

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CAMPUS SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA CRISTINA MORAIS ELOY**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM  
ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS NA ESCOLA DO CAMPO**

**SOROCABA - SP**  
**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CAMPUS SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADRIANA CRISTINA MORAIS ELOY**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM  
ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS NA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Luciana Cristina Salvatti Coutinho

**SOROCABA - SP**  
**2020**

Eloy, Adriana Cristina Moraes

Educação especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em sala de recursos multifuncionais na escola do campo / Adriana Cristina Moraes Eloy. -- 2020.  
293 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Banca examinadora: Profº Drº Marcos Francisco Martins, Profº Drº Régis Henrique dos Reis Silva

Bibliografia

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Educação especial. 3. Direito à educação. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

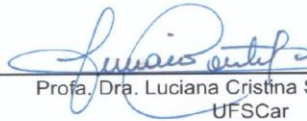
Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Cristina Morais Eloy, realizada em 07/02/2020:



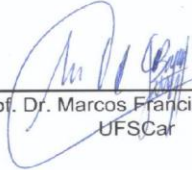
---

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho  
UFSCar



---

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva  
UNICAMP



---

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins  
UFSCar

Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.  
(SAVIANI<sup>1</sup>, D., 2018)

---

<sup>1</sup> No transcorrer do texto há citações tanto de Demerval Saviani, quanto de Nereide Saviani, portanto, ao citá-los, estes estarão grafados como Saviani, D. (Demerval Saviani) e Saviani, N. (Nereide Saviani).

## **Agradecimentos**

Primeiramente, a Deus...

À minha família (Mãe, Fabiano e Marcela), exemplos de fortaleza.

À minha sobrinha amada, Manuella, que todos os dias me encanta.

À minha orientadora, Prof<sup>aa</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Cristina Salvatti Coutinho, que muito contribuiu com a realização deste trabalho e muito me ensinou em relação ao ato de pesquisar.

À minha amiga Isabel Cristina Wincler Loiola, que com sua sutileza me conduziu à Educação Especial.

À Miriam Rosa Torres de Camargo, pessoa que sempre partilhou seu conhecimento e muito me ajudou na jornada da Educação Especial.

Às colegas da Sala de Recursos Multifuncionais do município de Sorocaba, pelo companheirismo.

Às equipes das E. M. Prof<sup>a</sup> Darlene Devasto e E.M. Prof<sup>o</sup> Paulo Fernando Nóbrega Tortello, por acreditarem nas potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba e à Secretaria Municipal da Educação, por concederem os momentos para a pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Porto Feliz e à Secretaria Municipal da Educação, que autorizaram e permitiram a realização desta pesquisa, pela disposição em permitir o acesso aos dados e especialmente por acreditarem e confiarem no trabalho.

A todos os sujeitos da pesquisa.

À banca examinadora, pelas contribuições na escrita do texto.

## Resumo

Considerando que a alfabetização, em uma sociedade letrada, é uma condição necessária para o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados historicamente transformados, na escola, em saberes escolares, esse trabalho tem como objetivo analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, tendo como objetivos específicos: a) situar historicamente a política de educação especial e inclusiva e sua implementação a partir da década de 1980; b) caracterizar as condições em que se dá o processo educativo na escola do campo e na sala de recursos multifuncionais em Porto Feliz; c) caracterizar os sujeitos da pesquisa; d) aprofundar o conhecimento teórico das diferentes concepções de alfabetização realizada pelos professores. Sendo a pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa e dos tipos bibliográfica, documental e de campo, utilizou-se como procedimentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas, questionário, análise documental de documentos administrativos e didático-pedagógicos. Através da pesquisa bibliográfica foi possível aferir quais autores haviam pesquisado sobre o tema da educação especial em relação ao objeto de pesquisa. Para o estudo empírico, tomou-se como lócus uma escola do campo no município de Porto Feliz/SP, sendo sujeitos da pesquisa: cinco alunos atendidos na sala recursos multifuncionais (1º ao 5º ano), cinco familiares, a professora especialista, quatro professoras da sala de aula comum, a coordenadora pedagógica, o vice-diretor e a representante da secretaria da educação, sendo ainda responsável pela educação especial no município. A coleta de dados empíricos aconteceu no ano de 2018, entre os meses de julho e dezembro. A análise dos dados se fundamentou nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, que se sustenta no materialismo-histórico e dialético. Os resultados preliminares apontam: que o processo de alfabetização na sala de recursos se difere parcialmente dos procedimentos adotados na sala comum, especificamente quanto aos recursos didáticos utilizados; referente à relação educativa, caracteriza-se pelo atendimento individualizado. Essas diferenças observadas indicam um avanço no processo de alfabetização das crianças atendidas na sala de recursos, mas de forma limitada. Em contrapartida: verifica-se que a educação especial carrega a marca de um atendimento assistencialista, recaindo sobre a professora especialista trazer respostas e soluções ao que seria da área médica; falta de instrumentos teóricos para a compreensão da aprendizagem, especificamente ao processo de alfabetização e ainda em como avaliar; a sala de recursos torna-se o único local onde o atendimento é pontual quanto às especificidades dos alunos; a concepção pedagógica permanece a mesma da sala comum, apoiada em teorias que enxergam a aprendizagem ou o não aprender de forma naturalizante e biologizante. Finalizando, aponta-se que a pedagogia histórico-crítica é uma das teorias pedagógicas que se faz necessária para embasar teoricamente o professor para o atendimento dos alunos, quer sejam público-alvo ou não da educação especial.

**Palavras-chave:** Pedagogia histórico-crítica, Educação Especial, Direito à Educação, Escola do Campo, Alfabetização.

## Abstract

Considering that literacy, in a literate society is a needed condition to access scientific, artistic and philosophical knowledge, historically systemized transformed at school, in school knowledge, this thesis has as an objective analyzing the literacy process of the students who attend the multifunctional resource room, specifically; a) understand historically the politics to special and inclusive education and its implementation after 1980s; b) characterize the conditions in which the educational process is being held in the rural school and the multifunctional resources room in Porto Feliz; c) identify the research subject d) deepen the theoretical knowledge about the different concepts of literacy performed by the teachers. As a quantitative and qualitative research, and bibliographic, documental and field type, it was used as the procedure of research semi-structured interviews, questionnaire, observation of administrative papers and didactic-pedagogical papers. Through bibliographic research, it was possible to assess which authors had researched about special education in relation to our objective. For the empiric study, it was chosen a rural school in the city of Porto Feliz, SP. The subjects were five students who attend the multifunctional resource room (first to fifth grade), five family members, the specialist teacher, four teachers for the regular classes, the coordinator, the vice-principal, the representing of Education Division, also responsible for the special education in the city. The data collection happened in 2019, between the months of July and December. The analysis was grounded on theoretical and methodological of history-critical pedagogy, which is supported, by the historical materialism and dialectic. The preliminary results show that the literacy in resource rooms is partially different from the procedures used in regular rooms, specifically as the didactic resources used, because of the educational relation, an individual attendance brings. The differences observed indicate a progress in the literacy process of those children attended by the resource room, but in a limited way. On the other hand, special education carries the mark of welfare, relying on the teacher to bring solutions and answers that should be given by the medical field, the lack of theoretical instruments to understand learning, specifically the literacy process, and evaluation, the resource room became the only place where there is specific treatment to students' needs. The pedagogical conception remains the same as the regular room, seeing learning or not as a natural and biological way. Finally, the historical-critical pedagogy is one of the pedagogical theory necessary to ground the teacher to assist students, being students from special education or not.

**Key words:** Historical-Critical Pedagogy, Special Education, Education Rights, Rural Schools, Literacy.



## **Lista de figuras**

Figura 1 - Escrita - Fase pré-linguística .....	119
Figura 2 - Escrita Nível 2 .....	121
Figura 3 - Escrita Nível 3.....	122
Figura 4 - Questões pensadas pelo professor na organização do trabalho educativo .....	209

## Lista de quadros

Quadro 1 - Membros da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes .....	42
Quadro 2 - Consultores .....	42
Quadro 3 - Coordenação Geral das Comissões Estaduais/Territoriais .....	43
Quadro 4 - Eventos internacionais relacionados ao AIPD .....	50
Quadro 5 - Histórico da CORDE .....	60
Quadro 6 - Legislação federal sobre educação das pessoas com deficiência	81
Quadro 7 - Escrita Nível 4 .....	123
Quadro 8 - Escolas Municipais: Educação Infantil e Ensino Fundamental .	159
Quadro 9 - Relação das escolas municipalizadas em 1997 .....	161
Quadro 10 - Professores do Ensino Fundamental Efetivos .....	167
Quadro 11 - Professores do Ensino Fundamental Contratados .....	168
Quadro 12 - Professores do Ensino Fundamental Conveniados .....	168
Quadro 13 - Funcionários da Escola Verde .....	168
Quadro 14 - Alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais .....	169
Quadro 15 - Condição socioeconômica dos alunos entrevistados .....	177
Quadro 16 - Perfil das professoras .....	197
Quadro 17 - A avaliação dos alunos .....	210
Quadro 18 - Alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino municipal – Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental I e II.....	221

## **Lista de siglas**

ABDC - Associação Brasileira de Desportos para Cegos

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABPCA - Associação Brasileira de Professores Cegos e Amblíopes

ABREV - Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes

ANC - Assembleia Nacional Constituinte

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BM - Banco Mundial

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CBEC - Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNAIPD - Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DA - Deficiência Auditiva

DM - Deficiência Mental

DV - Deficiência Visual

EE - Escola Estadual

EEPGR - Escola Estadual de Primeiro Grau Rural

EMEF - Escola Municipal do Ensino Fundamental

EMEFER - Escola Municipal do Ensino Fundamental Emergencial Rural

Febec - Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MDPD - Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência

MEC - Ministério da Educação e Cultura

Morhan - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase

MVI - Movimento de Vida Independente

NID - Núcleo de Integração dos Deficientes

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONCB - Organização Nacional dos Cegos do Brasil

ONEDEF - Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEB I - Professor Adjunto Educação Básica I

PAEB II - Professor Adjunto Educação Básica II

PcD - Pessoa com Deficiência

PEB I - Professor Educação Básica I

PEB II - Professor Educação Básica II

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD - Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECOM - Secretaria Especial de Comunicação Social

SEPLAN - Secretaria de Planejamento e Assuntos Econômicos

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UBC - União Brasileira de Cegos

