):

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

A SRM “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (BRASIL, 2008, p. 17). Para isso, a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para “a produção e a distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e aprendizagem” (BRASIL, 2011, p. 2).

O professor que atua nesse atendimento tem por função “identificar, elaborar, produzir e organizar” (BRASIL, 2008, p. 3) os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade que são específicos do AEE. Deverá ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar

habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2009a, p. 3). Dessa forma, o plano de atendimento, o ensino, a articulação entre o AEE e a sala de aula do ensino regular, a orientação das famílias e dos professores têm por objetivo ensinar o uso, avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos, o que requer que ele precisa ter conhecimento específico no

ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

Sua formação continuada também será com base nos recursos pedagógicos e de acessibilidade para

fortalecer a oferta do AEE, bem como aprimorar a prática pedagógica inclusiva, convém que a formação continuada de professores da EJA contemple conhecimentos relativos à aplicação pedagógica dos recursos de acessibilidade, reconhecendo a EJA como um espaço de aprendizagem que impulsiona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras (BRASIL, 2016, p. 58).

Portanto, a formação inicial e continuada dos professores “incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 29). Segundo o documento da UNESCO (2014, p. 30),

uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas.

A aprendizagem também poderá ser realizada em ambientes virtuais, como a aprendizagem móvel, que “é um ramo da TIC na educação. Entretanto, como usa uma tecnologia mais barata e mais fácil de ser gerenciada individualmente do que computadores fixos, a aprendizagem móvel requer um novo conceito para o uso de modelos tradicionais na implementação de tecnologias” (UNESCO, 2014, p. 9). Ela também favorece a aprendizagem dos estudantes com deficiência com a possibilidade de “criação de aplicativos de celulares

adaptados para pessoas que enfrentam dificuldades para ler, devido a alguma deficiência” (UNESCO, 2014, p. 25). A tecnologia pessoal irá suplantar os modelos de educação considerados de “tamanho único” (UNESCO, 2014, p. 14).

Diante do exposto aqui, apreendemos que a aprendizagem é mediada por recursos e tecnologias; o conhecimento e o ensino estão baseados no uso dos recursos que serão utilizados na sala de aula do ensino comum ou em outros ambientes de aprendizagem. A articulação entre a educação especial e a escola será na gestão dos recursos, por isso a formação inicial e continuada dos professores terá como prioridade o conhecimento sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade e em tecnologia da informação e comunicação.

O processo formativo deverá ser organizado a partir de práticas inovadoras e uma “atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 10) e a “tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 9). Essas propostas deverão sempre colocar o “aprendiz como protagonista do processo de ensino e aprendizagem” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 29) e

abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 14).

A formação do professor deverá ocorrer por meio das metodologias ativas de aprendizagem numa proposta de Aprendizagem Colaborativa em Rede que

prepara o professor para perceber *a singularidade de cada caso e atuar frente a eles*. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a internet disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 30).

O conhecimento e habilidades requeridas na formação deveriam estar relacionados à “boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino” (UNESCO, 1994, p. 10).

As pesquisas selecionadas nesse trabalho também deram ênfase aos recursos, pois consideram que a aprendizagem deve ser centrada no estudante e em suas características particulares, por isso a tecnologia deve ser adequada a cada um.

Jesus (2015), em sua pesquisa, demonstra que as tecnologias são facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, principalmente dos estudantes com deficiência, então “não se espera que a pessoa se adéque ao aparato, mas, que cada indivíduo, de acordo com suas potencialidades e carências, receba a tecnologia que mais lhe pareça conveniente” (JESUS, 2015, p. 38). O sujeito é concebido como ativo no processo de aprendizagem. Fidler (2016, p. 29) diz que “os processos de mediação serão fatores fundamentais para colocar o aluno como parte ativa no e do processo de aprendizagem, considerando todas as suas características individuais”.

O conhecimento deve ser considerado a partir de “diferentes paradigmas” (MARTINS, 2012), na construção e não na sua transmissão. Deve ser considerado como uma conquista individual e que novas práticas permitam a construção de novos conhecimentos. Como sinalizado por Viana (2019, p. 18), “o computador deve ser um recurso que, dentro das escolas, possa contribuir nas transformações e na criação de novas práticas pedagógicas educacionais, proporcionando aos alunos novas formas de construção de conhecimento. O conhecimento é concebido como individual, variável, particularizado. As práticas inovadoras modificam a aprendizagem e possibilitam o acesso ao conhecimento.

Viana (2019, p. 18) afirma que, com os avanços tecnológicos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estão sendo incorporadas nas escolas com o objetivo de contribuir na aquisição do conhecimento e promover um aprendizado mais inovador, porém não qualifica que aprendizado seria considerado inovador. Martins (2012) defende que a utilização de tecnologias em práticas pedagógicas inclusivas contribui significativamente para que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso ao conhecimento e ao aprendizado e, que, possivelmente, são as estratégias pedagógicas oportunizadas pelas professoras, nessas práticas, que contribuem para a superação de dificuldades, favorecimento da aprendizagem e inclusão (MARTINS, 2012, p. 245).

Com o uso de tecnologias “no processo de ensino e aprendizagem, o que se espera é que haja um possível ganho em termos educacionais, além de proporcionar diferentes formas de interação e comunicação” (JESUS, 2015, p. 14). Fidler (2016, p. 81) “buscou evidenciar a relevância de se proporem novas práticas pedagógicas que poderão influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiências e /ou necessidades educacionais especiais”. Em sua pesquisa, Fidler afirma que a atividade com o cão na terapia

mediada contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento das funções cognitivas dos estudantes.

Para Rocha (2020, p. 16),

reconhecer as potencialidades das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado, objetivando suplantar as barreiras de aprendizagem, é o ponto de partida para se repensar as práticas pedagógicas e os papéis dos professores diante deste grande desafio.

O autor apenas sinaliza que há barreiras e que impedem a aprendizagem dos estudantes da educação especial, porém não diz o que é e quais são.

Pires (2020), em sua pesquisa sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), aponta que essa ferramenta instrucional “apresenta potencial de desenvolvimento significativo para o acesso de todos os alunos, a uma aprendizagem equitativa e de maior qualidade, quando considera as diferentes especificidades do indivíduo durante a construção deste processo” (PIRES, 2020, p. 54), o que pode minimizar as barreiras no processo ensino-aprendizagem.

Nesse eixo, é possível apreender a ênfase nas práticas inovadoras como “potencial inovador” do processo de aprendizagem dos estudantes da educação especial. Tornam-se centrais, na mediação, o uso das tecnologias e/ou outros instrumentos e recursos, secundarizando a mediação docente. Dos professores se exige um conhecimento técnico para que possam utilizar as tecnologias no contexto da sala de aula e nas salas de recursos multifuncionais.

Evidenciamos, também, que a aprendizagem poderá acontecer em vários ambientes: na escola, fora dela, em ambientes móvel, em centros de aprendizagem. Com isso, há a possibilidade de que os resultados da aprendizagem sejam relacionados ao desenvolvimento de habilidades no uso de recursos e tecnologias. É o que mostramos no próximo eixo sobre os resultados da aprendizagem.

2.3.4 Resultados ou objetivos da aprendizagem: formação de subjetividades flexíveis

Nos eixos anteriores, destacamos que o estudante é considerado em sua individualidade, especificidade e diferenças individuais. Tal percepção implica uma aprendizagem individualizada, em que o conhecimento é construído individualmente, o que

justifica a defesa pela individualização do currículo. Portanto, a aprendizagem é destacada como eixo do processo formativo e há uma dissociação entre o ensino e aprendizagem, bem como uma valorização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e, também, de tecnologias que eliminem as barreiras no ambiente e que impedem que os estudantes aprendam. Os resultados ou o objetivo da aprendizagem estão, conseqüentemente, pautados no individual e no desenvolvimento de habilidades e competências.

Nesse eixo, vamos expor as evidências dos resultados da aprendizagem ou objetivos da aprendizagem que perpassam os documentos representativos da educação especial selecionados para essa pesquisa e nos trabalhos acadêmicos. Os excertos extraídos dos documentos foram organizados em torno dos seguintes elementos: educação, currículo, escola, aprendizagem, competências e avaliação.

Os documentos defendem que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 1). Os estudantes da educação especial devem “ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” e que sejam providenciadas “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 28-29).

O documento “Aprendizagem para Todos” destaca que o “objetivo global é, não só escolaridade, como também aprendizagem” (UNESCO, 2011, p. 1), pois houve ganhos no acesso à escola. Agora, contudo, o desafio é “melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem” (UNESCO, 2011, p. 2). As mudanças tecnológicas colaboraram nisto, pois, além de mudarem “os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho”, também podem “oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação” (UNESCO, 2011, p. 2).

A escola é reconhecida como um “espaço de aprendizagem, conquista de autonomia, desenvolvimento das relações sociais e de competências, mediante as situações desafiadoras” (BRASIL, 2013a, p. 110)⁴³. Mesmo em “ambientes de aprendizagem de fraca qualidade, a maioria dos estudantes adquire algumas competências na escola” (UNESCO, 2011, p. 3). Os

resultados da educação depende grandemente da interligação aos sectores da saúde e da protecção social: estes sectores têm influência para que os estudantes tenham um estado de saúde que permita uma boa aprendizagem, para que seja oferecida às

⁴³ Parecer Técnico n. 71/MEC/SECADI/DPEE. Consonância da Lei n. 12.764/2012 aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

famílias uma rede de segurança que proteja a educação em tempos de crise, e para que a escolaridade represente adequadamente a procura de competências do mercado de trabalho (UNESCO, 2011, p. 9).

O documento do Banco Mundial (2018) ressalta que são necessárias habilidades multidimensionais para os postos de trabalho,

então os sistemas precisam equipar os alunos com muito mais do que apenas ler, escrever e matemática, mas os alunos não podem pular essas habilidades fundamentais. Seja como trabalhadores ou membros da sociedade, as pessoas também precisam de habilidades cognitivas de ordem superior, como Solução de problemas. Além disso, eles precisam de habilidades socioemocionais – às vezes chamadas de soft ou habilidades não cognitivas – como consciência. Finalmente, eles precisam habilidades técnicas para realizar um trabalho específico. Dito isso, as habilidades cognitivas fundamentais são essenciais, e sistemas não podem contornar os desafios de desenvolvimento como eles visam habilidades de ordem superior (WORLD BANK, 2018, p. 9, tradução nossa)⁴⁴.

O foco do processo educativo está na aprendizagem de habilidades e competências por meio e para o uso de tecnologias, e “na qualidade da educação, na aprendizagem e em habilidades” (UNESCO, 2015, p. 25). Para ofertar oportunidades de aprendizagem, é necessário que os estudantes “adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos” (UNESCO, 2015, p. 29). O documento ainda evidencia que os resultados da aprendizagem não são apenas cognitivos, mas também socioemocionais e comportamentais (UNESCO, 2015).

Os trabalhos acadêmicos também destacam, em seu discurso, o desenvolvimento de habilidades, como pontuado por Viana (2010, p. 45): “a convivência escolar no processo de inclusão cria um rico campo de aprendizagem, em que as crianças desenvolvem habilidades como tolerância e aceitação do outro, importantes para a sua vida social”. “O educando precisa encontrar práticas docentes direcionadas à diversidade, considerando-se as peculiaridades de cada um, refletindo-se sobre as habilidades alcançadas e não o contrário, proporcionando ao aluno aprender do seu modo” (VIANA, 2010, p. 83-84).