UBS - Unidade Básica de Saúde

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 AOS DIAS ATUAIS .....	33
1.1 Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, eventos e a organização por área de deficiência .....	38
1.2 A Assembleia Nacional Constituinte e os movimentos sociais na Constituição de 1988 .....	52
1.3 A criação da CORDE e do CONADE .....	58
1.4 Legislação, documentos e a “participação” das organizações multilaterais na educação especial a partir da década de 1980 .....	67
1.5 A luta pela terra e o direito à educação .....	85
1.6 O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial .....	90
CAPÍTULO 2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E A PEDAGOGIA .....	105
2.1 A alfabetização a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky .....	113
2.1.1 Os níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita .....	118
2.2 Concepção de alfabetização a partir dos estudos de Magda Soares ....	125
2.2.1 Alfabetização e letramento .....	126
2.3 Pedagogia histórico-crítica e alfabetização .....	132
2.3.1 O desenvolvimento da escrita de acordo com Luria .....	141
2.4 Alfabetização e luta de classes .....	148
CAPÍTULO 3 A ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NUMA ESCOLA DO CAMPO EM PORTO FELIZ/SP .....	157
3.1 O município de Porto Feliz .....	158
3.2 A escola da pesquisa .....	165
3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	169
3.3.1 Os alunos e suas respectivas famílias .....	173
3.3.2 As professoras e a sala de recursos multifuncionais .....	197
3.4 A sala de recursos multifuncionais e a escola da pesquisa .....	218

3.5 A Secretaria Municipal de Educação e a Educação Especial .....	221
CONCLUSÃO.....	232
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES .....	263
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	264
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	265
APÊNDICE C - Roteiro entrevista do aluno (gravação em áudio) .....	266
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para a professora da sala comum e orientadora pedagógica .....	267
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais .....	269
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para pais e/ou responsáveis.....	271
APÊNDICE G – Questionário socioeconômico (professora-sala de recursos multifuncionais) .....	272
APÊNDICE H - Questionário socioeconômico (professora sala comum e orientadora pedagógica).....	274
APÊNDICE I - Questionário socioeconômico pais e/ou responsáveis .....	276
ANEXOS.....	278
ANEXO A - Eventos internacionais relacionados ao AIPD.....	279
ANEXO B – Competências relacionadas às Secretarias de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.....	282
ANEXO C - Legislações federais sobre educação das pessoas com deficiência – histórico e objetivos.....	287

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa cujo objetivo é analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Para tanto, tomou-se como *lócus* da pesquisa empírica uma escola do campo localizada no município de Porto Feliz/ SP.

A preocupação desta temática surge a partir do meu percurso profissional como professora do ensino fundamental I, atuando em salas multisseriadas na escola do campo, por um período de 13 anos.

Embora as salas fossem salas comuns<sup>2</sup>, haviam alunos público-alvo da educação especial<sup>3</sup>, que na época, no ano de 1999, estava em evidência o movimento das escolas inclusivas, lema defendido pelas políticas públicas educacionais iniciadas na década de 1990.

Posteriormente, no ano de 2012, em outro município, passo a lecionar em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>4</sup>, trabalhando unicamente com os alunos público-alvo da educação especial. Portanto, passo a vivenciar as duas situações: a sala de aula comum no campo com alunos da educação especial e após o atendimento na sala de recursos multifuncionais, exclusivamente para este público.

---

<sup>2</sup> As salas comuns, dizem respeito, às salas frequentadas pelos alunos regularmente matriculados na educação básica, referindo-se às etapas de ensino, diferente de salas com atendimento diferenciado especializado.

<sup>3</sup> De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, considera-se público-alvo: I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 21/05/2019.

<sup>4</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 5º, § 3º, “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 06/05/2019.



Pode-se afirmar que, com as fragilidades da escola em relação aos recursos humanos, materiais, acessibilidade física, formação dos professores, entre outras demandas necessárias para atender a esse público, constata-se que, apesar de as legislações afirmarem o direito à educação, este nem sempre acontece, efetivamente, em função das condições concretas em que se dá o trabalho educativo.

Quanto à sua relevância social, a pesquisa busca desvelar as condições nas quais estão expostos os sujeitos do campesinato, aqueles em situação de deficiência, em relação ao acesso e permanência na escola.

Há que se ter um olhar voltado para os alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais da escola do campo, levando em consideração o trabalho educativo para a aprendizagem que resultará no desenvolvimento para a apreensão das máximas desenvolvidas pela humanidade em relação à cultura.

Partindo, portanto, destes pressupostos, oferecer aos professores outras teorias pedagógicas que fundamentem o trabalho educativo voltado para a alfabetização, à socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a humanização dos indivíduos público-alvo ou não da educação especial, buscando o respaldo teórico para além das teorias naturalizantes e biologizantes.

Assim, o que justifica a escolha do tema, a educação especial, tendo como objeto de pesquisa a alfabetização na sala de recursos, vem desta experiência como professora com atuação na escola do campo.

Ao vivenciar o acesso destes indivíduos à escola, com o direito de matrícula, garantido pela legislação, várias foram as situações, em que os alunos público-alvo da educação especial e mesmo aqueles em condições desfavoráveis de aprendizagem, deixaram de serem atendidos em seus direitos, pontuando como um direito de luta, a própria implementação da sala de recursos ou outro espaço de ensino que lhes proporcionasse a aprendizagem.

De acordo com a legislação, especificamente a Constituição Federal de 1988, o atendimento educacional especializado é um direito a ser garantido. No entanto, este, pelas experiências que tive, nunca era oportunizado aos alunos da escola do campo.

Mesmo estando na sala comum, tal condição, não se oportunizava momentos para que a aprendizagem de fato acontecesse, pois o ideário sobre estes sujeitos, fora o de que estar na escola, seria uma forma de inclusão, sendo que aquele espaço garantia a socialização. Logo, ao negar o acesso ao conhecimento, deixava-se de formar o aluno na sua integralidade.

Assim, se reportarmos ao percurso histórico das pessoas com deficiência em relação ao direito pela educação escolar, verifica-se que, as ações registradas pela História a respeito da rejeição, dos maus tratos e da falta de visão, relacionados aos que apresentavam alguma deficiência, abriram lugar ao paternalismo e ao assistencialismo, resistindo ao conhecimento dos direitos do cidadão (ORRÚ, 2012, p. 45).

No entanto, no campo teórico, autores como Bampi, Guilhem e Alves (2010), Diniz (2012), França (2013) e Kuhnen (2017) salientam em seus estudos que o modelo social de deficiência se oporia ao modelo clínico/médico, defendendo assim que, embora o indivíduo possua uma lesão, uma patologia ou limitação física, o que lhe traria os “prejuízos” e/ou “desvantagens” seriam as restrições propiciadas pelo meio social. Portanto, “para o modelo social, a sua causa está na estrutura social. Para o modelo médico, no indivíduo”. (BAMPI, GUILHEM E ALVES, 2010, p. 2-3)

Em seus estudos, Diniz (2012, p. 8) define que:

O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.

Desse modo, pode-se compreender que a deficiência estará em evidência de acordo com o julgamento das pessoas, que a verá como algo anormal, desconsiderando o contexto e as condições sociais, sob as quais o indivíduo está exposto. Assim, exemplificando:

Mas como em qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais poucos sensíveis à

compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida. (DINIZ, 2012, p. 8)

Ao desconsiderar o sujeito, por suas condições cognitivas, físicas, comportamentais, entre tantas outras, aí sim, se faz evidenciar a deficiência, como sendo um atributo da pessoa, ainda fazendo com que esta se culpabilize por seus fracassos e desacertos.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o conceito de pessoa com deficiência passa a se referir àqueles que são vistos como inferiorizados, improdutivos, incapazes, logo:

Essas definições têm como base uma compreensão de deficiência baseada em status ou escalas psicométricas nas quais os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da personalidade estão sustentados inatista e biologizante, por conseguinte, numa responsabilização individual [...]. (KUHNNEN, 2017, p. 335)

Considerando, o modelo médico/clínico, França (2013, p. 60) destaca que:

O modelo médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas.

O modelo social, para este autor, tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade, originando-se da necessidade de crítica ao entendimento majoritário sobre a deficiência, o modelo médico, que se estende como universal e neutro, sendo assim também percebido socialmente devido à sua proximidade com o senso comum. (FRANÇA, 2013, p. 60)

Ao analisar a concepção do modelo social de deficiência, fica claro e notório que é neste sentido que os indivíduos em situação de deficiência passam a exigir seus direitos e a declarar que o que os deixava em

desvantagens em relação aos demais, eram as situações vivenciadas, sem as formas sociais adequadas.

É possível compreender que, destas experiências, os movimentos de pessoas com deficiência passam a pressionar o Estado, reivindicando as condições compatíveis com suas demandas sociais.

Assim sendo, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, o movimento social das pessoas com deficiência, buscava o direito à educação, visando a uma escola pública, gratuita, integral, universal e laica, que lhes garantisse o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, segundo suas possibilidades.

O movimento social de luta das pessoas com deficiência por seus direitos é histórico, sendo o direito à educação atrelado a esta luta. Este movimento se intensifica na década de 1980, com a promulgação da Carta Magna em 1988, sendo a partir deste documento a legitimação para este público do direito à escolarização.

A partir de 1986, a educação especial passou a ser compreendida como inerente à educação, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades “do educando com necessidades especiais” por meio da Portaria CENESP<sup>5</sup>/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino (ORRÚ, 2012, p. 47).

No ano de 1988 é publicada oficialmente a Constituição Federal Brasileira, que afirma como dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede comum de ensino e que passavam, a partir de então, a serem vistas como cidadãos brasileiros com seus direitos assegurados pela Constituição (ORRÚ, 2012, p. 47).

Mesmo diante da garantia de acesso, segundo o que rezam as legislações a partir da década de 1980, o direito dos alunos com deficiência e que estudam na escola do campo, mesmo sendo sujeitos de direitos, passa despercebido, primeiro por estarem nesta localização geográfica e segundo por sua condição orgânica.

---

<sup>5</sup> CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

Ao referendar em seu texto, no artigo 208, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>6</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL 1988) – passa a reconhecer e a reafirmar o direito da pessoa com deficiência à escolarização, embora a participação das instituições especializadas ainda seja permitida.

Dessa forma, se torna função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade (MARTINS, 2013b, p. 174), prover e promover o conteúdo e a forma, para que aos alunos sejam garantidos o acesso aos saberes escolares.

No entanto, a realidade educacional para a população campesina ainda é marcada por exclusão, abandono, negação em comparação a população urbana, onde a escolarização para a maioria dos alunos advindos da classe trabalhadora que dependem do escola pública, é precária.

Assim, pelas condições da escola do campo, que não são as melhores em relação ao acesso, a organização, estrutura física, recursos materiais, recursos humanos (há uma escassez de professores e funcionários), os alunos público-alvo da educação especial ou outros comprometimentos orgânicos tornam-se ainda mais excluídos do acesso aos conhecimentos sistematizados.

Para compreender as condições de escolarização da população campesina, se faz necessário primeiramente considerar que os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, na maioria das vezes, apresentam em sua vida escolar histórias de insucesso e exclusão quanto o acesso ao conhecimento.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado no documento, sendo este em desuso. A partir da década de 1990, o termo a ser utilizado passou a ser: pessoa com deficiência, colocando a pessoa em primeiro lugar em sua situação de deficiência. Segundo Bampi; Guilhem e Alves (2010, p. 5): “Como alternativa, utilizava-se pessoa portadora de necessidades especiais, pessoa portadora de deficiência ou, mais recentemente, pessoa com deficiência, termos que tinham como objetivo destacar a importância da pessoa antes da deficiência. No entanto, as pessoas que preferem o reconhecimento da identidade na deficiência utilizam o termo deficiente. Essas pessoas seguem princípios semelhantes ao uso do termo negro para fazer referência aos de cor preta ou parda, embora o reconhecimento dessa identidade, dessa realidade biológica, esconda funções sociais e injustiças que subjazem à designação das pessoas nesse grupo”.

Logo, o acesso à condição de alfabetizado se torna primordial para se apropriar dos saberes escolares e não ser excluído do processo de escolarização como um todo.

A escola, para estes alunos que são atendidos nas salas de recursos como para os demais, deve ser pensada como o *lócus* e a oportunidade de acesso aos conteúdos sistematizados, aqueles que historicamente foram se constituindo em saberes das diversas disciplinas escolares.

O direito à educação é um direito público subjetivo, ou seja, de cada pessoa. No entanto, o fato de estar matriculado na escola, não é condição de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, ao frequentar este espaço, aos alunos devem ser oportunizadas as melhores formas para que superem as condições de não escolarizados. Assim, Gama e Duarte (2017, p. 523) defendem que:

Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social. Outro princípio é o da adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognitivas do aluno.

Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

A partir do histórico escolar destes alunos e da necessidade de um olhar para o ensino que resulte na aprendizagem e, posteriormente, no desenvolvimento, a pesquisa busca suporte no referencial teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, para a qual a apropriação da leitura e da escrita é condição para o acesso aos conhecimentos histórica e coletivamente produzidos pela humanidade.

Para tanto, na pesquisa bibliográfica sobre escola e educação do campo, como também quanto à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, buscou-se como referência os trabalhos de Caiado; Laplane; Kassab (2016), Barroco (2011), Bueno (2004, 2016), Caldart (2009) Duarte (2004, 2010, 2011, 2015, 2016), Lavoura (2019), Martins (2010,

2013b, 2015, 2016a, 2016b, 2018, 2019), Saviani N. (2018), (Saviani, D. (2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2015a, 2015b, 2016, 2018), Marsiglia (2011, 2014, 2015, 2017, 2019), sendo estes autores fundamentados na pedagogia histórico-crítica ou outros referenciais teóricos que priorizam e defendem a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e ainda no bojo de seus trabalhos trazem como objeto de suas pesquisas a alfabetização, o direito ao ensino-aprendizagem, a educação na escola do campo, a escolarização dos alunos com deficiência, tendo como fundamentação o materialismo histórico dialético.

Ao eleger a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico, reafirmamos, tal qual, esta teoria pedagógica, a defesa da escola pública de qualidade, que serve a classe trabalhadora contribuindo para a formação e humanização dos indivíduos através do ensino.

Dessa maneira, esta teoria traz como primazia a socialização dos saberes sistematizados, transformados em saberes escolares, aqueles que foram produzidos historicamente na cultura dos homens e que devem ser disponibilizados a todos os sujeitos.

Dito isto, a presente pesquisa busca responder as seguintes perguntas:

- a) No percurso histórico da educação especial, a partir da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, como se instituiu o direito à educação das pessoas em situação de deficiência?
- b) Em relação à educação do campo, qual a interface entre a luta pela terra e o direito à educação?
- c) Em que medida o direito à educação possibilita aos alunos em situação de deficiência (público-alvo da educação especial), terem acesso e se apropriarem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos?
- d) Há uma teoria pedagógica que subsidie o trabalho educativo, em relação aos alunos público-alvo da educação especial matriculados na escola do campo?

- e) Como se dá o ensino no processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais da escola do campo Escola Verde no município de Porto Feliz/SP?

Com essas perguntas busca-se atingir o objetivo geral, que é analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, localizada em uma escola do campo no município de Porto Feliz/SP, tendo como objetivos específicos: a) situar historicamente a política de educação especial<sup>7</sup> e inclusiva<sup>8</sup> e sua implementação a partir da década de 1980 aos dias atuais; b) caracterizar as condições em que se dá o processo educativo na escola do campo e na sala de recursos multifuncionais; c) caracterizar os sujeitos da pesquisa; d) aprofundar o conhecimento teórico das diferentes concepções de alfabetização realizada pelos professores.

O trabalho teve como procedimento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, questionários, observação de documentos didático-pedagógicos, documentos administrativos, gravação de áudios. A pesquisa é, portanto, de natureza qualitativa e quantitativa, sendo dos tipos documental, bibliográfica e de campo.

Logo, ao realizar a pesquisa bibliográfica, busca-se conhecer quais autores que escreveram sobre o tema da educação especial em relação ao objeto de pesquisa, a alfabetização, em interface com a educação do campo. Houve também a necessidade de se buscar nos documentos legais<sup>9</sup> e

---

<sup>7</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008)

<sup>8</sup> Segundo Carvalho (2013, p. 263): “A educação inclusiva surgiu como uma nova perspectiva de atenção à diversidade, visando a contemplar, nos diversos âmbitos dos sistemas educativos, todos os estudantes no exercício de seus direitos à escolarização”. Logo, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes”.

<sup>9</sup> Os documentos citados no decorrer do texto são: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Conferência Mundial sobre Educação Especial (Declaração de Salamanca – 1994), Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Resolução 4, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), Decreto 9759, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b).



nas referências históricas<sup>10</sup> o processo histórico de luta das pessoas com deficiência e como estas se efetivam. Na pesquisa documental, utilizou-se dos documentos escolares, como planejamento, registro de alunos, documentos e registros da secretaria da educação do município. A pesquisa de campo foi primordial para o contato direto com os sujeitos da pesquisa, podendo observar a realidade concreta em várias de suas faces.

Quanto às entrevistas, estas possibilitaram uma melhor interação e percepção dos sujeitos, pois para Szymanski (2018, p. 12):

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Considerando a relevância do contato com os sujeitos por meio das entrevistas e questionários, estes seriam os recursos para a realização do trabalho, como também uma das formas de melhor compreender a realidade concreta dos indivíduos da pesquisa.

Para o acesso à escola, onde os indivíduos seriam entrevistados e aplicados os questionários, houve primeiramente o contato com o prefeito por meio do Ofício de solicitação de acesso às informações, entregue através do registro no protocolo da prefeitura e após a autorização, o mesmo foi retirado na secretaria da educação, sendo que o secretário da educação, também precisava ser informado sobre a realização da pesquisa de campo.

O contato com a escola aconteceu no mês de julho de 2018, no entanto, devido ao recesso, a pesquisa iniciou em agosto de 2018.

Para a realização do trabalho foram sujeitos da pesquisa: cinco alunos e seus respectivos responsáveis, a professora especialista da sala de recursos multifuncionais, quatro professoras das salas comuns, a coordenadora pedagógica, o vice-diretor e a responsável pela educação especial no município.

---

<sup>10</sup> Obteve-se como referências históricas as seguintes fontes: Comissão nacional relatório de atividades Brasil (BRASIL, 1981) e História do movimento político das pessoas com deficiência (2010), ambos constam nas referências.

Eleitos os sujeitos da pesquisa, estes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento este que traz o convite aos participantes, os objetivos da pesquisa, o comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados coletados somente para este trabalho, não divulgando o nome dos participantes. (APÊNDICES A e B)

Ainda neste documento, o mesmo foi elaborado de acordo com os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, foi elaborado o documento para as professoras, para a coordenadora pedagógica, para o vice-diretor. Para os alunos, houve a necessidade em ler o documento para as famílias e a partir da leitura e explicação da pesquisa, os responsáveis autorizaram, assinando o termo.

Todos os sujeitos da pesquisa receberam uma via do documento (TCLE), estando cientes da pesquisa.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, as entrevistas semiestruturadas e os questionários socioeconômicos foram elaborados de acordo com as especificidades dos sujeitos. Assim, houve um roteiro de entrevista específico para a professora especialista, sendo que, neste mesmo roteiro, haviam perguntas específicas para a coordenadora pedagógica.

Para as famílias dos alunos e para os alunos foi elaborado um outro roteiro como também o questionário socioeconômico. Para as professoras da sala comum, as questões foram relacionadas ao trabalho desenvolvido na sala comum, como também voltadas para a sala de recursos multifuncionais.

O roteiro de entrevista para a responsável pela educação especial no município, foram questões específicas relacionadas sobre as políticas voltadas para o público-alvo da educação especial e aos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Embora as falas do vice-diretor e da coordenadora pedagógica não apareçam diretamente no trabalho, estes colaboraram com as informações sobre o histórico da escola e a organização da mesma.

A escolha dos sujeitos se deu de acordo com o objetivo da pesquisa, que para analisar o processo de alfabetização, seriam necessários os alunos que se encontravam no processo de alfabetização, ou seja, do primeiro

ao quinto ano do ensino fundamental I, fase essa que supõe-se a consolidação da alfabetização.

As professoras da sala comum foram importantes para se ter um parâmetro e comparação do trabalho educativo em relação ao trabalho da sala de recursos no atendimento destes alunos, sendo possível verificar em que medida o trabalho dos diferentes espaços contribuía para a apropriação da leitura e da escrita.

A professora especialista foi a primeira a ser entrevistada para que a dinâmica da sala de recursos multifuncionais fosse compreendida e de que forma esse espaço contribuía, segundo ela, para a alfabetização dos alunos ali atendidos.

Quanto aos familiares, estes trouxeram as contribuições em relação a realidade a qual os alunos pertenciam de que forma esta vivência acabava por influenciar no processo de alfabetização, isto porque, de acordo com Saviani, D. (2012b, p. 43), “[...] essa criança a quem me compete educar, é um ser totalmente determinado, limitado, preso; em suma, é um ser situado”. As condições de vida social, familiares nas quais essas crianças vivem é relevante para se compreender o aluno na sua concretude existencial.

Os alunos, anunciados, embora sejam atendidos na sala de recursos multifuncionais, não são diagnosticados como público-alvo da educação especial, tal situação acontece por questões relacionadas às políticas de atendimento da saúde no município, como, por exemplo, a falta de profissionais para atender esta demanda.

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>11</sup> não faça a exigência de um diagnóstico ou

---

<sup>11</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-)

classificação médica, esta também passa a determinar o público-alvo da educação especial, de certa forma subordinando a educação à saúde, em relação ao saber - poder da medicina, que determinará quem são os sujeitos que farão parte deste público.

No entanto, ao determinar o público-alvo da educação especial, ainda que sob o poder médico / clínico e fornecer aos professores um parâmetro para definição do público-alvo do atendimento educacional especializado. De outro modo, fica a pergunta: como o professor identificará quem são os alunos que fazem parte desta categoria?

Não se pretende, aqui, responder essa pergunta, sendo que este não foi o foco da pesquisa. No entanto, fica o questionamento sobre a questão sobre outros possíveis critérios para se diagnosticar àqueles que seriam público-alvo da educação especial numa outra perspectiva que não a do modelo médico.