Evidenciamos, nesse eixo, que o resultado da aprendizagem está pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. Para isso, no entanto, é necessário o desenvolvimento de competências na leitura, escrita e matemática visando ao prosseguimento

⁴⁴ So systems need to equip students with far more than just reading, writing, and math – but students cannot leapfrog these foundational skills. Whether as workers or members of society, people also need higher-order cognitive skills such as problem-solving. In addition, they need socioemotional skills – sometimes called soft or noncognitive skills – such as conscientiousness. Finally, they need technical skills to perform a specific job. That said, the foundational cognitive skills are essential, and systems cannot bypass the challenges of developing them as they target higher-order skills.

no seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois é necessário que se desenvolvam subjetividades flexíveis com habilidades e competências para que os indivíduos continuem aprendendo ao longo da vida e estejam disponíveis para postos de trabalhos.

2.4 Considerações gerais da seção

Nessa seção, apresentamos o campo empírico e os procedimentos metodológicos e organizamos as evidências encontradas nos documentos representativos da política de educação especial e nos trabalhos acadêmicos que apontam para uma concepção de aprendizagem que tem por base a individualização, a ênfase na aprendizagem como o centro do processo educativo, o que corrobora a organização de ambientes heterogêneos e a defesa da aprendizagem mediada por recursos e tecnologias para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão o resultado do processo formativo.

A individualização da aprendizagem tem como base a concepção de estudante como um ser individual, cada um com aptidões e capacidades. Apreendemos que as diferenças humanas, as necessidades, capacidades e especificidades individuais são tomadas como referencial para a organização do processo formativo na escola e apontam para uma individualização da aprendizagem.

Observamos que o estudante não é considerado numa perspectiva de homem como ser social, que se constitui nas relações, interações e mediações com a cultura, mas que é tomado como ser individual, descolado do humano genérico. E as diferenças não são consideradas como desigualdades sociais, de classe, apenas como individuais.

O conhecimento, então, será construindo individualmente a partir das experiências do cotidiano, portanto, é concebido numa perspectiva subjetiva, o que demanda a defesa pela individualização do currículo, uma vez que cada estudante o acessará conforme suas capacidades e aptidões, sem intervenções de um ensino intencional no contexto da escola. A concepção de conhecimento tem por base a epistemologia pragmática e as experiências individuais são valorizados em detrimento do conhecimento objetivo, científico, organizado no formato escolar. Apreendemos que a concepção de conhecimento tem fundamento no construtivismo.

Demonstramos que o conhecimento não é concebido como real, objetivo, histórico e que foi sendo desenvolvido ao longo da história da humanidade; é universal e permeado de categorias que nos possibilitam conhecer o mundo real.

Apresentamos que a aprendizagem é colocada como o centro do processo educativo, precisa ser diferenciada, colaborativa e ao longo da vida dos sujeitos. A escola é um dos lugares onde a aprendizagem poderá ser organizada. A aprendizagem é concebida de uma forma espontaneísta, devendo ser adaptada ao aluno. Segundo Pertile e Rossetto (2015b, p. 780), “os argumentos que definem o ensino e a aprendizagem por uma concepção de desenvolvimento humano espontaneísta, de acordo com a qual o próprio aluno regula seu desenvolvimento, podem esvaziar as mediações inerentes ao processo de escolarização”, diferentemente da concepção de aprendizagem que fundamenta nossa pesquisa, que compreende esse processo numa relação dialética com o ensino. Não basta o estudante aprender a aprender, pois a aprendizagem requer a ação intencional do ato de ensinar e também um objeto de estudo na forma de conhecimento.

Também demonstramos que o processo de aprendizagem deverá ser mediado por recursos pedagógicos e de acessibilidades e por tecnologias, levando a uma defesa por ambientes heterogêneos – forma considerada eficaz para atender às individualidades e diferenças dos estudantes. Por isso a ênfase nas práticas inovadoras como “potencial inovador” do processo de aprendizagem dos estudantes da educação especial. Torna-se central na mediação, o uso das tecnologias ou outros instrumentos e recursos. Dos professores se exige um conhecimento técnico para que possam utilizar as tecnologias no contexto da sala de aula e nas SRM. A aprendizagem tem que ser adaptada ao e pelo aluno e as tecnologias ou outros recursos auxiliaram no seu processo de aprendizagem.

Para a formação humana, que tem como uma de suas possibilidades o conhecimento sistematizado escolar, a mediação do professor deve ser consciente e não apenas e exclusivamente de recursos e tecnologias. A apropriação do saber necessita de mediação pedagógica que proporcione que o estudante amplie seu conhecimento, que transforme seus conhecimentos espontâneos adquiridos por meio da experiência em conhecimentos que impulsionem o seu desenvolvimento.

Os resultados da aprendizagem devem ser relacionados ao desenvolvimento de habilidades no uso de recursos e tecnologias. Não têm por objetivo o desenvolvimento omnilateral e que possibilitem a emancipação humana, entendida como o desenvolvimento máximo de civilização e humanização dos indivíduos.

O discurso evidenciado dos documentos e dos trabalhos acadêmicos por meio dos elementos organizados nessa seção tem uma base teórica. É o que vamos apresentar na próxima seção.

3 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CORRELATAS À CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM PRESENTE NO DISCURSO DA POLÍTICA

Na seção anterior, apontamos, nos documentos representativos da política de educação especial e nos trabalhos acadêmicos, elementos que assinalam para uma concepção de aprendizagem escolar que tem como base a individualização da aprendizagem, com a dissociação do processo de ensino-aprendizagem, tornando a aprendizagem eixo do processo educativo. Há uma ênfase na organização de ambientes heterogêneos, por isso a defesa de que a aprendizagem seja mediada por recursos e tecnologias para que seus resultados sejam no desenvolvimento de habilidades e competências.

Nessa seção, temos por objetivo identificar as teorias pedagógicas correlatas à concepção de aprendizagem, pois os elementos organizados até aqui estão ancorados em uma base teórica e fundamentam um projeto formativo.

As teorias são frutos do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais, das concepções filosóficas gerais sobre o homem, a natureza e a relação entre o homem e a natureza que se desenvolve pelo trabalho. Ou seja, trabalho aqui compreendido como atividade vital de constituição do gênero humano, ou seja, o processo de humanização, no qual o homem transforma e é transformado ao agir sobre a natureza para a produção de sua existência.

A constituição do gênero humano em cada indivíduo singular é um processo educativo, pois o trabalho implica aprendizado. Trata-se de uma atividade em que se aprende com ele. O trabalho educativo é, portanto, a produção intencional em cada indivíduo da humanidade produzida ao longo da história. É, pois, pela educação que se tem uma mediação entre o indivíduo singular e o que é produzido universal, social e historicamente.

De acordo com Saviani (2011), o objeto da educação tem conteúdo e forma. O conteúdo seria a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos na sociedade em que vivemos. A forma implicaria os meios de aprender, de ter acesso à cultura. A partir da era moderna, temos a educação no formato escolar, organizada pelo currículo, com tempo, espaços e procedimentos metodológicos. Ao longo da história, nesse sentido, foram desenvolvidas teorias pedagógicas para fundamentar o processo de formação humana.

As teorias pedagógicas são geradas em um dado momento histórico e têm por objetivo pensar como esse processo de formação se desenvolverá. As posições pedagógicas não são homogêneas, expressam disputas, processos formativos diferentes, com objetivos e finalidades distintas. Diferenciam-se porque são elaboradas num determinado momento e contexto

histórico, mas elas coabitam, disputando espaços, em relações de hegemonia. Isso se deve ao fato de vivermos numa sociedade de classes, em que a contradição possibilita que as teorias educacionais sejam utilizadas como parte de disputas do projeto formativo.

As teorias pedagógicas se fundamentam nas concepções filosóficas e históricas. Suchodolski (2002) identifica na história da educação duas correntes filosóficas que influenciaram as teorias educacionais e que geraram um conflito fundamental no pensamento pedagógico moderno, a saber: a pedagogia baseada na essência do homem e a pedagogia baseada na existência do homem.

A pedagogia da essência se baseia no idealismo⁴⁵, com uma concepção ideal do homem. As ideias educacionais, nessa concepção, se desenvolveram na Grécia Antiga e na Idade Média, e tiveram por influência a base filosófica no Idealismo antigo de Platão e no Idealismo Cristão de São Tomás de Aquino.

Platão ensinou a diferenciar o mundo da Idéia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras. É o “mundo das sombras”, empírico, imperfeito, inconstante, de fato irreal, que é o terreno da vida humana. Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – o corpo, o desejo, os sentidos, etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das ideias: o espírito na sua forma pensante. Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em tomo do homem e a conceber a educação como medida para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica (SUCHODOLSKI, 2002, p. 13).

Sua concepção de mundo era dual: mundo empírico e mundo das ideias, do pensamento. A educação deveria elevar o homem à atividade pensante e a escola teria o papel de ensinar a arte de pensar. O ideal educativo se constitui na adequação às relações sociais existentes (uma sociedade dividida em escravos e cidadãos). O conhecimento desenvolvido por Platão era para o cidadão, não era para todos na Grécia, e o seu pensamento influenciaria a educação ao longo do desenvolvimento moderno (SUCHODOLSKI, 2002).

Na idade Média, o pensamento platônico desenvolveu e transformou-se com o cristianismo. O mundo continua sendo concebido como dual, mas, agora, da perspectiva religiosa, se tem o mundo material e o mundo espiritual e cumpre à educação ligar o homem à sua verdadeira pátria, à pátria celestial. Nesse período, ficou mais evidente

⁴⁵ É um conjunto de teorias filosóficas metafísicas complexas que entendem a realidade como uma complexidade existente em, pelo menos, dois planos: um plano material (da realidade material, sensorial e perceptível) e um plano ideal, de uma existência ideal, onde se estabelecem apenas conceitos, significados e formas perfeitamente estabelecidas. Podemos remontar o idealismo a Platão, e temos um desenvolvimento maior da corrente com os idealistas alemães do século XVIII.

a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou, ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o liga à vida material e o que o une ao mundo espiritual. A teoria do pecado original e das suas consequências duradouras constituiu uma advertência, de uma energia sem par, para o homem não ceder ao que aparenta ser a sua realidade e a do meio que o rodeia, pois não representa mais que um estado de corrupção e o lugar do seu exílio. Não basta que a educação se negue a apoiar-se nesta realidade: deve também vencê-la. À verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14).

Para São Tomás de Aquino⁴⁶, a tarefa e as possibilidades da educação eram basear-se na distinção entre o potencial (dons) e o atual (matéria). O ensino era uma atividade em virtude da qual os dons espirituais tornam-se realidade atual e essa atividade não teria origem no homem, mas no divino.