Considerando os resultados alcançados pela pesquisa, definiu-se por organizar o trabalho em três capítulos, os quais procuram atender aos objetivos da pesquisa para melhor compreensão do fenômeno educativo, a alfabetização na temática da educação especial na escola do campo.

Assim, o trabalho está organizado em três capítulos, os quais procuram atender aos objetivos da pesquisa para melhor compreensão do fenômeno educativo, a alfabetização na temática da educação especial na escola do campo.

No capítulo 1 “O percurso histórico da educação especial e inclusiva brasileira a partir da década de 1980 aos dias atuais”, através de estudo bibliográfico procura-se mostrar a luta dos movimentos das pessoas com deficiência por seus direitos, entre eles, o direito à educação. Tal evento se dá ao final da década de 1970 e início da década de 1980, quando com o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD), promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), estas pessoas passam a ter maior visibilidade.

Com a nova organização política do país, que saía de um modelo ditatorial para um modelo democrático, com a promulgação da nova

Constituição Federal, em 1988, estes sujeitos passam a ter seu direito à educação legitimado, inclusive com a oferta de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988).

A partir da Carta Magna, vários documentos<sup>12</sup> passam a ser editados para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, adentrando a década de 1990, quando se inicia a reforma do Estado com as políticas neoliberais. Com os governos dos presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC), que sustentavam um discurso que através de suas políticas colocariam o país entre os “mais desenvolvidos”, passam a acatar o que determinam as organizações multilaterais como resposta aos investimentos que vinham acontecendo na educação especial e de certa forma, uma maneira de diminuir os gastos públicos, onde se propagavam os discursos de “Todos na Escola”. Ainda nesta década, especificamente a partir da Declaração de Salamanca (2004)<sup>13</sup>, inicia-se o movimento das escolas inclusivas.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2011), as políticas com as organizações multilaterais continuam, mesmo com as parcerias público-privado, esse governo passa a investir principalmente nas políticas sociais.

Ainda neste capítulo são abordados alguns documentos importantes que relatam o direito à educação, organizados cronologicamente, como também a criação de órgãos governamentais (CORDE, CONADE e SECADI), que devido a sua importância, também são citados e descritos.

Em relação à moradia no campo, há um item que traz uma discussão sobre o direito à terra da classe trabalhadora do campo, que está atrelado ao direito à educação. Desta forma, fazendo uma reflexão sobre como a classe dominante, tanto nega um direito como o outro, fazendo assim com

---

<sup>12</sup> Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 1996). Os demais documentos estão listados no capítulo 1, no item **Legislação, documentos e a “participação” das organizações multilaterais na educação especial a partir da década de 1980.**

<sup>13</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Em relação ao ano de 2004, este diz respeito ao da referência destes documento que se encontra nas Referências.

que os trabalhadores não se apropriem dos recursos materiais (a terra) e dos recursos não materiais (a educação).

Finalizando o capítulo, no item “O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial”, busca-se demonstrar como a pedagogia histórico-crítica defende o direito à educação, e dentre este o direito à alfabetização.

O capítulo 2, “Concepções de alfabetização e a pedagogia histórico-crítica”, trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre as teorias de alfabetização como o Construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisadoras que através de seus estudos, fazem duras críticas à escola tradicional e aos métodos de alfabetização desta escola. Em seus estudos, mostram como os alunos passam pelo processo de alfabetização passando por níveis ou fases de escrita. Neste processo, o professor é considerado apenas organizador de atividades, pois os avanços na aprendizagem se devem aos próprios esforços e interesses dos alunos para aprender.

Na mesma esteira, a pesquisadora Magda Soares, em seus estudos, traz reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, fazendo questionamentos em relação aos métodos para alfabetizar, sinalizando em alguns momentos que a teoria construtivista acaba por desconsiderar algumas especificidades relacionadas à alfabetização, trazendo dessa forma prejuízos para a apropriação da leitura e da escrita.

Ao escolher estas autoras, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, levou-se em consideração como as formações de professores, tanto a formação acadêmica, como a formação permanente, usam estas referências para instrumentalizar os profissionais da educação. Nota-se que a maioria dos professores passam a ter seus trabalhos assentados nestas teorias, com base em informações restritas, que muitas vezes, chegam distorcidas em relação à sua aplicabilidade na sala de aula.

Finalizando o capítulo dois, através dos estudos de Saviani, D. (2015), Marsiglia (2015), Martins (2015, 2018), Dangió (2018), entre outros autores da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, procura-se trazer ao debate como esta teoria entende a condição de alfabetizado, sendo esta a apropriação da leitura e da escrita.

A pedagogia histórico-crítica, ainda, relaciona a alfabetização e a luta de classes, em que, através do modelo neoliberal que atende aos interesses da classe dominante, este acaba por determinar o que, como e quando determinado conteúdo será ensinado. Por isso, para esta teoria se torna de fundamental importância a organização do trabalho educativo pelo professor.

No capítulo 3, “A alfabetização na sala de recursos multifuncionais numa escola do campo em Porto Feliz/SP”, faz-se a descrição e análise dos dados da pesquisa de campo realizada na Escola Verde, especificamente na sala de recursos multifuncionais, tomando como objeto de pesquisa a alfabetização dos alunos sujeitos da pesquisa.

Ainda neste capítulo, resumidamente se faz um histórico do município, desde a sua fundação até os dias atuais, lembrando que a pesquisa empírica fora realizada no ano de 2018, podendo em alguns momentos ter discordância de dados se comparados com dados atuais.

Nesse estudo, verifica-se que o processo de municipalização muito influenciou o funcionamento e manutenção das escolas do campo, como também os investimentos na educação.

No capítulo três, são analisados os dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, verificando como é a organização das atividades, do tempo e dos espaços para a alfabetização dos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais. Na entrevista com a responsável pela educação especial no município, verifica-se como tal modalidade é compreendida pelos agentes municipais da educação e como é realizado o trabalho na escola do campo, passando por um breve histórico, antes e após a municipalização.

Portanto, neste capítulo, com base na análise dos dados, verifica-se a vivência e a condição que os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais estão expostos em relação à educação, às condições materiais de moradia, de alimentação, condições de acesso à escola, condições de saúde, isso porque, segundo Antunes (2016, p. 26):

Mas por configurar-se como um ser natural, com possibilidades e capacidades naturalmente dispostas capazes de suprir necessidades de ordem natural e tendo os objetos de tais necessidades fora de si, coloca-se para o ser humano, na verdade para todo ser natural, a

necessidade absoluta de alguma forma de relação com a natureza circundante.

E ainda:

A sobrevivência humana do ser humano apenas se efetiva por intermédio do trabalho. A transformação da natureza é, portanto, pré-requisito absoluto da existência humana, na medida em que sua continuidade depende invariavelmente daqueles objetos por ele conscientemente produzidos. A partir do processo de trabalho. (ANTUNES, 2016, p. 69).

O autor, de certa forma salienta que se determinadas necessidades físicas naturais, aquelas fundamentais para a vivência do dia-a-dia, não são atendidas, pode ser que possivelmente relacionadas à imersão na cultura, também estarão comprometidas.

Conseqüentemente, ao deparar com a realidade campesina, tão carente de condições básicas, de certa forma acabam por influenciar o ensino e a aprendizagem desses sujeitos.

Na conclusão desta pesquisa, verifica-se que o acesso à escola não é garantia de aprendizagem, para sua efetivação, há a necessidade do ensino e este deve ser sistematizado, intencional e pontual, cabendo ao professor realizá-lo. Havendo ainda a necessidade, por parte dos professores, de se apropriarem de outras teorias pedagógicas que os subsidiem quanto ao ensino para este público.

Os resultados apontam, ainda, que o processo de alfabetização na sala de recursos se difere parcialmente dos procedimentos adotados na sala comum, especificamente quanto aos recursos didáticos utilizados e, ainda, referente à relação educativa que se caracteriza pelo atendimento individualizado. Essas diferenças observadas indicam um avanço no processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, mas de forma limitada.

Infere-se que essa limitação, para além da concepção pedagógica, se dá em função das condições atuais do trabalho realizado pelo professor, na sociedade capitalista (MENDONÇA, 2018, p. 19), a falta de fundamentação teórica, que embasa as práticas (o trabalho educativo), que ainda mantêm-se em nível empírico (MENDONÇA, 2018, p. 23).



Segundo Mendonça (2018, p. 24):

Essa formação fragmentada faz com que, não raro, o professor em serviço tenha que organizar a atividade de ensino sem ter se apropriado dos conceitos teóricos referentes ao ato de ensinar a linguagem escrita, para que a sua atividade de ensino promova o desenvolvimento mental do aluno.

Desse modo, infere-se que a não alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais se dá devido a organização do trabalho educativo, compreendendo um conjunto de aspectos, tais como: o conteúdo (quais os conteúdos para alfabetizar?), a forma (qual o método adequado, para o ensino da leitura e da escrita?), tempo (qual o tempo necessário para o aluno se apropriar do conteúdo?), finalidade (para quê se ensina a ler e escrever?).

Logo, entende-se que “no trabalho educativo será constituída a reflexão. A reflexão é habilidade do pensamento constituída historicamente pelo homem em suas formas de atividade típicas sobre a natureza”. (MENDONÇA, 2018, p. 84)

Para além destas conclusões, verifica-se que a educação especial ainda é vista como uma forma de assistencialismo pedagógico, pois, o que não deu certo na sala comum, recorre-se à sala de recursos, mesmo quando os alunos não são público-alvo da educação especial; ainda recai sobre a professora especialista trazer respostas e soluções ao que seria da área médica; a falta de instrumentos teóricos, para a compreensão desses sujeitos, em relação à aprendizagem, especificamente ao processo de alfabetização e ainda em como avaliá-los; a sala de recursos torna-se o único local onde o atendimento é pontual, em relação às especificidades dos alunos; a concepção pedagógica que ainda permanece a mesma, apoiada em teorias que enxergam a aprendizagem ou o não aprender de forma naturalizante e biologizante, a organização da escola, ofertada pela sociedade capitalista e mantida pelo Poder Público e a limitação em atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, como também aqueles que não são; e finalizando que a pedagogia histórico-crítica é uma das teorias pedagógicas que se faz necessária para embasar teoricamente o professor para o atendimento dos alunos, quer sejam público-alvo ou não da educação especial.

## **CAPÍTULO 1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980 AOS DIAS ATUAIS**

Neste capítulo será abordado o processo histórico da educação especial brasileira, assim como a luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência por seus direitos.

A abordagem será feita a partir da década de 1980, partindo da luta histórica destes indivíduos para ter o acesso aos seus direitos políticos, sociais e dentre estes o direito à educação escolarizada.

No que diz respeito a este histórico, será abordada a conquista do direito em participar da elaboração da Constituição Federal de 1988 e, a partir deste marco a busca pelos direitos passando do movimento da integração para o movimento da inclusão escolar.

Deste modo, tanto para a conquista dos direitos como para a efetivação destes, são considerados os documentos legais promulgados em cada época e ao mesmo tempo como as organizações multilaterais foram interferindo na elaboração da legislação para atender estes indivíduos, bem como corroborando para a implementação do capitalismo.

Destarte, pensar na educação escolarizada das pessoas com deficiência não é atual, pois tal demanda vem da necessidade destes indivíduos terem seus direitos reconhecidos como pessoas, independente de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais.

Mazzota (2011, p. 17) ressalta que:

[...] quando o “clima social” apresentou as condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiências ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas às melhorias das condições de vida de tais pessoas.

Assim, no século XX, é possível atentar para as organizações de pessoas deficientes, nas quais estas ainda se organizam de forma solidária nos próprios bairros, em espaços sem sede própria, sem estatutos, de maneira não

formal, apenas com o intuito de ajuda mútua e sobrevivência. Considerando estas organizações, associações, surgem os movimentos de caráter político, os quais adentrarão a década de 1970, deste mesmo século. (LANNA JR, 2010, p. 30).

Com a organização e movimento de luta dos cegos, dos surdos, das organizações dos deficientes físicos, passam a ter oportunidade e momentos para as reivindicações, para a visibilidade destes indivíduos com deficiência, como também passam a pleitear condições e tendo um viés cada vez mais político. Segundo Lanna Jr. (2010, p. 35-36) observa:

O associativismo [...] foi uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e às políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos. Esse processo de associações criou o ambiente para a formalização da consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência na década de 1970. Nessa época, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às associações que prestavam serviços a este público. As primeiras organizações associativistas de pessoas com deficiência não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam o auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido, mas criaram espaços de convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo da ação política em prol de seus direitos humanos. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade.

Desse modo, as pessoas com deficiência passam a exigir participação política, querem ter voz e posicionar-se diante de suas necessidades, buscando superar o caráter assistencialista e de caridade que lhes eram dispensados.

Com esta organização no final da década de 1970, o movimento começa a se fortalecer. Para Lanna Jr. (2010, p. 34), o desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU<sup>14</sup>, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

---

<sup>14</sup> ONU - Organização das Nações Unidas, nasceu oficialmente a 24 de Outubro de 1945, data em que a sua Carta foi ratificada pela maioria dos 51 Estados Membros fundadores.

Quanto ao contexto histórico e político daquela época, o Brasil encontrava-se no seguinte cenário: com um governo militar, o qual teve início em 1964 e finalizou em 1985, realizando uma eleição presidencial, pela qual o Presidente da República Tancredo Neves é eleito indiretamente, tornando-se o primeiro presidente civil depois de 21 anos de ditadura civil militar. Neste cenário conturbado de autoritarismo, os direitos civis, sociais e políticos eram restringidos e vigiados a todo instante. (THOMA e KRAEMER, 2017)

Com a decadência do regime militar, aproximadamente, a partir da metade da década de 1970, iniciam-se os procedimentos para a abertura política “lenta, gradual e segura” (LANNA JR, 2010, p. 34). A busca pela reimplantação da democracia aconteceu em um contexto propício para os movimentos sociais, com uma participação política ampla. Neste período, houve grande participação da sociedade civil, corroborando com o fortalecimento dos movimentos sindicais para reorganizar os movimentos sociais e atender as necessidades da população em geral. (LANNA JR, 2010, p. 36)

Os movimentos sociais, que até então estavam oprimidos e silenciados, começam a ter voz e reaparecem como força política. Neste momento de anseios pela retomada da democracia, há a busca pela participação de negros, mulheres, índios, sem-teto, sem-terra, e também as pessoas com deficiência.

Segundo Lanna Jr. (2010, p. 36-37):

Esse processo se reflete na Constituição Federal promulgada em 1988. A Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), envolvida no espírito dos novos movimentos sociais, foi a mais democrática da história do Brasil, com canais abertos e legítimos de participação popular.

Os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

---

O objetivo da ONU é unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios de justiça, dignidade humana e bem-estar de todos. Dá aos países a oportunidade de tomar em consideração a interdependência mundial e os interesses nacionais na busca de soluções para os problemas internacionais. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/informacao-sobre-a-onu>>. Acesso em: 03/05/2019.  
Fonte: <<http://www.onu.org.br>>. Acesso em: 03/05/2019.

No excerto acima, fica evidente que a organização e pressão destes grupos, entendidos como minorias, contribuíram de forma indispensável para a redemocratização, embora nesse processo também tenha havido embate na busca de direitos e interesses individuais. É notório também que a partir destas organizações as pessoas com deficiência passam a ter visibilidade e apoio mesmo das pessoas não deficientes para ter suas necessidades atendidas na busca dos seus direitos.

Logo, nesta época, nota-se que os movimentos intensificam a busca pelos direitos, tendo uma condição política. Na verdade, é a voz da pessoa com deficiência que passa a ser ecoada. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas.

Assim, Cândido Pinto de Melo, bioengenheiro e militante em São Paulo, expressou com clareza e propriedade o que eles desejavam naquele momento: tornarem-se agentes da própria história e poderem falar eles mesmos de seus problemas sem intermediários, nem tutelas. (LANNA JR, 2010, p. 37)

Posto que, nesta época, os meios de comunicação, muito precários para a divulgação das ações e dos movimentos das lutas das pessoas com deficiência, ainda em 1979, acontece no Rio de Janeiro a ideia de criar uma organização nacional que congregasse e também houvesse participação composta por pessoas com diferentes tipos de deficiência que através desta organização passassem a ter representatividade nacional.

Para tal evento, foi necessária a participação do maior número de organizações de pessoas com deficiência. Criando, dessa forma, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

A Coalizão afirmava a necessidade de articulação nacional do movimento para o amadurecimento das suas demandas e, sobretudo, para aumentar o potencial de reivindicação. O objetivo era organizar uma federação nacional de entidades de pessoas com deficiência que se ocupasse de articular o movimento nacionalmente. A Coalizão surgiu para encaminhar esses debates e articular as organizações de todo o país. Sua primeira providência foi promover a reunião de junho de 1980, em Brasília. (LANNA JR, 2010, p. 36)

Mesmo com objetivo comum de busca dos direitos como sujeitos, entre as pessoas com deficiência também havia embates e discussões. Uma destas ocasiões se deu no 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes que aconteceu em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 1980. De acordo com Lanna Jr. (2010, p. 39), os objetivos dos encontros foram criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil, estabelecer uma pauta comum de reivindicações e, ainda, definir critérios para as entidades que poderiam ser reconhecidas como integrantes da Coalizão. A preocupação em favorecer a participação de pessoas com deficiência em detrimento de militantes sem deficiência é importante para entender a lógica do movimento à época, quando foi demarcada a oposição **de versus para**.

Por esta razão, novamente recorreremos às palavras de Lanna Jr. (2010, p. 41):

De forma geral, as organizações de pessoas com deficiência são aquelas criadas, geridas e integradas por pessoas com deficiência, senão na integralidade de seu quadro, pelo menos na maioria dele. Receberam a denominação de organizações de pessoas com deficiência que surgiram no final da década de 1970 com o propósito de buscar o protagonismo e a autonomia e a luta pela cidadania.

Recebiam a denominação de organização para pessoas com deficiência as entidades cujas ações se voltavam para as pessoas com deficiência que não participavam da tomada de decisão. A dicotomia de versus para corresponde à relação conflituosa estabelecida, por um lado, entre o protagonismo e a autonomia que as pessoas com deficiência buscavam e, por outro, a tutela que as entidades assistencialistas ofereciam.

Ainda neste seguimento, havia critérios para que as organizações pudessem integrar a Coalizão. No entanto, houve debates e críticas por parte de algumas organizações, entre elas o Núcleo de Integração dos Deficientes (NID). Tal organização criticava a exclusão de pessoas sem deficiência nos processos decisórios como também da Federação que pretendiam criar.

A filosofia do NID era orientada pela integração. Para esta organização não interessava a exclusão de pessoas não deficientes. No excerto abaixo, segue a fala dos representantes do NID em relação a sua filosofia como também apresentando um discurso e crítica avançados para a época.

Há quem ache que a Federação das Pessoas Deficientes não deve permitir a participação de pessoas não deficientes pela mesma razão que uma Federação de bibliotecários não aceita a participação de jornalistas. [...] Ao que nos consta, nossa Federação não congrega profissionais, mas pessoas. [...] E pessoas se unem por objetivos afins, não por características físicas. [...] A Federação Nacional, embora não permita a participação de entidades que lutam pelas pessoas deficientes mentais, pretende encampar suas reivindicações. E nós, do NID, perguntamos: com qual conhecimento de causa? Nós sabemos o que é ser deficiente mental? [...] Assim como acreditamos que deficiência não é atestado de burrice, acreditamos que cadeiras de rodas, muletas, membros mecânicos ou olhos cegos não dão atestado de idoneidade. [...] [Nós do NID] queremos construir um mundo melhor não apenas para nós, mas para todos. (LANNA JR, 2010, p. 41-42).

Em outras palavras, o que o NID queria era anunciar uma luta de “todos para todos”, provavelmente considerando o momento histórico e ditatorial pelo qual o país vivenciava. O objetivo nesta luta era o de unir forças para buscar o direito à participação política, considerando a autonomia das pessoas com deficiência, pois, o momento era favorável para a busca de direitos de todos os movimentos sociais.

A partir de encontros estruturados por estas organizações, começam a ganhar força política e seus membros passam a perceber que as dificuldades eram comuns e que, ao mesmo tempo que “fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público”. (LANNA JR, 2010, p. 42-43)

No item a seguir, será descrito o histórico do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, evento este que deu visibilidade internacional à luta destes sujeitos.

### **1.1 Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, eventos e a organização por área de deficiência**

Em 1981 acontecem vários eventos importantes que trouxeram contribuições significativas para a luta das pessoas com deficiência. Neste mesmo ano, a ONU proclama o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD).

Nota-se que tal evento dá visibilidade nacional e internacional às pessoas com deficiência naquele momento, reforçando ainda mais seus objetivos de luta e conhecimento da causa.

Assim, o Brasil lança o relatório da Comissão Nacional, intitulado Relatório de Atividades Brasil, que, de acordo com Figueiredo (1981), tinha como finalidade apoiar e desenvolver as ações compatíveis com os objetivos estabelecidos pela ONU para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, ancorado no lema "*Igualdade e Participação Plena*", traduzindo o reconhecimento do direito de oportunidades iguais para qualquer ser humano, reconhecidas suas diferenças individuais. A introdução do mesmo relatório finalizava com as seguintes palavras “os deficientes são parte da sociedade e não, uma sociedade à parte” (FIGUEIREDO, 1981, p. 1).

O histórico do AIPD trazia como relato em sua trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução 31/123 da ONU, proclamando oficialmente o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e estabelecia como principais objetivos:

1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade;
3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes;
4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política;
5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes<sup>15</sup>. (BRASIL, 1981, p. 2)

De acordo com o referido relatório (BRASIL, 1981, p. 2-3), em dezembro de 1978, a Assembleia Geral da ONU, pela RESOLUÇÃO 33/170, aumentou para 23 (vinte e três) o número dos Estados membros do Comitê Assessor.