Na obra *De Magistro*, São Tomás de Aquino definiu a tarefa e as possibilidades da educação, baseando-se na distinção entre potencial e atual. Ao negar a concepção das ideias inatas, como reserva sempre disponível do espírito do conhecimento, São Tomás considerou que o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tomam realidade atual. Este processo, quer pelo lado do educador, quer pelo do próprio aluno, implica uma atividade. Alargando este ponto de vista a todo o trabalho educativo, São Tomás pôs em relevo o papel da vontade para se assenhorear da natureza falível do homem. Mas esta atividade não tem a sua origem no próprio homem, nem é este que a dirige; as suas regras foram estabelecidas definitivamente nas Santas Escrituras, no apelo de Cristo para o ensino de todos os povos; o seu êxito está sempre ligado à graça da Providência. Não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem (SUCHODOLSKI, 2002, p. 15-16, grifo do autor).

Nessa corrente filosófica, o homem é concebido no que ele deve ser, num modelo ideal, submisso “aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 20). O desenvolvimento é interno, é preciso disciplinar a vida interior. Então, a educação teria por objetivo conectar a pessoa à sua essência com interesse numa realidade futura. Nesse contexto, a educação tem por função

dar a sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorear-se dos homens concretos; a educação não deve – e desde há séculos que a pedagogia da essência nos prevenia nesse sentido – escolher como ponto de partida o indivíduo empírico, pois a sua vida é uma vida de corrupção (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25).

⁴⁶ (1225-1274). Foi um monge dominicano, um dos mais importantes filósofos da escolástica. Atualizou as ideias de Aristóteles para a Idade Média. Escreveu sobre os conflitos entre fé e razão existentes no período medieval.

Essa concepção foi hegemônica por muito tempo, influenciando na organização da Pedagogia Tradicional, que tinha por objetivo conduzir o aluno a um ideal, e o professor o conduziria nesse processo. A escola teria a função de transformar os súditos em cidadãos (SAVIANI, 2003, p. 6) e o processo ensino-aprendizagem teria sua centralidade no professor, que é o responsável pela transmissão do conhecimento escolar. Segundo Saviani (2003, p. 6), à Pedagogia Tradicional

[...] correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicavam exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2003, p. 6).

Com as transformações sociais e o desenvolvimento das forças produtivas, outra forma de conceber a formação humana foi sendo pensada. No Renascimento, temos a transição do feudalismo para o modo de produção capitalista e a Reforma Protestante defendia que cada homem deveria ter acesso às escrituras e buscar por si a sua interpretação e o sentido de sua fé. Nesse período, “a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais” (SUCHODOLSKI, 2002, p 17), porém, também começam a surgir concepções de educação opostas a ela, baseadas no humanismo⁴⁷, na existência do homem. Segundo Suchodolski (2002, p. 170),

a grande corrente de secularização da vida não pôs em questão unicamente a autoridade da Igreja e o direito de essa mesma Igreja ditar as normas das diversas orientações da atividade humana. Pôs igualmente uma questão - a princípio receosamente e sem audácia- o próprio princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se. As críticas às concepções então em vigor, que surgiram no campo da filosofia, significavam que as experiências intelectuais novas podiam ter uma força superior à da tradição transmitida. Quando, no campo da vida social e política, se puseram em dúvida direitos até então imutáveis do clero e da aristocracia feudal, isso traduzia que as necessidades e as aspirações características de certos grupos de população podiam ter força superior à das normas do direito e dos fundamentos do regime em vigor.

Esses fatores colaboraram para se questionar sobre o a formação do homem e seu processo de desenvolvimento. Iniciam-se as críticas à pedagogia tradicional e emerge a corrente filosófica da pedagogia da existência, mas ela se desenvolve em meados do século XVII, com as críticas de Jean-Jacques Rousseau.

⁴⁷ Foi um movimento intelectual iniciado na Itália, no século XV, com o Renascimento, e difundido pela Europa, rompendo com a forte influência da Igreja e do pensamento religioso da Idade Média.

Aparentemente, Rousseau continua a pedagogia concebida por Comenius porque, tal como este, utiliza a noção de natureza da criança. Mas Rousseau vê-a de modo puramente empírico, não procura uma natureza com o sentido de “essência verdadeira do homem”, pelo contrário, ele nada quer impor ao homem. A realidade que interessa Rousseau e o absorve é a vida concreta, quotidiana e verdadeira do homem. O autor das *Confissões* reclama, de modo muito mais ousado do que já o fizera anteriormente Montaigne, o direito a uma vida liberta dos entraves da autoridade, da opinião, dos modelos e da moral convencional. Ao atacar o regime feudal condena toda a sua cultura, o seu modo de viver e os seus ideais. Os incitamentos de Rousseau para retomar ao estado natural eram um apelo revolucionário para abolir este regime, para confiar na vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves, era uma afirmação de desdém pelas pessoas “bem educadas” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31, grifo do autor).

Com base nas ideias humanistas, que valorizam o homem e a sua condição acima de qualquer coisa, a existência do homem torna-se central para se pensar a educação. Rousseau cria um programa pedagógico em um tratado intitulado “Emílio ou Da Educação”, um romance que conta a história educacional de um órfão nobre e rico, o Emílio, desde seu nascimento até seu casamento. É nesse romance que Rousseau irá expor sua concepção de homem e suas ideias para seu processo formativo, o qual influenciará as teorias educacionais dos séculos XIX e XX.

A educação segundo Rousseau não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação - a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido-, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. A existência do homem tomou-se o fulcro da sua educação (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31).

Outros pensadores como Pestalozzi e Froebel dão continuidade a essas ideias, “procuraram meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua própria atividade” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 32). Segundo Suchodolski (2002, p. 32), Froebel considera que “a criança no seu desenvolvimento espontâneo se transforma num homem tornando interior o que era exterior e exterior o que era interior”.

A pedagogia da existência concebe o homem na sua natureza empírica. Ele é visto na sua individualidade, diversidade, e tem-se a ideia de uma formação para a adaptação. Com isso, “a educação deve realizar-se a partir da própria vida da criança e contribuir para o seu desenvolvimento” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 33). Essas ideias dão fundamento às teorias educacionais a partir de então, como a pedagogia da Escola Nova e a pedagoga Tecnicista.

Saviani (2003) também desenvolve uma classificação das teorias educacionais com base em Suchodolski. Organiza-as em dois grupos para explicar o fenômeno da marginalização, o não acesso de todos à escola.

No primeiro grupo, estão as teorias não críticas, que compreendem a educação como um instrumento equalizador das desigualdades sociais, que concebe a sociedade como harmoniosa, e que a marginalidade pode ser superada por meio da educação. Fazem parte desse grupo a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista com a base filosófica na essência do homem.

No segundo grupo, estão as teorias críticos-produtivistas, que compreendem a educação como um “instrumento de discriminação social” (SAVIANI, 2003, p. 3), portanto, geradora da marginalização. A sociedade é dividida em duas classes antagônicas e a educação contribui para a manutenção dessa organização social. Nesse grupo, temos a teoria do Sistema de Ensino como violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista, com a base filosófica na existência do homem.

Apreendemos, no discurso da Política de educação especial e nas produções acadêmicas selecionadas para nossa pesquisa, elementos que apontam para o grupo de teorias pedagógicas que concebem a educação como instrumento de equalização das desigualdades, como promotora da inclusão social. Temos, portanto, evidências de uma concepção de aprendizagem que tem por fundamento a pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista, as quais estão fundamentadas na concepção liberal de educação.

A seguir, apresentamos o contexto em que foram elaboradas essas pedagogias, suas ideias e a base psicológica de desenvolvimento humano e de processo ensino-aprendizagem.

3.2 AS IDEIAS DA PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA COMO BASE DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NO DISCURSO DA POLÍTICA

Na presente seção, vamos caracterizar a teoria pedagógica da Escola Nova, quando foi elaborada, suas ideias principais e sua influência na educação no Brasil.

Essa Pedagogia tem sua base filosófica na pedagogia da existência e é considerada por Saviani (2003) como uma teoria não crítica da educação. Seu fundamento está nos princípios gerais do liberalismo, que “é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia” (CUNHA, 1989, p. 29), e sustentado sobre princípios como o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia, que influenciaram a educação e as teorias educacionais. Para Duarte (2011, p. 5),

ela se insere nas pedagogias que são centradas no lema “aprender a aprender”, que “são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade”. A teoria psicológica que fundamenta a pedagogia da Escola Nova se sustenta nas ideias da teoria genética desenvolvida por Jean Piaget.

As ideias da Pedagogia Nova se desenvolveram na Europa, no período do Renascimento, baseadas na concepção filosófica dos estudos de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heirinch Pestalozzi, Friederich Froebel. No século XIX, encontram fundamentos nos estudos do filósofo liberal e um dos fundadores do pragmatismo, John Dewey, o qual trouxe grandes contribuições a esse movimento e foi considerado o precursor do movimento escolanovista nos Estados Unidos (SUCHODOLSKI, 2002).

No Brasil, essa teoria embasa as concepções sobre educação e introduzidas inicialmente por Lourenço Filho, no início da década de 1920, e depois defendidas pelos renovadores, na década de 1930, num documento intitulado “O Manifesto dos educadores da Educação Nova”.

3.1.1 Escola Nova: as principais ideias de John Dewey

John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo, um dos fundadores do pragmatismo⁴⁸ e um importante representante do movimento da educação progressista estadunidense. Fez doutorado em filosofia e foi professor universitário. Teve por influência os estudos filosóficos de Hegel, o evolucionismo das ciências naturais de Darwin, o positivismo das ciências humanas e os estudos da psicologia biológica de Willian James. Elaborou uma filosofia pragmática ou, como ele preferia chamar, Instrumentalismo, afirmando que “a tal dinamismo reativo universal pode-se chamar ‘Experiência’ no sentido genérico, do qual as ‘experiências’ humanas, como a vivência consciente e a ‘experimentação’ científica, física, ou sociológica, não passam de aspectos particulares” (DEWEY, 1979, p. XIV).

Seu pensamento tem fundamento no liberalismo, condicionando a educação como fator de produção e adaptação. Suas ideias foram desenvolvidas num período em que a

⁴⁸ É um pensamento filosófico criado no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935). Eles se opunham ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério da verdade. Para Dewey, o pragmatismo (do grego: pragma – objeto de ação ou práxis): a realidade é toda composta, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim, de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de construção progressiva (DEWEY, 1979, p. XVIII).

educação é concebida como possibilidade de instauração de um “novo mundo” fundado na ciência e na tecnologia. A educação, então, seria fator de desenvolvimento, de progresso.

A Pedagogia da Escola Nova de Dewey tem fundamento na corrente filosófica da existência, mas não pensa a educação baseada no fator interno e espontâneo para o desenvolvimento e evolução da criança. Baseia-se, outrossim, na adaptação às condições do meio. Para Dewey, é o fator externo que tem grande importância no desenvolvimento da criança.

Dewey é um liberal que acredita que a sociedade é classista, mas é harmoniosa e tem possibilidade de mobilidade social. Para ele, a sociedade é móvel, ou seja, “cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade” (DEWEY, 1979, p. 94). A possibilidade de mobilidade social seria pela educação. Para esse autor, como a razão é ato, é experiência, a tarefa da educação é associar o ensino à experiência pessoal do aluno. A educação do indivíduo é o resultado da ação do ambiente, então esse é o verdadeiro conteúdo da educação. Ela é o processo de reconstrução e reorganização da experiência para a integração do indivíduo ao meio e para fazê-lo progredir. A educação é um processo de dirigir, conduzir ou elevar, uma atividade formadora ou modeladora dos indivíduos.