---

<sup>15</sup> Fonte: Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil – 1981.



Na mesma sessão, foi também sugerida a formação, em cada país, de Comissão Nacional, a nível presidencial, para planejar, coordenar e fazer executar as ações relativas ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes, composta por representantes de órgãos governamentais e entidades não-governamentais (BRASIL, 1981).

Dessa mesma maneira, de acordo com o relatório, a ONU estabelece a década da Pessoa com Deficiência (PcD). (BRASIL, 1981, p. 3):

No início de 1980, ficou estabelecido que o ano de 1981 seria apenas o marco inicial de todo um trabalho em prol do deficiente, o qual teria prosseguimento ao longo da década e seria, finalmente, avaliado não só a nível nacional, como regional (AMÉRICA LATINA) e internacional, no decorrer do ano de 1991. Para tanto, foi sugerido aos ESTADOS MEMBROS que estabelecessem, em seus países, um "PLANO DE AÇÃO A LONGO PRAZO", o qual foi, no que concerne aos países da AMÉRICA LATINA, discutido de 5 a 11 DE NOVEMBRO DE 1980, no SEMINÁRIO REGIONAL DA COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA-CEPAL, em SANTIAGO no CHILE.

Com o objetivo de assegurar a continuidade das medidas e resoluções propostas neste ANO INTERNACIONAL e garantir efetivação de medidas e prazos muito mais longos foi promulgada "A CARTA PARA OS ANOS OITENTA", pelo órgão consultivo da ONU, "REHABILITATION INTERNATIONAL", contendo uma declaração que representa o conselho internacional de 64 países. Dentre as prioridades de ação para a década de 80, destacam-se as seguintes:

- a) promover programas para a prevenção de defeitos ou de anomalias que possam atingir todos os membros da sociedade.
- b) assegurar aos deficientes, bem como a sua família, serviços de reabilitação ou de apoio e assistência que possam necessitar, a fim de que possam ter uma vida digna e desempenhem um papel construtivo na sociedade.
- c) proporcionar o máximo de integração e de participação ativa de pessoas deficientes em todos os aspectos de vida econômica, político e social de sua comunidade, merecendo oportunidades de trabalho, facilidades de comunicação e de acesso.
- d) divulgar informações a respeito das pessoas deficientes e do seu potencial, bem como a respeito de deficiências, sua prevenção e seu tratamento, a fim de melhor conscientizar a sociedade quanto à importância desses problemas.
- e) explicitar recomendações, que possam ser desenvolvidas a nível da comunidade nacional e internacional.

É importante salientar que, dentre os acordos firmados e seguindo as orientações da ONU, cada país participante deveria compor a sua comissão nacional para dar andamento ao que havia sido planejado tanto para o nível federal como também estadual e municipal.

Portanto, a partir dos Decretos Presidenciais n° 84.919 de 15 de julho de 1980, e n° 85.123 de 10 de setembro de 1980, o Presidente da República, João Batista Figueiredo instituiu no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, cujos membros foram designados pelo Ministro da Educação e Cultura (BRASIL, 1981, p. 6). No entanto, na constituição destas comissões houve contradições, pois “não havia na Comissão Nacional do AIPD nenhuma vaga para entidades formadas por pessoas com deficiência, o que foi motivo de grande insatisfação por parte do movimento” (LANNA JR, 2010, p. 44). De acordo com o mesmo autor, tal situação levou o Presidente da República a alterar o decreto que instituía a Comissão Nacional. Nesta ocasião, as pessoas com deficiência passaram a compor as subcomissões estaduais que seriam criadas posteriormente. A Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes repudiou a ausência de pessoas com deficiência na Comissão e solicitou, por meio de carta, ao Presidente da República, a alteração do Decreto que instalou a Comissão Nacional.

Ressalta-se que a Comissão foi constituída por representantes dos Ministérios da Educação e Cultura, da Previdência e Assistência Social, da Saúde do Trabalho, da Justiça, das Relações Exteriores, da SEPLAN<sup>16</sup>, além de representantes de entidades não-governamentais de reabilitação e educação de deficientes e de entidades não-governamentais interessadas na prevenção de acidentes do trabalho, de trânsito e domésticos. (BRASIL, 1981, p. 6). No entanto, ainda havia descontentamento da Coalizão, de acordo com Lanna Jr. (2010):

Também as subcomissões estaduais foram alvo de críticas em relação à participação da pessoa com deficiência no processo. O Editorial do jornal O Saci, de 1981, denunciou o caráter ilustrativo reservado às pessoas com deficiência nas subcomissões, afirmando que elas não eram convidadas a falar nas reuniões e que apenas os membros não deficientes recebiam cópias da pauta e documentos para discussão. O processo oficial foi criticado pelo movimento que, paralelamente, organizou as próprias atividades para o AIPD. (LANNA JR, 2010, p. 44-45)

---

<sup>16</sup> SEPLAN – Secretaria de Planejamento e Assuntos Econômicos. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/unidades/secretaria-de-planejamento-e-assuntos-economicos-seplan>>. Acesso em 29/04/2019.

Neste contexto, o Brasil organiza a sua comissão com seus respectivos representantes, como encontra-se nos quadros:

Quadro 1- Membros da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

<b>Representante</b>	<b>Instituição / órgão</b>
Dra. Helena Bandeira de Figueiredo - Presidente	Representante do Ministério da Educação e Cultura
Dr. Marcos Vinícius Mendes Bastos	Representante do Ministério da Educação e Cultura
Dr. Odir Mendes Pereira	Representante do Ministério da Previdência e Assistência Social
Dr. Henrique de Cristo Alves Filho	Representante do Ministério da Previdência e Assistência Social
Dr. Pedro Paulo Christovam dos Santos	Representante do Ministério da Justiça
Dra. Maria Dulce Pontes Sodré Cardoso	Representante do Ministério da Saúde
Dr. Olavo Mesquita de Araújo	Representante do Ministério do Trabalho
Conselheiro Fernando de Salvo Souza	Representante do Ministério das Relações Exteriores
Dra. Gláucia Marinho Souto	Representante da Secretaria de Planejamento da Presidência da República
Dr. José Justino Alves Pereira	Representantes das Entidades não-governamentais de Reabilitação e Educação de Deficientes
Sra. Léa Ramalho Novo dos Reis	Representante das Entidades não-governamentais de Reabilitação e Educação de Deficientes
Dr. Lorisgo Tuzzo de Souza	Representante das Entidades não-governamentais Interessadas na Prevenção de Acidentes no Trabalho, no Trânsito e Domésticos
Sr. José Gomes Blanco	Representantes da Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no Relatório de Atividades Brasil – Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

Quadro 2 – Consultores.

<b>Representantes</b>	<b>Instituição / órgão</b>
Dr. Francisco José da Costa Almeida	Assessor da Direção Geral do CENESP/MEC
Dr. Hilton Baptista	Vice-Presidente da Rehabilitation International para a América Latina
Cel. Luiz Gonzaga de Barcellos Cerqueira	Membro da Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de Janeiro – ADEFERJ

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no Relatório de Atividades Brasil – Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

Quadro 3 - Coordenação Geral das Comissões Estaduais/Territoriais.

<b>Representante</b>	<b>Instituição /órgão</b>
Dra. Marita da Costa Almeida	Assessora da Direção Geral do CENESP/MEC

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no Relatório de Atividades Brasil – Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

Logo que se formou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a presidência realizou a sua primeira reunião no dia 15 de outubro de 1980. Nesta reunião, foram apresentados os projetos com a função e o papel a ser desempenhado por cada uma delas, iniciando pela comissão nacional e posteriormente as comissões estaduais e municipais. Do mesmo modo, nesta reunião foi apresentado o “Plano de Ação” a ser executado a curto, médio e longo prazos para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

No dia 14 de janeiro de 1981, o Presidente da República João Batista Figueiredo fez a abertura oficial do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Na ocasião, estiveram presentes o Ministro da Educação e Cultura General Rubem Ludwig, todos os membros da Comissão Nacional e outras autoridades. (BRASIL, 1981, p. 7)

Portanto, o que havia sido exposto pela Presidente da Comissão Nacional Dra. Helena Bandeira de Figueiredo, quanto a estrutura funcional das comissões nacional, estadual e municipal, como também o Plano de Ação curto, médio e longo prazos, foram aprovados pelo Presidente da República sendo transmitidos e levados ao conhecimento do Ministro da Educação e Cultura, bem como aos governadores para que fossem implantados em seus Estados e no Distrito Federal. (BRASIL, 1981, p. 7).

De acordo com o relatório da Comissão Nacional de Atividades do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o Plano de Ação tinha como objetivos: conscientização, prevenção, educação, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas, e legislação.

Ressalta-se que de acordo com o relatório (Brasil, 1981, p. 8):

Cada objetivo está sendo implementado por Subcomissões, das quais participam, obrigatoriamente, deficientes e representantes de ENTIDADES GOVERNAMENTAIS, cumprindo-se assim, não só as

sugestões da ONU, como a filosofia do ANO que é a "IGUALDADE E PARTICIPAÇÃO PLENA". Incluindo-se pessoas deficientes na CNAIPD, participando de todas as fases do processo decisório, está se abrindo às mesmas, a oportunidade de apontarem aos especialistas e aos administradores, seus problemas específicos e urgentes necessidades, além de trabalharem, de forma integrada, com os outros membros da Comissão.

As atividades da COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES, foram planejadas de forma a envolver o maior número possível de Órgãos do Governo, Entidades não Governamentais e Membros da Comunidade, visando a participação de todos os brasileiros deficientes ou não, num trabalho coeso e sistematizado.

Neste caso, parece que as pessoas com deficiência passam a integrar as pautas de reivindicações e participar dos processos decisórios na elaboração dos planos, metas, eventos, enquanto sujeitos que vinham pleiteando seus direitos.

No relatório também há registros de que havia encontros e reuniões mensais com o propósito de divulgar eventos sobre as pessoas com deficiência, solicitar recursos financeiros e sobre as especificidades destes indivíduos. Com a formação das subcomissões estaduais e municipais houve a descentralização e, assim, foi possível atender às situações locais de acordo com as necessidades das pessoas deficientes. No entanto, ainda que tomadas decisões locais, estas deveriam ser informadas à Comissão Nacional, evitando, desse modo, iniciativas e ações isoladas que pudessem desconfigurar o uso dos recursos humanos, recursos materiais, recursos financeiros, entre outras situações. (BRASIL, 1981, p. 8).

Dentre os objetivos a serem desenvolvidos destacam-se aqui os referentes à educação, que interessam a este trabalho.