A educação é, portanto, uma incentivação, um alimento, um cultivo. Todas essas palavras subentendem atenção a *condições de crescimento*. Como sinônimas de educar, costumamos empregar em inglês palavras que signifiquem elevar, exprimindo-se assim a diferença de nível a que a educação visa suprimir. Etimologicamente, a palavra educação significa exatamente processo de dirigir, de conduzir ou de elevar. Se tivermos em mente o resultado desse processo, diremos que a educação é uma atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social (DEWEY, 1979, p. 11, grifo do autor).

O problema está em descobrir o meio para tanto. Por isso ele vai dar enfoque no método, que é provocar, pela ação do meio, determinadas reações ou respostas (DEWEY, 1979), pois, para Dewey, as crenças, aspirações sociais não podem ser inseridas no sujeito de forma direta, de forma passiva. “Dada a impossibilidade do contágio direto ou da inserção material, nosso problema está em descobrir o método pelo qual os seres humanos mais jovens assimilam os pontos de vista dos mais velhos, ou pelo qual os mais velhos tornam os jovens mentalmente semelhantes a eles” (DEWEY, 1979, p. 11).

Dewey afirmava que o meio ambiente exerce grande influência no processo educativo, pois “o meio ambiente consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem a atividade *característica* de um ser vivo” (DEWEY, 1979, p. 12, grifo

do autor). E “o meio social cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas consequências” (DEWEY, 1979, p. 17-18). Independentemente de qualquer ação intencional, o ambiente social, por si, exerce uma influência educativa ou formativa sobre os indivíduos.

A escola, portanto, é um ambiente especial. Ela é preparada para influir na direção mental e moral dos estudantes. Sua função, segundo Dewey (1979), é ser um ambiente simplificado, fragmentando para proporcionar a assimilação, partindo do simples para o complexo (progressão). Também elimina os aspectos desvantajosos do ambiente social, purificando a formação, visando a uma sociedade futura perfeita. A função da escola é que cada indivíduo tenha a oportunidade de fugir das limitações impostas pelo seu grupo social, tendo contato com um ambiente mais amplo de formação.

Ela será responsável por selecionar as vocações para desenvolvê-las. A educação deveria ser organizada no sentido de selecionar os indivíduos, descobrindo aquilo para que cada um serve e proporcionando os meios de determinar a cada um o trabalho para o qual a natureza o tornou apto. Trata-se do “ideal genuíno da educação como expansão das aptidões do indivíduo em um desenvolvimento progressivo orientado para fins sociais” (DEWEY, 1979, p. 106).

O processo formativo na escola seria pautado na Pedagogia Ativa, mediante a qual os conteúdos seriam organizados por meio de um problema que os estudantes de forma ativa e participativa procurariam solucionar. Dessa forma, o conteúdo não seria organizado por disciplinas, como na escola tradicional. Os alunos seriam treinados a encontrar sozinhos as verdades, a resolver os problemas científicos, desse modo, aprender a aprender⁴⁹. A escola é um laboratório, ligada às experiências concretas do trabalho, uma interação entre a vida social e a vida escolar, num processo de adequação da escola à vida produtiva.

O objetivo do ensino, na perspectiva de Dewey, deveria ser o aprender a aprender. O conteúdo da educação, por sua vez, seria uma formação para a individualidade, o desenvolvimento e a adaptação do sujeito à sociedade. O processo educativo, nessa perspectiva, tem por base métodos inovadores, valorizando a ludicidade, um ambiente rico e organizado para proporcionar a experiência.

A Pedagogia Nova faz crítica à escola tradicional, ao seu ensino livresco, ao professor como transmissor do conhecimento e à passividade do aluno no processo educativo. Propõe uma pedagogia com ênfase na criança, que respeite a sua individualidade, ou, nos termos

⁴⁹ Um dos pilares da educação evidenciado no Documento Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI.

apresentados por Saviani (2003, p. 8), “forja-se, então uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais”.

Para se adequar a essa concepção, era necessária uma mudança na estrutura de organização da escola. O professor passa a ser um orientador da aprendizagem e os alunos são considerados sujeitos ativos nesse processo, decidindo quando e como aprender. Sua aprendizagem seria espontânea, num ambiente rico de materiais didáticos e pedagógicos, por isso as inovações pedagógicas dariam melhores resultados.

As ideias escolanovistas foram amplamente difundidas no Brasil e geraram consequências, que foram mais negativas, como, por exemplo, um descompromisso com o conhecimento, com a disciplina, e o rebaixamento do ensino à classe trabalhadora.

O escolanovismo, baseando-se no mito da igualdade de oportunidades na chamada sociedade democrática e, portanto, considerando a escola o instrumento por excelência para o desenvolvimento da capacidade de cada um e para a harmonia da sociedade, encontra na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada por meio dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão e maturidade que se propunham explicar “cientificamente” as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais (FACCI, 2004, p. 104). Portanto, a teoria psicológica que deu sustentação científica a essa pedagogia é a psicologia genética de Jean Piaget, que defendia que “o processo de conhecimento tem função adaptativa” (DUARTE, 2011, p. 121) e, por essa razão, “interpretava o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente”. Para Duarte (2011, p. 122), a aproximação entre a teoria de Piaget e a Escola Nova é “o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio”.

Piaget defendia princípios como o respeito à atividade do aluno, cooperação, solidariedade, autonomia e trabalho em grupo (FACCI, 2004). Princípios estes que dariam as bases para a construção de uma sociedade mais solidária e fraterna. Ao mesmo tempo, percebemos em seus pressupostos teóricos uma ênfase no desenvolvimento biológico, o que resulta na naturalização dos processos humanos, inclusive o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, mostramos como as ideias pedagógicas da Escola Nova foram apreendidas pelos intelectuais e nas proposições políticas da educação no Brasil.

3.1.2 A apreensão das ideias da Pedagogia da Escola Nova no Brasil

As ideias escolanovistas chegam ao Brasil nos anos de 1920, introduzidas por Lourenço Filho, “figura-chave” no processo de desenvolvimento e de sua divulgação (SAVIANI, 2008). Porém, esse ideário teve forte influência na educação nos períodos de 1930 a 1960, quando o cenário social e econômico estava em mudança no país. Jannuzzi (2004, p. 58-59) destaca que

esse período tem no seu decorrer o Golpe Militar de 31 de março de 1964, com as consequências de um governo militar ditatorial eivado de repressões à liberdade dos cidadãos sob a ideologia da segurança nacional, que vinha sendo formulada pela Escola Superior de Guerra desde 1940. A economia vai internacionalizando-se, perdendo a filiação a um determinado país, embora predomine a economia norte-americana, gerando uma geopolítica de interdependência: as economias centrais manejam a colocação dos produtos das periféricas, geralmente vindas do setor primário, e estas consomem artigos mais industrializados das centrais. Daí provem todos os laços políticos, econômicos e sociais.

Com a crise do modelo econômico agroexportador, se inicia o processo de industrialização do país, o que exige mão de obra especializada, conferindo a educação importância no cenário nacional como propulsora do desenvolvimento do país. Nos anos de 1930, temos duas tendências permeando o cenário educacional: uma que exigia o crescimento quantitativo da escola, pois, antes, pela conjuntura econômica, a maioria não tinha acesso à escola. Agora, no entanto, se faz necessária a formação de trabalhadores para impulsionar o desenvolvimento do Brasil. A outra que exigia um ensino com mais qualidade (FACCI, 2004), que era a reivindicação de alguns educadores apoiados nos estudos de Dewey. Dentre esses educadores, temos Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e, como já mencionado, Lourenço Filho.

Em 1930, o governo provisório cria o Ministério da Educação e da Saúde Pública e Francisco Campos assume e formula uma Reforma Educacional com os princípios da Escola Nova. O novo governo passa a tratar a educação como uma questão nacional, como objeto de regulamentação federal.

Esse período é caracterizado por Romanelli (2006) destacando as lutas ideológicas no campo religioso, econômico e político. A luta ideológica também perpassa o campo educacional nas disputas entre católicos e liberais que fazem parte de um movimento renovador no país.

[...] no campo educacional, emergiram de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e

urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica (SAVIANI, 2008).

Até esse período, a Igreja exercia o monopólio da educação no país, com a defesa da Pedagogia Tradicional para a formação da elite que pagava por essa educação. As camadas populares ficavam à margem do processo formativo na escola. Percebe-se, então, que a educação não está em consonância com o desenvolvimento e com o modelo econômico baseado na indústria e que agora necessita de mão de obra qualificada. A educação é tomada como um problema social e há uma reivindicação pela escola pública e gratuita (SAVIANI, 2008). Essa reivindicação não é nova, ela aparece cem anos antes na Europa como uma das pautas da Revolução Burguesa.

A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximos do movimento: o do direito de todos à educação. Entendiam os reformadores que esse direito só poderia ser garantido, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado (ROMANELLI, 2006, p. 143-144).

O movimento renovador vai reivindicar que o Estado se responsabilize pela educação, pois um dos seus princípios máximos é “o direito de todos à educação” (ROMANELLI, 2006) e isso só seria possível se o Estado assegurasse a educação para as pessoas que não tinham acesso à escolarização. Defendiam que a educação deveria ser laica e também a institucionalização e expansão da escola pública para os dois sexos.

Dentro desse movimento há disputas: um grupo deles sistematiza as ideias principais em um documento intitulado “O Manifesto dos educadores da Educação Nova”.

“O Manifesto” é um documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores em 1932, endereçado ao governo e ao povo brasileiro. Não era um plano educacional, mas tinha elementos para se pensar a reconstrução da educação no país. As ideias do movimento renovador já haviam sido implantadas em alguns estados, porém, agora, eram apresentadas como proposição nacional. Os autores responsáveis pela elaboração do documento foram influenciados por correntes educacionais europeias e americanas, principalmente pelas ideias escolanovistas de John Dewey, ressaltando o papel do interesse do estudante no processo educacional e a valorização das aptidões individuais.

Ressaltamos que o documento articula um conjunto de ideias que expressam um projeto educacional e que contribuiu para construção e divulgação de um consenso ao apresentar o problema considerado mais importante para eles naquele momento e que estava

acima até da questão econômica, evidenciando uma dissociação entre as reformas econômicas e educacionais.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO *et al.*, 2006).

A educação é compreendida como um “direito biológico individual” que “varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (AZEVEDO *et al.*, 2006). Essa nova educação deve estar acima dos direitos de classes, deixando de se constituir como privilégio que é determinado pela condição econômica e social, “para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (AZEVEDO *et al.*, 2006).

A nova educação tem que ser pragmática e servir aos interesses individuais. Deve atender ao fundamento do “princípio da vinculação da escola com o meio social, [que] tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO *et al.*, 2006).

Tal documento faz críticas ao modelo de escola baseada na Pedagogia Tradicional, caracterizada como verbalista e articulada aos interesses de classe. Propõe então, uma escola única e não dual como propostas nas reformas anteriores, onde se formava para a mão de obra e para a classe brasileira.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (AZEVEDO *et al.*, 2006).

O processo educativo deve ter centralidade no educando, afirmação que pressupõe a mudança nos métodos de ensino a partir da psicologia infantil. A base da Escola Nova é de caráter biológico, que permite a cada sujeito se educar até onde suas aptidões naturais permitam,

independente da ordem econômica e social. A partir disso, todos seriam contemplados com as mesmas oportunidades educacionais.

No Brasil, o movimento dos renovadores da educação disseminou as ideias pedagógicas da Escola Nova, porém, na prática, a concepção não foi implementada nas escolas públicas. Segundo Saviani (2003, p. 10), isso aconteceu pois,

[...] além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escola experimentais ou em núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também amplas nas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas do que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.

As ideias escolanovistas também penetraram a organização da educação das pessoas com deficiência que, nesse período, era organizada de forma paralela. Com a educação sendo requerida como necessária para o desenvolvimento do país, os sujeitos com deficiência não precisam estar na escola, mesmo a reivindicação dos reformadores de uma educação e escola para todos.

3.1.2.1 A educação especial no período de desenvolvimento das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil

Como já mencionado, as ideias escolanovistas influenciaram a organização da educação no Brasil entre 1930 a 1960, período caracterizado por Jannuzzi (2004) como de “tentativas de escolarização” dos estudantes com deficiência. A autora analisa a educação especial no conjunto das propostas da educação, ressaltando que “a partir da década de 1930 a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência” (JANNUZZI, 2004, p. 58), e que o governo também desencadeia uma série de ações para atender às especificidades desses estudantes.

O Decreto n. 24. 794, de 1932, é uma dessas ações, criando a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, que teve por objetivo organizar o ensino dos considerados anormais⁵⁰, ainda não como política nacional, mas com uma primeira expressão da educação especial como política

⁵⁰ Nomenclatura utilizada no Decreto.

pública. Esse documento é um marco fundante da natureza especializada do ensino dos estudantes com deficiência, pois ele seria ministrado em instituições especializadas.

[...] ensino de anormais é, por sua natureza, especializado, obedecendo a exigências de ordem técnica, médico-pedagógicas e que é urgente sistematizá-lo dentro de um plano mais ou menos uniforme e desdobrado de acordo com as respectivas especialidades (BRASIL, 1932).

Essa proposta educacional não visava a uma formação humana ampla e aprofundada, mas a um conjunto de aprendizagens práticas para o cidadão tornar-se útil para a economia dos cofres públicos.

Considerando que os anormais, nas suas diferentes categorias ou tipos, podem se adaptar, na sua maioria, ao meio social, desde que sejam submetidos a processos de educação adequados à sua deficiência física, sensorial ou psíquica, e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes (BRASIL, 1932).

O Decreto interferiu nas redes de ensino, ainda não como política nacional, mas desencadeando ações regionais, como no caso do estado de Minas Gerais, que realizou uma Reforma Educacional em 1927 e contou com a educadora russa Helena Antipoff⁵¹ para auxiliar na sua implantação. Ela fez grandes contribuições na organização das turmas homogêneas e na separação daqueles que não tinham condições de aproveitar o ensino escolar, assim como na educação especial no Brasil.

Helena Antipoff era formada em psicologia, teve influência de Alfred Binet⁵² e Théodule Simon⁵³, Edouard Claparède⁵⁴. Segundo Rafante e Lopes (2009, p. 229),

com base nas atividades junto aos grupos escolares, no início da década de 1930, Helena Antipoff fez um diagnóstico do sistema de ensino mineiro (ANTIPOFF, 1992f, 1992g, 1992h), destacando três problemas: 1) não ocorria, nas escolas, a orientação profissional das crianças; 2) a formação física, moral e intelectual das crianças, ao saírem da escola primária, apresentava-se incompleta; 3) havia crianças que se encontravam “em perigo moral”. Para a educadora, essas questões estariam relacionadas à duração da escolaridade que, se comparada a outros países, era menor. O problema da criança “em perigo moral”, principalmente, seria resultado do próprio sistema de ensino e, fazendo uma crítica à pedagogia tradicional, conclamou a pedagogia experimental. Para Helena Antipoff, a escola não atendia às necessidades

⁵¹ Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil (RAFANTE, 2011).

⁵² Foi um pedagogo e psicólogo francês, considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, chamada Escala Binet-Simon. Ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicométrica.

⁵³ Foi um psicólogo e psicometrista francês e co-autor do teste Binet-Simon.

⁵⁴ Foi um neurologista e psicólogo que estudou o desenvolvimento infantil. Destacou-se pelos seus estudos nas áreas da pedagogia, da formação da memória e da psicologia infantil.

das crianças, justamente por não incorporar os princípios científicos preconizados pela pedagogia experimental.

Baseava-se no Método de Experimentação Natural, pois acreditava que a escola não atendia às necessidades dos estudantes porque não utilizava os princípios científicos (RAFANTE; LOPES, 2009). Também utilizava testes de inteligência para subsidiar a organização das turmas, considerando a homogeneização, sendo que quem destoava era encaminhado para instituições especializadas.

As instituições criadas por ela para atender os estudantes considerados excepcionais fora da rede regular de ensino foram: a Sociedade Pestalozzi (1932), o Pavilhão de Natal (1934), o Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1940) (RAFANTE; LOPES, 2009). Antipoff “direcionou sua atuação no sentido de criar instituições para receber essas crianças consideradas ‘excepcionais’, retirando-as do sistema de ensino oficial, sob a justificativa de que a escola era responsável pela não adaptação dessas crianças” (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 233).

A tarefa principal da educação era usar elementos científicos de uma ciência positivista para identificar e separar os sujeitos, pois, nas escolas, defendia-se turmas homogêneas. Após essa classificação, tinha-se por objetivo aplicar os princípios da Escola Ativa que já estavam previstos na Reforma Educacional de Minas Gerais.

Jannuzzi (2004), destaca que o “como ensinar”, para Helena Antipoff, seguia os mesmos princípios que orientavam a educação comum, os quais eram baseados no ideário da Escola Nova.

A diferença que Antipoff aconselhou foi na quantidade de alunos por sala de aula e no tempo empregado nas diversas atividades. Aconselhou a priorização de atividades manuais, sensoriais etc., gastando pouco tempo com a escrita, leitura, conta. As atividades sugeridas por ela, intituladas “ortopedia mental” (correção do pensamento por analogia dos órgãos físicos), são baseadas em Binet, Montessori e Descouedres, principalmente, apoiadas em exercícios sensoriais para aprendizagem de números, letras, cores, etc. (JANNUZZI, 2004, p. 112).

Também é nesse período de disseminação do ideário escolanovista que há, no país, um crescimento das instituições especializadas, uma organização do serviço privado na educação especial. Jannuzzi (2004, p. 74) salienta que “(...) cresce a atuação do setor privado nesse atendimento, tanto o de caráter filantrópico quanto pago”.

Jannuzzi (2004) pontua que, nesse período, os médicos e a psicologia continuam influenciando a educação geral, assim como também a educação dos deficientes, o que a autora caracteriza como uma vertente médico-pedagógica e uma vertente psicopedagógica. Ressalta,

na mesma medida, que a psicologia contribuía “para justificar a montagem de uma organização escolar administrativamente e metodologicamente diferenciada” (JANNUZZI, 2004, p. 88).

A educação especial, à época, vai se constituindo com ênfase na natureza do especializado, na ideia de processos de educação adequados à adaptação ao meio, ao caráter assistencial, à institucionalização e à organização do serviço pelo setor privado. Segundo Jannuzzi (2004, p. 72), “(...) predominavam serviços privados, portanto pagos, e assim mais acessíveis às camadas sociais bem situadas financeiramente”.

3.1.3 As ideias pedagógicas da Escola Nova na concepção de aprendizagem na Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

A perspectiva inclusiva vem se constituindo no Brasil desde a década de 1990, sendo formulada e implementada na educação especial a partir de 2008, após o desenvolvimento e forte influência das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil.

Para Saviani (2008), na década de 1990, temos uma atualização das ideias escolanovistas no Brasil, o que ele designa de neo-escolanovismo. Seria uma resignificação do lema “aprender a aprender” que, no escolanovismo, estava relacionado à “capacidade de adquirir conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2008, p. 432). Também se referia à relação entre as crianças e entre criança e professor.

Atualmente, esse lema refere-se à formação que possibilite aos indivíduos “aprender a aprender” para estarem disponíveis ao mercado e ampliar a esfera de empregabilidade, o que Kuenzer (2016) identifica como aprendizagem flexível.

Diante da exposição até aqui, caracterizando as principais ideias da Pedagogia da Escola Nova e sua base na psicologia genética de Piaget, destacamos novamente os elementos da concepção de aprendizagem que perpassam o discurso da Política de educação especial na perspectiva inclusiva e que vão ao encontro dessa pedagogia.

No discurso da política de perspectiva inclusiva, acredita-se na individualidade, o que abarca habilidades, predicados e faculdades que lhe são próprias. No âmbito dessas ideias, as diferenças individuais deverão ser consideradas na organização do processo educativo na escola.

O conhecimento é concebido como um processo individual, construído a partir das experiências de cada um, de forma prática e a partir do cotidiano. Ele é um processo singular,

variável e particularizado, subjetivo. A concepção de conhecimento está baseada na epistemologia pragmática, no conhecimento tácito, com base nas experiências individuais que são valorizadas em detrimento do conhecimento objetivo, científico, organizado no formato escolar. O acesso ao currículo também é dado de forma individualizada; cada estudante se apropriará dele segundo suas capacidades e aptidões.

Observamos uma cisão no processo ensino-aprendizagem no discurso da perspectiva inclusiva, em que a aprendizagem é elevada à condição de eixo do processo educativo na escola. Ela acontece de forma espontânea e cada estudante terá a oportunidade de aprender se forem levadas em conta suas necessidades individuais. Ao considerar que, para os estudantes da educação especial, a aprendizagem é um processo lento, são necessários objetivos individuais. O conteúdo da aprendizagem diz respeito, por exemplo, à leitura à escrita e ao cálculo para possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências que são os resultados esperados desse processo. A aprendizagem poderá acontecer ao longo da vida, poderá ser informal e acontecer fora da escola e de forma colaborativa, sendo adaptada a cada estudante.

3.3 AS IDEIAS DA PEDAGOGIA TECNICISTA NO DISCURSO DA POLÍTICA

Os elementos ressaltados na seção anterior evidenciam uma concepção de aprendizagem que tem por fundamentos também ideias da Pedagogia Tecnicista. Aqui, vamos caracterizar essa teoria pedagógica, quando foi desenvolvida, suas principais premissas e sua influência na educação no Brasil. Sua base filosófica é a pedagogia da existência e é considerada por Saviani como uma teoria não crítica da educação.

Retomamos os elementos do eixo três sobre a aprendizagem mediada por recursos que indicam a prevalência da acessibilidade e do uso de tecnologias e uma defesa de ambientes heterogêneos como forma de atender às individualidades e diferenças dos estudantes. Também consideramos importante recuperar o eixo quatro sobre os resultados da aprendizagem, baseados no desempenho individual e no desenvolvimento de habilidades e competências.

Ao longo do século XIX e início do século XX, experiências educacionais na Europa buscaram renovar o processo educativo, os métodos, os espaços e as atividades de ensino. Nos Estados Unidos, por sua vez, se deu o mesmo, embora com outras características de relações sociais e exigências formativas se colocando e influenciando as ideias pedagógicas, como sinalizamos acima, com a Escola Nova.