As ações da educação foram divididas em curto, médio e longo prazos, assim descritas:

#### **I - Curto Prazo**

- 1) Estabelecer modelos para serviços de atendimento educacional;
- 2) Organizar seminários e congressos a nível nacional sobre Educação Especial;
- 3) Fomentar o desenvolvimento de recursos humanos em Educação Especial, a nível de 2º Grau;
- 4) Sensibilizar os Conselhos de Educação (Estaduais e Federal) para os problemas da Educação Especial;

- 5) Assessorar a SECOM<sup>17</sup> sobre a publicação de material informativo sobre multiplicidade de ações implícitas na Educação Especial;
- 6) Promover o levantamento de todo o material bibliográfico sobre Educação Especial;
- 7) Ampliar e reestruturar o atendimento pré-escolar do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e do Instituto Benjamin Constant — IBC, visando transformá-los em serviços modelo;
- 8) Aperfeiçoar e ampliar programa de bolsa de trabalho para educandos deficientes;
- 9) Publicar documentos relativos à Educação Especial elaborados pelo CENESP;
- 10) Aperfeiçoar e ampliar o projeto de Assistência Técnica às Secretarias Estaduais de Educação.

## **II - Médio Prazo**

- 1) Estimular a formação de técnicos especializados a nível de 3º Grau;
- 2) Elaborar o II Plano Nacional de Educação Especial;
- 3) Normalização da Educação Física para deficientes;
- 4) Efetuar estudos sobre estatística da Educação Especial;
- 5) Implementar a modernização da Imprensa BRAILLE;

## **III - Longo Prazo**

- 1) Estimular, nos Estados e Municípios, a criação de serviços de atendimento educacional que objetivem a integração e a normalização;
  - 2) Criar centros de produção de material psicopedagógico;
  - 3) Elaborar o I Plano Nacional Integrado de Assistência ao Excepcional;
  - 4) Estimular a Educação Especial de deficientes adultos.
- (BRASIL, 1981, p. 14)

Assim, percebe-se que houve empenho da subcomissão responsável pelas ações a serem desenvolvidas na área da educação, preocupando-se com a divulgação sobre deficiência, sobre estudos e pesquisa sobre a pessoa com deficiência, formação dos professores, adequação dos materiais para braille, fazer o levantamento da bibliografia sobre a educação especial. Estas atuações, de certa forma, naquele momento histórico, contribuíram para direcionar o olhar para a pessoa com deficiência.

O relatório ainda trazia o que era entendido por educação e educação especial, como também deveria ser o ensino e as ações adotadas pela subcomissão coordenada pela Prof<sup>a</sup> Rosita Edler, representante do Centro Nacional de Educação Especial - MEC (Ministério da Educação e Cultura).

---

<sup>17</sup>SECOM - Secretaria Especial de Comunicação Social. Fonte: <<http://www.secom.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/historia-da-secom>>. Acesso: em 04/04/2019.

As ações intensificadas, de acordo com o relatório (BRASIL, 1981, p. 20-22) eram:

- Revisão da política de ação integrada de atendimento educacional às pessoas deficientes, enfocando a interpretação analítica do artigo 9º da Lei N° 5692/71 e a regulamentação de Portaria Interministerial N° 186/78, na área de Educação;

- Realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas de manifestação da excepcionalidade. Neste particular, deu-se especial atenção à metodologia, aos aspectos de confecção do material pedagógico, à integração do deficiente ao sistema regular de ensino, sua profissionalização e aproveitamento no mercado de trabalho;

- Intensificação de programas de divulgação, conscientização e informação relacionados à aceitação e integração das pessoas deficientes. Destacou-se nesta área a divulgação de diretrizes básicas para implantação de serviços-modelo de atendimento educacional. Merecem também menção a elaboração e publicação de documentos técnicos na área de D.A., a criação de um roteiro de áudio-visual para o AIPD, a participação de técnicos em conclaves nacionais e internacionais. Houve ainda a proposição do tema "Deficiente, Pessoa como a Gente" para um concurso de redação, de âmbito nacional, entre escolares de 5ª a 8ª séries.

- Manutenção e ampliação de projetos na área de educação especial, abrangendo a zona urbana e periferias e a zona rural. Visou-se, entre outras medidas, a melhoria e expansão da rede física através do apoio financeiro a entidades públicas e particulares. Da mesma forma, houve destaque para a capacitação de recursos humanos nas diversas áreas de deficiências, através de convênios com Universidades e entidades de capacitação profissional. Enfatizou-se também o apoio técnico pedagógico à educação especial através de cooperação direta e/ou indireta, e a continuidade de concessão de bolsas de trabalho para excepcionais.

- Criação e ampliação de serviços-modelos de atendimento educacional para as diversas áreas de manifestação da excepcionalidade. Nesse campo registrou-se a implantação do Espaço Cultural Integrado no Instituto Benjamin Constant onde é de se ressaltar a realização da I MOSTRA ESPECIAL DE ARTE, no período de 15/09 a 15/10/81, com a participação de 44 artistas deficientes das diversas Unidades Federadas. Procedeu-se, também, à reorganização técnica e administrativa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do Instituto Benjamin Constant (IBC), ampliando-se e reestruturando-se, ainda, o atendimento na área do pré-escolar nessas instituições.

Da mesma forma, a ampliação e aperfeiçoamento dos serviços de atendimento aos deficientes é sentida como uma preocupação constante de todas as Comissões Estaduais/Territoriais. Desenvolveu-se também a capacitação de Recursos Humanos, através de múltiplas iniciativas, tais como:

- Cursos em Educação Especial, a nível de 2º e 3º graus e a nível de pós-graduação;

- Treinamento de professores para atendimento aos deficientes;

- Seminários e encontros de Educadores e Especialistas que trabalham com deficientes;

- Assistência técnico-pedagógica aos professores de classe especial;

- Concurso de redação: "Deficiente, Pessoa como a Gente" para escolares de 5ª a 8ª série.

A criação de classes especiais e salas de recursos vem sendo também dinamizada pela grande maioria dos Estados/Territórios. De

modo particular, enfatiza-se em alguns Estados/Territórios, o desenvolvimento de tarefas voltadas para:

- Incentivo à realização de estudos que facilitem a participação das pessoas deficientes no desempenho das atividades cotidianas;
- Implantação do atendimento de psicomotricidade;
- Programas para atendimento de estimulação precoce;
- Construção de Centros de Educação Especial;
- Implantação da Associação de Pais e Mestres na Escola Especial;
- Concessão de bolsas de estudo a alunos deficientes;
- Ampliação do setor Braille do Centro de Educação Permanente;
- Montagem de uma biblioteca Braille;
- Triagem diagnóstica e ambulatorial de alunos deficientes;
- Adaptação dos currículos das classes especiais nas áreas de DA, DV e DM<sup>18</sup>;
- Atendimento especializado na área do pré-escolar para deficientes;
- Integração de alunos deficientes em atividades esportivo-recreativas;
- Sensibilização de administradores educacionais para a formação de técnicos em Educação Especial;
- Proposta de criação do quadro de Magistério especializado;
- Proposta de criação de um centro de confecção de material pedagógico para os deficientes visuais;
- Proposta de avaliação de desempenho dos deficientes visuais em cursos supletivos de 1º e 2 graus;
- Instalação de oficinas pedagógicas;
- Curso de natação e de teatro de bonecos para deficientes;
- Ampliação de seção de livros impressos em Braille em bibliotecas públicas;
- Proposta de gratificação a docentes da área de Educação Especial.
- Levantamento estatístico de crianças deficientes mentais educáveis e crianças de classes especiais;
- Levantamento de recursos humanos disponíveis para atuarem junto às crianças com problemas de aprendizagem.

Embora o excerto seja longo, se fez necessário citá-lo para a compreensão de como estavam sendo desempenhadas as ações correspondentes naquele momento e, ainda, quais os investimentos, materiais, formações estavam sendo oferecidos aos alunos e aos professores. De acordo com o relatório, havia uma preocupação das subcomissões em garantir a melhoria da educação através do desempenho dos envolvidos administrativamente. Porém, percebe-se que, naquele momento histórico, o foco ainda eram as escolas especiais, ainda não havendo um empenho em valorizar a educação escolar nas escolas regulares.

No entanto, ao pleitear o acesso à educação, as pessoas com deficiência e seus representantes não estavam lutando por qualquer educação, pois, como afirma Mazzota (2011, p. 18):

---

<sup>18</sup> DA – Deficiência Auditiva; DV – Deficiência Visual; DM – Deficiência Mental.



Sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc. Daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes.

As palavras deste autor balizam que a educação oferecida nem sempre foi aquela que considerava o indivíduo em suas capacidades e possibilidades de desenvolvimento, fomentando, assim, a busca e a aspiração por mudanças.

Estas mudanças eram pleiteadas devido às condições de segregação vivida por estes indivíduos. Bueno (2016, p. 24) afirma que:

A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação excepcional, do deficiente, do aluno com necessidades educacionais especiais, definido *a priori* como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma “natural e espontânea”.

À esse respeito, a educação especial foi se restringindo às especificidades, voltando-se apenas para a defasagem do sujeito, focando no modelo médico/clínico e nas patologias. Logo, ao oferecer este tipo de educação, supunha-se educar estes indivíduos com um ensino desprovido de conteúdo, voltado para o treino de habilidades motoras e, ainda, atividades que, de certa forma, pouco contribuía. Institucionalizar, era necessário para segregar e, ao mesmo tempo, manter a ordem.

Por conseguinte, de acordo com Jannuzzi (2012, p. 45):

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefícios dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas encaminhar.

[...] está presente no discurso e na prática da seleção da ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias, lucro.

A educação da pessoa com deficiência, até então, passando por um longo percurso histórico, foi pensada de maneira ora para a segregação<sup>19</sup>, ora para a normalização e integração<sup>20</sup>. Por serem, não raro, privadas do convívio e participação social, ao realizarem atividades de reabilitação, atividades manuais, poderiam fazer parte e sentir-se pertencente ao grupo de indivíduos “normais” daquele contexto histórico. Logicamente, sem radicalizar, pode-se afirmar que “Não se tratou de preocupação com o anormal, ao contrário, foi feito em virtude do normal”. (JANNUZZI, 2012, p. 55)

Neste caso, apesar das lutas e embates em defesa da escolarização da pessoa com deficiência, Goergen (2012, s/p), assevera que “A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou “necessária” para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito”.

Destarte, a luta pelo direito da pessoa com deficiência é de longa data e os grupos que dela participaram e ainda participam vão reivindicar e exigir do poder público a regulamentação e sustentação tanto no arcabouço jurídico como também nas declarações internacionais e nacionais que comprovam este direito à educação escolar.

Outra importante ação que contribuiu para o entendimento e compreensão das necessidades da pessoa com deficiência foi a de conscientização, que também era um dos objetivos a ser alcançado. De acordo com o relatório (BRASIL, 1981, p. 17):

---

<sup>19</sup> Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 37): “A educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos ainda de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas”.

<sup>20</sup> Ainda de acordo com as mesmas autoras: “Acompanhando a tendência mundial da luta contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar em nosso país, no início da década de 80, a filosofia da Integração e Normalização. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comum ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais (GLAT e FERNANDES, 2005, p. 37)”. A respeito destes conceitos, ler o texto das autoras na íntegra: “Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 03/07/2019.