Como o processo histórico, as permanentes transformações no mundo do trabalho produzem, no início do século XIX, novo contexto social, com mudanças no modelo produtivo

e que vão sendo colocadas demandas para a formação escolar. Desenvolve-se, então, a Pedagogia Tecnicista, que se apresenta como uma nova forma de responder às necessidades da vida social e da vida produtiva.

No início do século XX, em resposta às crises do capital, é preciso racionalizar o processo produtivo para a produção de mais valor. A partir da década de 1970, o modo de produção tem alterações tendo em vista uma crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2010).

A Pedagogia Tecnicista é desenvolvida quando o escolanovismo apresenta sinais de não dar mais conta de responder aos problemas educacionais e sociais. Saviani (2008, p. 11) caracteriza que

ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo apresenta sinais de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultam frustradas. Um sentimento de desilusão começa a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante como concepção teórica – a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude –, na prática revelou-se ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

Essa Pedagogia tem seu fundamento nos princípios de racionalização, neutralidade científica, eficiência e produtividade. O objetivo é racionalizar o processo educativo, tal qual foi feito com o trabalho fabril.

Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O produto das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (SAVIANI, 2003, p. 12).

Com isso, buscou-se organizar a educação de forma racional, “capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2003, p. 12). Buscou-se, ademais, uma padronização dos sistemas de ensino a partir de um planejamento prévio.

3.3.1 Principais ideias da Pedagogia Tecnicista

A base teórica de sustentação da Pedagogia Tecnicista tem os fundamentos da Teoria Geral da Administração de Taylor, a Teoria Geral dos Sistemas, e a psicologia behaviorista de Skinner. Defende a neutralidade científica, a racionalidade, a eficiência e a produtividade. Segundo Saviani (2003, p. 12), essa pedagogia “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Para tanto, foi necessário defender uma reorganização da escola, sua burocratização, transportando para a escola o funcionamento do sistema fabril na sua organização, planejamento e um controle externo de especialistas.

O objetivo da educação, nessa perspectiva, é formar sujeitos eficientes para a equalização social. A escola é considerada um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social. Ela deve ser dotada de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que colocam em risco sua eficiência. Por isso ela deverá ser centrada nos meios, nos instrumentos, nas tecnologias. É com o meio que o estudante estabelece uma relação, pois é o processo que define o que o professor e os estudantes farão (como, onde e quando), ocupando uma posição secundária no processo pedagógico, executores de um modelo organizado previamente por especialistas. Observamos, portanto, uma ênfase no aprender a fazer.

A concepção de aprendizagem é baseada na “modificação de comportamento”, com base na influência determinante do meio ambiente. Os comportamentos são “expressos nos objetivos, que são avaliados de modo a identificar os desvios para posterior realimentação, mantendo-se o estado de homeostase dinâmica” (KUENZER; MACHADO, 1982., p. 41), ou seja, em equilíbrio com o meio. O modelo de ensino que contribui com essa concepção de aprendizagem tem por base a tecnologia educacional, enfoque das propostas didáticas nessa pedagogia.

Como resultado dessas ideias, há uma proliferação de propostas pedagógicas no enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, sendo que o conteúdo do ensino torna-se ainda mais rarefeito.

3.3.2 A apreensão das ideias da Pedagogia Tecnicista no Brasil

No tópico anterior, caracterizamos a Pedagogia da Escola Nova e o contexto de seu surgimento e proliferação no Brasil até meados de 1960. As mudanças sociais, políticas e econômicas favoreceram o surgimento da Pedagogia Tecnicista no período pós 1964.

Segundo Romanelli (2006, p. 193),

durante o período que vai de 30 a 64, as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria. Dentro deste último, o Estado teve papel importante (...) na direção dessa expansão e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica. E por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoiou, inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo como ideologia do Governo, em determinadas épocas. Então o modelo político tinha sua contrapartida no modelo econômico e o equilíbrio se manteve, embora, às vezes, de forma precária, enquanto durou o apoio da classe empresarial e das Forças Armadas à política de compromissos de Vargas. A penetração mais intensa do capital internacional foi fator de rompimento daquele equilíbrio e Vargas perdeu o apoio do empresariado e das Forças Armadas. Daí para frente a internacionalização da economia brasileira já não podia mais coincidir com a política de massas e com os apelos do nacionalismo. O Governo Kubitschek aprofundou bastante a distância entre o modelo político e a expansão econômica, já que continuará adotando a política de massas, mas acelerara a expansão industrial, abrindo mais portas da economia nacional ao capital estrangeiro. As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964.

Inicia-se um período de governo de regime militar que tinha como ideologia o desenvolvimento econômico com segurança. O modelo econômico associado-dependente, com a “substituição de importação” (SAVIANI, 2008), a presença de empresas internacionais, principalmente norte-americanas, o que possibilitou uma relação entre o Brasil e os EUA com influência na organização do trabalho e também na educação.

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança (SAVIANI, 2008, p. 367).

É nesse contexto que se desenvolvem as ideias da Pedagogia Tecnicista no país.

[...] esta proposta encontra as possibilidades concretas favoráveis à sua introdução e disseminação no momento em que o Estado, a partir da Revolução de 64⁵⁵, mobiliza seus esforços em prol da reorganização, a princípio do processo produtivo, e depois, de todos os demais setores da vida social (KUENZER; MACHADO, 1982, p. 33).

O discurso da universalização estava presente, mas ainda não como política pública (no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, se concretizará na década de 1990). Nesse período, o problema identificado, em relação à educação, é a baixa produtividade do sistema escolar, que apresentava altos índices de evasão e repetência com possível relação com a falta de mão de obra qualificada e o aprofundamento da desigualdade de distribuição de renda. Também é apontado o despreparo das massas para o processo político, pois era preciso que elas compreendessem as transformações políticas e econômicas e o que se estava sendo construído no país. A causa do problema recai sobre o sistema escolar, que foi considerado inadequado para a formação que o modelo produtivo defendido no país necessitava (industrialização) e para a formação de uma consciência política que difundisse as premissas de desenvolvimento com segurança.

O discurso político, portanto, fazia a defesa de modernizar a educação, racionalizá-la para torná-la eficiente. E isso seria possível com a apreensão pela educação da ideologia empresarial, a transferência da racionalização do processo produtivo para o sistema de ensino. Em função disso, naquele momento, observamos uma reorganização do ensino superior e reformas do 1º e 2º graus com o objetivo de racionalizar os aspectos administrativos e pedagógicos (KUENZER; MACHADO, 1982). Essas reformas terão interferência de consultores norte-americanos para a implementação das políticas educacionais.

A solução apresentada para o problema educacional identificado no país tem por base a tecnologia educacional, pois se considera que o problema é uma questão metodológica. Nesse período, temos a disseminação da Pedagogia Tecnicista, com maior ênfase na década de 1970.

Em 1971, com a Lei n. 5.692, o governo militar institui a reforma do ensino de 1º e 2º graus, propondo uma nova organização do ensino no Brasil. O ensino de 2º grau passa a ter como principal objetivo a profissionalização, organizada de forma dualista, ou seja, já não segue mais os ideais da escola nova: uma preparação para o trabalho e outra propedêutica que preparava para a entrada na universidade.

⁵⁵ Na nossa compreensão, não se trata de uma revolução, mas de um golpe de Estado, como caracterizado por Pereira (1971).

É nesse período que temos a disseminação do tele-ensino, com televisões e videotecas nas escolas, cartilhas, manuais, almanaques para orientar os professores. É criado o Instituto Brasileiro com formação profissional EaD, o Telecurso 2000, entre outros.

3.2.2.1 A educação especial no período de desenvolvimento das ideias da Pedagogia Tecnicista no Brasil

Como destacamos anteriormente, as ideias da Pedagogia Tecnicista no Brasil são desenvolvidas a partir de 1970. Jannuzzi (2012) ressalta que, nessa década, ocorrem alguns acontecimentos importantes na área da educação especial e que vão colocá-la em evidência no país. Um desses acontecimentos é o desenvolvimento da área como política pública, com a criação do CENESP pelo Decreto n. 72/1973, o que foi muito importante para uma organização nacional do atendimento aos estudantes com deficiência. Jannuzzi (2012, p. 122) salienta que

a criação de um órgão específico para a educação especial condiz com o nosso modo de organização capitalista periférica. O aparelho administrativo público é dividido em ministério em nível federal e secretarias nos estados e municípios, que se encarregam dos setores: político, econômico, militar, social, nos quais geralmente situam educação e saúde.

O objetivo principal desse órgão foi o apoio técnico à educação especial, com a promoção de treinamento de pessoal (técnicos, equipe do MEC, professores que atuavam em classes especiais ou em classes comuns de ensino). Também houve apoio e incentivo técnico-financeiro às instituições privadas que prestavam atendimentos às pessoas com deficiência, com um crescimento delas nesse período em detrimento das instituições públicas (JANNUZZI, 2012).

Há, também, à época, a organização das salas de recursos nas redes estaduais de ensino, a criação de habilitações por área de deficiência no curso de pedagogia como modelo de formação docente, o apoio ao desenvolvimento da área na pós-graduação, notadamente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e um incentivo como campo de pesquisa (JANNUZZI, 2012).

Como já evidenciado, a educação é vista como preparação para o mercado de trabalho, ou como responsável pela transformação social (JANNUZZI, 2004).

Valoriza-se a educação em virtude do desenvolvimento do país, do aumento da produtividade do indivíduo. No âmbito geral da educação predominava a vinculação desta com economia, surgindo inclusive nas grades curriculares alguns cursos de

formação de professores a disciplina de economia da educação (JANNUZZI, 2012, p. 121).

E isso perpassava a educação especial no Brasil, que também apontava “a importância da participação do deficiente no trabalho, na sua rentabilidade, que poderia aumentar seu poder e de sua família como consumidores” (JANNUZZI, 2012, p. 141).

O atendimento aos estudantes com deficiência poderia ser realizado em diversos espaços, como classes especiais na escola comum de ensino, salas de recurso, instituições especializadas e classes hospitalares.

Segundo Jannuzzi (2012), o princípio que norteia a educação especial naquele período é o da normalização, na modificação e defesa da integração dos estudantes com deficiência ao sistema de ensino e à sociedade. Sobre a integração,

[...] pregava-se a não-extinção dos serviços existentes, mas se procuraria colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento. Era, portanto, a proposta veiculada na elaboração do Cenesp. Uma das primeiras experiências de integração escolar em nível mais abrangente ocorreu em Santa Catarina, em 1988, na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), instituição da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina, que congregava deficientes em regime segregado. Passaram então a colocar, no sistema regular de ensino, crianças na faixa etária de 7 a 14 anos (JANNUZZI, 2004, p. 19).

Dentre as vertentes pedagógicas evidenciadas por Jannuzzi (2012), identificamos nesse período a “economia da educação” com “um enfoque em que o compromisso educativo, prioritariamente, atrela-se ao desenvolvimento econômico do país (...)” (p. 146). E a vertente da normalização, que tinha por objetivo tornar a pessoa com deficiência mais próxima do convívio em sociedade.

Em relação ao currículo, há uma reformulação que “visou à elaboração de Propostas Curriculares de 1º grau para áreas da deficiência mental, auditiva, visual e para os superdotados – que foram direcionadas a formas segregadas e integradas de atendimento ao estudante ‘excepcional’” (SCHREIBER, 2019, p. 79). Por exemplo, Schreiber (2019), em sua pesquisa, identifica que, na década de 1970, em relação ao processo de escolarização de “deficientes mentais educáveis”, existiam objetivos de ensino específicos com base nas matérias previstas nos currículos para o ensino do 1º e 2º grau. “Considera-se que na década de 1970 existia uma preocupação de orientar o professor, de apresentar diferentes estratégias de ensino e sugestões de atividades atreladas aos objetivos de cada série” (SCHREIBER, 2019, p. 190).

3.2.3 As ideias da Pedagogia Tecnicista na concepção de aprendizagem na Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Como já sinalizamos anteriormente, os elementos evidenciados na seção dois apontam para uma concepção de aprendizagem que se fundamenta também na Pedagogia Tecnicista. Saviani (2008, p. 438) ressalta que “(...) a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo de resultados com o mínimo de desperdício”. Porém, na década de 1970, período de desenvolvimento das ideias da Pedagogia Tecnicista, o Estado controlava e direcionava esse processo. O objetivo da formação era ajustar o trabalhador ao modo de produção, uniformização e o controle rígido do processo.

Saviani (2008) identifica uma metamorfose dessas ideias na década de 90. A “Pedagogia das competências” será a responsável por ajustar o perfil dos indivíduos, pois no lugar da qualificação, advogam-se competências para maximizar a eficiência. As ações do Estado são reduzidas, há uma valorização dos mecanismos do mercado, bem como parceria público-privada com a participação das organizações não governamentais. O Estado assume maior responsabilidade na avaliação dos resultados obtidos do que na sua execução e a educação passa a ser considerada como um serviço.

Redefine-se, portanto, o papel do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, como vem ocorrendo no caso da educação (SAVIANI, 2008, p. 439).

Retomamos aqui os elementos evidenciados no discurso da PNEEPEI, que concebe uma aprendizagem que deverá atender às diferenças individuais. Isso ocorrerá pela mediação de recursos pedagógicos e de acessibilidades e por tecnologias que serão adaptadas ao estudante.

A formação docente, a organização do currículo e o AEE terão por conteúdo o ensino dos recursos que terão por base as práticas inovadoras e possibilitarão a eliminação de barreiras que impedem a aprendizagem. Os recursos serão responsáveis pelo desenvolvimento das competências necessárias para o ajustamento do indivíduo com deficiência.

Há uma defesa pelos ambientes heterogêneos, mediante os quais a aprendizagem poderá ocorrer fora da escola, em ambientes ou centros de aprendizagem, assim como o AEE acontece em outros ambientes além da escola regular de ensino.

Vaz (2017), nesse sentido, sinaliza que a Pedagogia Tecnicista fica evidente no discurso da política de 2008, quando a educação especial é reduzida ao AEE, que tem por base a organização de recursos para os estudantes da educação especial. “Há, na política em vigor, uma suposta equivalência entre o conceito de Educação Especial e o conceito de AEE, o que, como observamos é, intencionalmente, a forma de sobrepor a perspectiva inclusiva nas escolas regulares à Educação Especial nas instituições especializadas” (VAZ, 2017, p. 209).

A formação do professor também tem ênfase na técnica, na adaptação de materiais e na gestão dos recursos. Segundo Vaz (2013, p. 187),

[...] a escola comum inclusiva permite supor que o professor de EE tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos na sala de recursos multifuncionais e de gestor da política de inclusão na escola comum, sendo dele retirada a perspectiva de trabalhar com processo de ensino-aprendizagem em sua função.

3.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA SEÇÃO

Nosso objetivo, nessa seção, foi identificar as teorias pedagógicas correlatas à concepção de aprendizagem evidenciada no discurso da PNEEPEI e nas produções acadêmicas que foram organizadas e analisadas na seção dois.

Demostramos que a concepção de aprendizagem escolar no discurso da PNEEPEI tem por fundamento as ideias da Pedagogia da Escola Nova, que considera o estudante como o centro do processo, um ser individual, que tem necessidades, especificidades, peculiaridades e diferenças individuais. A base da Escola Nova é de caráter biológico, o que permite a cada sujeito se educar até onde suas aptidões naturais permitam, independente da ordem econômica e social. Propõe uma pedagogia com ênfase na criança, que respeite a sua individualidade, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais (SAVIANI, 2003).

Salientamos que as aptidões e capacidades não são naturais, mas sociais e culturais. O indivíduo, ao nascer, pertence à espécie humana pelo código genético e a partir da base biológica, mas é necessário que ele se insira na história e, pelas mediações culturais de

instrumentos e signos, que ele se aproprie de características humanas produzidas ao longo da história.

A Escola Nova também advoga o respeito às diferenças individuais e propõe a organização do processo educativo fundamentado na Pedagogia Ativa, onde o estudante, ao ter um ambiente organizado, poderá aprender e o professor o auxiliará nesse processo, sendo um orientador, um facilitador dessa aprendizagem que tem por base “aprender a aprender”. Seu foco é no método, que tem por objetivo provocar pelo meio, pois ele apresenta grande influência no processo educativo, mudanças no indivíduo. A escola é apreendida como um ambiente especial e a sua função é oportunizar que cada indivíduo possa fugir das limitações impostas pelo seu grupo social, tendo contato com um ambiente mais amplo de formação.

Nossa concepção de escola não é de um ambiente que, ao ser organizado, possibilita o desenvolvimento humano, mas um espaço, nessa sociedade, que tem por finalidade principal a socialização do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, uma das possibilidades de o indivíduo desenvolver-se e pertencer ao gênero humano.

Também demonstramos que perpassam a concepção de aprendizagem presente na política de perspectiva inclusiva premissas da Pedagogia Tecnicista que tem por fundamento a racionalização, neutralidade, eficiência e produtividade. Uma proposta de escola e de processo educativo baseado numa organização racional. A aprendizagem tem por objetivo a modificação de comportamentos e deve ser mediada por recursos pedagógicos e de acessibilidade e tecnologias. A base psicológica é a mudança de comportamento.

Destacamos que essas teorias pedagógicas estão atreladas à concepção liberal de educação. “O principal ideal liberal da educação é o de que a escola não estar a serviço de nenhuma classe, de um privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. (...). A educação deve estar a serviço do indivíduo, do ‘homem total’, liberado e pleno” (CUNHA, 1980, p. 34). A escola, então, terá por tarefa desenvolver nos indivíduos “seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações” (p. 34).

A se defender e valorizar as diferenças individuais, a concepção liberal foca na “igualdade de oportunidades”, e não “de resultados” (FREITAS, 2016, p. 148), e naturaliza a desigualdade acadêmica ao centrar o processo pedagógico no estudante, responsabilizando-o pelo seu desenvolvimento, pela sua formação (FREITAS, 2016).

Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. (FREITAS, 2014, p. 1090).

Dessa forma a defesa das diferenças individuais e que cada um se desenvolverá e aprenderá conforme suas aptidões e capacidades. Com base em Leites (1969), a capacidade das pessoas está voltada a produtos da história e foi desenvolvida nas atividades para satisfazer suas necessidades. Portanto, não são inatas e nem desenvolvidas espontaneamente e de forma natural.

4 À GUIZA DE CONCLUSÃO

A política de educação especial em vigor no Brasil desde 2008 faz a defesa da matrícula de todos os estudantes na escola regular de ensino com o suporte do AEE para complementar e suplementar o ensino regular. Porém, a atuação dentro da escola nos faz perceber que nem todos os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos científicos que são organizados no formato escolar. O que nos levou a questionar acerca da concepção de aprendizagem.

Nessa pesquisa, analisamos a concepção de aprendizagem escolar presente na Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Para tanto, adotamos como procedimentos metodológicos a análise de documentos representativos da política de educação especial e o balanço de produções acadêmicas acerca do tema.

Na introdução, apresentamos nosso objeto de estudo, que é a aprendizagem escolar na PNEEPEI, que foi implantada e consolidada entre os anos de 2008 e 2016 no governo do Partido dos Trabalhadores e coligações. Um governo que se caracterizou por políticas de conciliação de classes, portanto, articulando os interesses da classe trabalhadora de forma subordinada aos interesses do empresariado e do setor privado. Na educação especial, percebemos essa conciliação quando a política de educação especial se realiza basicamente por meio do AEE, o qual pode ser ofertado tanto na rede regular de ensino como em instituições privado-assistenciais.

Também apresentamos justificativas a essa pesquisa a partir de inquietações docentes sobre a aprendizagem escolar dos estudantes da educação especial que, mesmo com a perspectiva inclusiva, não estão tendo acesso aos conhecimentos científicos para a propulsão de um desenvolvimento com base no humano.

Os fundamentos para análise foram a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético, que concebe o homem como ser social, histórico e que se desenvolve pela mediação com a cultura. O conhecimento é a reprodução do mundo real no nosso cérebro, é o reflexo na nossa consciência da realidade e que não depende dela (consciência) para existir. Também nos fundamentamos na Pedagogia Histórico Crítica, compreendendo que a aprendizagem não está dissociada do ensino, mantém com ele uma relação dialética. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o ensino seja organizado intencionalmente e com mediação pedagógica. E nossa compreensão de desenvolvimento humano tem como base a Psicologia Histórico cultural.

Na seção dois, apresentamos nosso campo empírico e os procedimentos metodológicos e evidenciamos os elementos que possibilitam apreender a concepção de aprendizagem escolar presente na PNEEPEI no Brasil e em quais preceitos ela está fundamentada. Organizamos os elementos pesquisados em torno de quatro eixos para uma melhor compreensão: Individualização da aprendizagem: a valorização das diferenças individuais; Aprendizagem como eixo do processo educativo na escola: a relação entre o ensino e a aprendizagem; Aprendizagem mediada por recursos e tecnologia: a organização de ambientes heterogêneos; Resultados ou os objetivos da aprendizagem: a formação de subjetividades flexíveis.

Para subsidiar a organização dos eixos, construímos perguntas que nos possibilitaram apreender a concepção de aprendizagem escolar na Política de educação especial em tela. São elas: Quem é o estudante? O que é o conhecimento? O que é a aprendizagem?

Evidenciamos que o estudante é concebido, nessa proposição política, como um ser individual, que tem necessidades, especificidades, peculiaridades e diferenças individuais. Ele tem nível, complexidade, profundidade, aptidões e ritmo próprios de aprendizagem. Cada um aprende de forma diferente; devem existir, por conseguinte, diversas formas de ensinar e os objetivos de aprendizagem devem ser individualizados.

Também apresentamos que as diferenças humanas serão o referencial na organização do processo educativo na escola. Com isso, temos uma individualização da aprendizagem e uma individualização do currículo. Cada um acessará o conhecimento escolar conforme suas capacidades e aptidões, sem a necessidade de intervenções de um ensino intencional no contexto da escola ou de mediação consciente.

Aprendemos que o conhecimento é considerado como subjetivo, pois cada um constrói o seu a partir de suas experiências do cotidiano. Para essa proposição política a formação dos professores deve valorizar o conhecimento tácito e as práticas inovadoras.

A aprendizagem é colocada como o centro do processo educativo, razão pela qual ela precisa ser diferenciada, individualizada, colaborativa, formal, não formal, informal, móvel e ao longo da vida dos sujeitos. A escola deixa de ser o local principal de aprendizagem, ela poderá também acontecer em outros ambientes que podem ser físicos ou virtuais. Dessa forma há uma valorização da mediação por recursos pedagógicos e de acessibilidades e por tecnologias.

Com isso as práticas inovadoras são consideradas como “potencial inovador” do processo de aprendizagem dos estudantes da educação especial. Torna-se central na mediação o uso das tecnologias ou outros instrumentos e recursos, o professor será um organizador.

Portanto, dos professores, se exige um conhecimento técnico para que possam utilizar as tecnologias no contexto da sala de aula e nas salas de recursos multifuncionais.

A ideia de ambientes heterogêneos é a forma de atender às individualidades e diferenças dos estudantes e que pode se estender para além da escola. Destacamos que o AEE já é realizado em outros ambientes que não só a escola regular de ensino. No discurso da PNEEPEI, entretanto, a ideia de ambientes heterogêneos é apreendida como grupos homogêneos de estudantes. Sinalizamos aqui a necessidade de pesquisa sobre essa temática, pois, não foi possível um aprofundamento nesse sentido.

Na perspectiva inclusiva, a escola é concebida como um espaço para todos, o que justifica a defesa de todos na escola. Porém, é necessário que esse espaço seja modificado para receber os estudantes, considerando que cada um tem condições de aprender, quando as diferenças são valorizadas. Essa perspectiva faz a crítica um modelo de escola comum, já que está propondo consensos para produzir alterações na educação escolar da classe trabalhadora para padrões flexíveis (KUENZER, 2016). A escola é um espaço para todos, por isso deverá acolher e respeitar as diferenças individuais para atender às especificidades de aprendizagem de cada estudante.

Assim, a proposta é uma escola que possa ser flexível, com possibilidade de uma aprendizagem móvel. Então, proporá uma “escola das diferenças” que tem por fio condutor a individualidade tanto dos estudantes, como das práticas dos professores, individualizando e responsabilizando cada escola pelo processo de se tornar inclusiva, sugerindo mudanças no interior dela – como a organização dos tempos e espaços, a construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple a valorização das diferenças e as aprendizagens individualizadas.

Os resultados da aprendizagem deverão ser individualizados e no desenvolvimento de habilidades e competências, subsidiadas pelo desenvolvimento de competências na leitura, escrita e matemática para o prosseguimento no processo de aprendizagem ao longo da vida.

Na seção três, expomos sobre as teorias pedagógicas cujos elementos permeiam suas ideias e seus pressupostos. Sobre a individualização da aprendizagem, onde o estudante é colocado como o centro do processo educativo e que coloca a aprendizagem como eixo da organização da escola, correlacionamos suas premissas com as ideias da Pedagogia da Escola Nova. A aprendizagem mediada por recursos e tecnologias e os resultados da aprendizagem, pautada no desenvolvimento habilidade e competências, está subsidiada pela Pedagogia tecnicista.

Nessa seção, procuramos responder às seguintes perguntas: Qual a base teórica que perpassa a concepção de aprendizagem apresentada nos documentos? Qual a concepção de

desenvolvimento humano e como ela se dá? Que homem quer formar? Qual o objetivo dessa concepção de aprendizagem? Quais são os resultados esperados?

A base teórica que fundamenta a concepção de aprendizagem na Política de educação especial na perspectiva inclusiva são a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. O desenvolvimento humano enfatiza o biológico, por essa razão, o construtivismo será a base psicológica da concepção de aprendizagem aqui pesquisada. Ademais, concebe o desenvolvimento humano como espontâneo e individual, com ênfase no amadurecimento biológico para que a aprendizagem se realize. O objetivo dessa concepção de aprendizagem é a valorização das diferenças e que cada um se desenvolva conforme suas capacidades e aptidões e desenvolva habilidades e competências para a formação de subjetividades flexíveis.

Concluimos que a concepção de aprendizagem escolar presente na Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil tem como base as ideias pedagógicas da Escola Nova e da Pedagogia Tecnicista, que são teorias que fundamentam a concepção liberal de educação. Portanto, princípios do liberalismo tomam como referencial o indivíduo e sua liberdade. O desenvolvimento humano ocorre de forma espontânea, de acordo com as capacidades, habilidades e aptidões que são inatas e desenvolvidas individualmente. Por isso a defesa de ambientes heterogêneos, para que cada um se desenvolva no seu ritmo, no seu tempo e conforme suas capacidades. As produções acadêmicas sobre o tema contribuem para sustentação e divulgação de um consenso sobre essa concepção de aprendizagem. Assim como há uma continuidade dessa concepção evidenciada nos documentos secundários selecionados para essa pesquisa.

Ressaltamos que essa concepção de aprendizagem escolar não contém em si elementos que impulsionem o desenvolvimento humano dos estudantes da educação especial ao patamar defendido pela Teoria histórico-Cultural. Essa teoria é uma proposição que se diferencia, com proposições antagônicas às defendidas pela perspectiva inclusiva, que concebe o desenvolvimento humano como histórico e que se efetiva pela mediação com a cultura.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BARCELOS, Lilian Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- 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. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- BRASIL. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto n. 24.794**, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=16886>.
- BRASIL. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União, Brasília, 4 jul. 1973, Seção 1, p. 6426.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF. 1994.
- 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, 23 dez. 1996. 36 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009a. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica n. 17, de 9 de dezembro de 2009. Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009b. *In*: BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n. 71**, de 02 de maio de 2013a. Consonância da Lei nº 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *In*: BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica n. 40, de 15 de junho de 2015. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/superdotação. *In*: BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nota técnica n. 36, de 22 de abril de 2016. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. *In*: BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Exploring Internalized Ableism using Critical Race Theory. *Disability & Society*, v. 23, n. 2, p. 151-162, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

CHAIKLIN, Seth. The zone of proximal development in Vygotsky’s analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, Alex; GINDIS, B; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). **Vygotsky’s educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetória nos ciclos de formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Modos de ser e aprender na escola: medicalização (in)visível?** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

CUNHA, Luiz A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Atualidade pedagógica, 1979.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA – SEDPcD/Diversitas/USP Legal. **Anais...** São Paulo, junho 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Frederic. **O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. *In*: NEWTON, Duarte (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 99-120.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigorio. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa A. Educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.

FERRARO, Alceu Ravello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227164 2017.

FIDLER, Denise Medina. **A educação mediada por animais como atividade desenvolvvente no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Fonseca, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação [online]**. 1998, v. 24, n. 1 [Acessado 21 Junho 2022], pp. 37-69. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>>. Epub 23 Dez 1999. ISSN 0102-2555. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2 ed. Editora UFRJ. Rio de Janeiro. 2010.

FREITAS, Luis Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade** [online], v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. **Três teses sobre a reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade**. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMA, Zacarias. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. **Revista Ciência & Luta de classes** (on-line), v. 3, n. 3, p. 46-55, jul. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-24.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, edição especial, p. 7-26, 2016.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out.-dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400003>

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HATHENHER, Mariana De Lima Alves. **Ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

IANNI, Octávio. A construção da categoria (Transcrição de aula ministrada na disciplina Sociologia do curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da PUC de SP, no primeiro semestre de 1985). **Revista HSTEDBR (On-Line)**, Campinas, número especial, abr. 2011.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. **Instituto Rodrigo Mendes**, 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

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

JESUS, Patrick Medeiros de. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, edição especial, p. 41-58, maio-ago. 2011a.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil no final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, edição especial, p. 51-68, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embate e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto de formação do aluno da educação especial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. Reunião Científica Regional da Anped. ANPED SUL, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

KUENZER, Acácia Z.; MACHADO, Lucília Regina de S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1982. p. 29-52.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

LEITES, N. S. Las Capacidades. In: Smirnov, A. *et al.* (Orgs.). **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. 3. ed. México: Grijalbo, 1969.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC

MANACORDA, MARIO A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias:** com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In: DUARTE, Newton (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade:** estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ.

MARTINS, E. M. **Movimento Todos Pela Educação:** um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas, 2013.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010. p. 33-73.

MARX, Karl. Prefácio. *In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Escolhidas.* Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, 2017. Tomo I.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital.** Trad. Francisco Raul Cornejo [et al.]. São Paulo, Boitempo Editorial, 2010.

MICHELS, Mara Helena. A formação de professoras para a Educação Especial no Brasil. *In: MICHELS, Maria Helena (Org.). A formação de professores de EE no Brasil: propostas em questão.* Florianópolis. 2017.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial e currículo: disputa sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 54–70, out./dez. 2018.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégia do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116974>

MORAES, Maria Célia. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, CED/NUP, v. 27, n. 2, julho/dezembro 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. In. 2015. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229 - 242, jan/jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/onu.php>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PADILHA, Anna Maria L.; SILVA, R-egis H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 31, n.esp. 1, p.103-125, dez. 2020. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31esp.1.8291.

PEREIRA, Luiz. **Estudo sobre o Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Pioneira, 1971.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 18 dez. 2015a. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v10i4.6219>.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Sala de Recurso Multifuncional para alunos com deficiência intelectual: uma análise da proposta do Ministério da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 759-787, maio/ago. 201a5.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotiski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Sabrina dos Santos. **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

RAFANTE, H.C.; LOPES, R.E. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.33, p.228-252, mar.2009.

RAFANTE, H.C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2006

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 1 v.)

ROCHA, Claudia Pinto da. A realidade aumentada como estratégia pedagógica na alfabetização na prática no Atendimento Educacional Especializado. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais) – Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais, Centro Universitário UniCarioca, 2020.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. *In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital.* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-70.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In: DUARTE, Newton (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico- crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial:** um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. A organização do trabalho docente na classe comum com alunos da modalidade educação especial: controvérsias da qualificação do trabalho pedagógico. *In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 161-210.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antonio. **As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1970 - 2013).** 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, SC.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** São Paulo: Centauro, 2002.

TRICHES, Jocemara. Formação docente em cursos de pedagogia: Questões em torno da agenda do capital. *In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). Formação de professores no Brasil: leituras e contratempo.* Araraquara: Junqueira Marin, 2017. p. 233- 274.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. **Unesco**, 2014. Disponível em: <http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 59, p. 18-37, jan./mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533>.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil:** concepções em disputa. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial:** Demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

VAZ, Kamille. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106-131, maio/ago. 2021.

VIANA, Guiomar; LIMA, Jandir Ferreira de. Capital humano e o crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

VIANA, Márcia Lazzari. **O uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão de alunos com deficiência nas atividades de ensino e de aprendizagem em sala de atendimento educacional especializado.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e da saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

VIEIRA, Mauro Rogério de Almeida; OLIVEIRA, Rômulo Vieira de. A educação como relação fundamental e a emancipação humana. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 554-574, abr. 2021.

VIGOTSKII, L. S. aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2010, p. 103 -117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

WATASHI, Marília Daniela Tessarin. **Segundo professor de turma na política de educação especial de Santa Catarina**: processo (des) regulamentação do cargo e projeto de (de/con) formação certificado pelo mercado. 2019. Dissertação (Mestrado e Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, SC.

WORLD BANK. **World Development Report 2018**: Learning to realize education's promise. World Bank Publications, 2018.