Em todo o país este objetivo foi dinamizado através dos meios de comunicação de massa merecendo destaque a colaboração da comunicação televisada, além de atividades como congressos, encontros, seminários e outros eventos que reuniram técnicos, deficientes, familiares e pessoas interessadas no assunto.

Através do objetivo de conscientização foram divulgadas as ações, com a participação dos deficientes e de seus familiares, através das instituições, órgãos governamentais e órgãos não-governamentais. Ainda neste objetivo foi divulgada a Carta dos anos 1980, que tinha como meta apontar ações prioritárias e metas para a década de 1980 que possibilitassem às pessoas com deficiência integrar e participar da sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho. (LANNA JR, 2010, p. 46)

À época foram realizados encontros, congressos, divulgadas as ações para que a sociedade tivesse conhecimento da causa das pessoas com deficiência. Principalmente no mesmo ano do AIPD, através da ONU foram realizadas reuniões, seminários internacionais tanto para a divulgação do AIPD, como também organizar, planejar ações complementares a serem desenvolvidas com seus respectivos objetivos em pauta. Neste cenário o Brasil participou desses eventos.

No quadro abaixo seguem os eventos, sendo que seus respectivos objetivos encontram-se nos anexos (Anexo A).

Quadro 4 – Eventos internacionais relacionados ao AIPD.

<b>Eventos</b>
<b>Reunião Preparatória do Ano Internacional</b> , promovida pela Comissão Econômica para a América Latina, realizada em Santiago do Chile, entre 5 e 11 de novembro de 1980.
<b>Primeiro Seminário Internacional Sobre Novas Tendências da Educação Especial</b> , que, aconteceu na cidade equatoriana de Cuenca, realizou-se entre 24 de agosto e 10 de setembro de 1981.
<b>Simpósio Mundial de Especialistas em Cooperação Técnica nos Países em Desenvolvimento e Assistência nas áreas de Prevenção e Reabilitação de Deficiências</b> , que se reuniu em Viena de 12 a 23 de outubro de 1981.
<b>A Reunião da Rehabilitation International</b> em Budapeste pode ser desdobrada em dois eventos dos quais participou a representante do Brasil: a Assembleia, entre 17 e 19 de novembro de 1981 e o Encontro de Comissão de Educação Especial nos dias 15 e 16 de novembro

Fonte: quadro elaborado pela autora com base na Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil, 1981.

Nesta trajetória de mobilização, luta, contradições e embates tantos outros movimentos vão acontecendo, com a organização deste grupo de pessoas com deficiência. Outros também vistos como “minorias” vão se organizando, pois como dito anteriormente, o momento era propício para a autonomia e as reivindicações.

Após a Coalizão desaparecer, surgiram organizações formadas por grupo de deficiências, os quais passaram a organizar-se não mais com o sentido de ser **para** as pessoas com deficiência, mas sim organizações formadas **de** pessoas com deficiência. Cada um desses grupos passou a conduzir suas organizações.

As organizações eram: Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (**Morhan**), Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (**Onedef**), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (**Feneis**), Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (**Febec**) e Movimento de Vida Independente (**MVI**). (LANNA JR, 2010)

Portanto, em meio aos debates e embates internos, tais organizações fomentaram, como também legitimaram, seus direitos, fazendo notória sua participação como sujeitos e exigindo a participação plena da pessoa com deficiência sem ser representada por tutela, mas sim como protagonista. É importante salientar que, como menciona Lanna Jr. (2010, p. 63-64):

A partir do século XXI, novas Organizações, Federações e Associações são criadas e novos temas são incorporados à luta dos direitos das pessoas com deficiência, como a questão das pessoas ostomizadas<sup>21</sup> e com nanismo, situações que passam a ser consideradas deficiência pelo Decreto 5.296/04 (Decreto da Acessibilidade).

Esses órgãos passam a compor, com suas necessidades específicas as pautas de reivindicação dos movimentos sociais que em uma transição do regime ditatorial para a redemocratização, vão em busca dos seus direitos, dentre eles a educação escolar.

---

<sup>21</sup> Ostomia - A ostomia é uma intervenção cirúrgica que permite criar uma comunicação entre o órgão interno e o exterior, como a finalidade de eliminar os dejetos do organismo. A nova abertura que se cria com o exterior, chama-se ostoma. A ostomia que afeta o aparelho digestivo chama-se ostomia digestiva e o conteúdo eliminado para o exterior são as fezes, já a ostomia urinária é aquela que afeta o aparelho urinário e o conteúdo eliminado para o exterior é a urina. Disponível em: <<http://ostomizados.net/o-que-e-ostomia/>>. Acesso em 02/04/2019.

Avançamos a breve descrição da participação das pessoas com deficiência na vida político-social, enfocando, a seguir, a Assembleia Nacional Constituinte.

## **1.2 A Assembleia Nacional Constituinte e os movimentos sociais na Constituição de 1988**

Segundo Brandão (p. 21, 2009) “As sucessivas caravanas à Brasília, os debates com representantes dos movimentos sociais e as reuniões de negociação aos poucos se incorporaram à rotina da Assembleia Nacional Constituinte”.

Nas palavras do autor, compreende-se que a luta pela visibilidade enquanto pessoas de direitos exigiu destes indivíduos organização, cooperação, discussões internas em cada órgão, conscientização mesmo das pessoas com deficiência que não tinham a dimensão de seus direitos, embate entre membros das federações, instituições que ainda queriam manter a tutela das pessoas com deficiência reforçando o ideário de que o movimento ainda seria **para** as pessoas com deficiência e não representado **de** pessoas com deficiência.

Este movimento baliza que, primeiramente, as pessoas com deficiência passam a reconhecer-se como sujeitos de direitos e a necessidade de luta para que estes sejam atendidos.

Em outras palavras, Brandão (2009, p. 22) destaca que:

[...] um sujeito social precisa se reconhecer como portador de direitos e vontades, o que envolve desde o desenvolvimento da autoconfiança nas relações familiares, o autorrespeito na relação entre os indivíduos e a sociedade (proporcionado pela gramática universalista do direito, permitindo sua constituição individual independentemente de suas opções morais) e até o desenvolvimento da autoestima na luta pelo reconhecimento social (em uma comunidade de valores) de determinadas propriedades e atributos relativos ao grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Uma vez que estes sujeitos vinham de lutas e embates históricos anteriores, aqui citados, neste momento passam a fortalecer-se entre seus pares como também unindo-se à outros movimentos (negros, indígenas,

estudantes, moradia, entre outros), que, naquele ensejo, também buscavam terem suas reivindicações atendidas e legitimadas pela Carta Magna. Da mesma maneira, para Brandão (2009, p. 22):

Esse reconhecimento social e individual seria uma pré-condição para o desenvolvimento da autonomia necessária para a participação na vida pública e, portanto, para a própria mobilização transformadora dos indivíduos. De certa forma, o processo de construção da mobilização em torno da Constituinte exemplifica bem a luta pelo reconhecimento como sujeito político e cidadão pleno.

Portanto, ao se reconhecerem como indivíduos de direitos públicos e subjetivos, vão pleitear estes direitos na busca pelo reconhecimento como pessoas que precisam ser vistas e que os anseios pela legalidade é que permeiam a movimentação popular.

Por esta razão, Gohn (2012, p. 58) referencia que:

No Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais.

Ou seja, os movimentos sociais, de modo geral, contribuíram para que a população, de certa forma, tivesse voz na elaboração da Carta Magna (Constituição Federal de 1988). Nesta direção cada grupo / movimento social lutou para deixar registrados seus direitos, aqueles considerados importantes para a sua vida, sendo estes direitos respeitados, cumpridos e legitimados. (FACHIN e PAGLIARINI, 2018, p. 151).

Na trajetória dos embates, debates, lutas e anseios, que haviam sido travados, para as pessoas com deficiência, enquanto movimento social a Nova Constituição foi muito importante. Para estes sujeitos que vinham do regime militar, poder estabelecer um sistema democrático de governo consistente, com o desejo do povo em participar da elaboração da Carta Magna, era de suma importância.

Nesse cenário histórico, as pessoas com deficiência passam a participar desse processo para terem suas necessidades explicitadas e legitimadas na Constituição Federal.

Assim, Lanna Jr. (2010, p. 62) ressalta que:

A Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, atribuiu poderes constituintes aos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal e determinou sua reunião, unicameralmente, em Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a partir de 1º de fevereiro de 1987. Um anteprojeto de Constituição foi elaborado pela Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, criada pelo Poder Executivo em 1986 e que ficou conhecida como “Comissão Afonso Arinos”, por ser dirigida pelo jurista e ex-deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco.

O texto constitucional foi construído com base nos trabalhos de 24 subcomissões que compunham nove comissões temáticas. O Regimento Interno da ANC determinou, dentre outras medidas, o recebimento de sugestões de órgãos legislativos subnacionais, de entidades associativas e de tribunais, além de parlamentares; a realização de audiências públicas pelas subcomissões para ouvir a sociedade; a apreciação de emendas populares respaldadas em pelo menos 30 mil assinaturas; e a obrigatoriedade do voto nominal nas matérias constitucionais.

Nota-se que já é possível a participação da sociedade, as subcomissões das quais participavam os movimentos sociais, dentre eles as pessoas com deficiência. No entanto, esta abertura ainda proporcionou algumas discussões e discordâncias até mesmo entre os movimentos.

Houve um intenso trabalho nas comissões. Ocorreram centenas de audiências públicas com as subcomissões, os resultados das discussões nas subcomissões assim como as emendas populares foram encaminhados à Comissão de Sistematização. Em 24 de novembro, o Projeto aprovado pela Comissão de Sistematização foi entregue ao presidente da ANC. (LANNA JR, 2010, p. 63).

De acordo com Lanna Jr. (2010), entre fevereiro e setembro de 1988 o projeto foi discutido, quando representantes das entidades da sociedade civil defenderam as emendas populares. Sendo aprovada pelo plenário o texto final em 22 de setembro e, finalmente, em 5 de outubro, sendo decretada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, que, pela abertura dada à participação popular no processo de sua elaboração – algo inédito no histórico constitucional do país –, recebeu a adjetivação de “Constituição Cidadã”. (LANNA JR, 2010, p. 63).

A participação das pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte foi ativa e relevante para que tivessem da forma mais exequível seus direitos atendidos.

As questões a serem discutidas para a Nova Constituição iniciaram em 1986, em todo o país. A participação do militante Paulo Roberto Guimarães do movimento das pessoas com deficiência desde o final da década de 1970 foi crucial para as discussões. O mesmo militante era responsável pelo Programa de Cultura e Portadores de Deficiência. Ainda no ano de 1986 organizou vários encontros nas capitais brasileiras. Foi o cidadão não parlamentar que mais fez pronunciamentos durante as audiências públicas na ANC, expondo as demandas das pessoas com deficiência e defendendo a autonomia e protagonismo destes indivíduos.

Durante as audiências, seus discursos motivavam muitas discussões e questionamentos em favor do movimento das pessoas com deficiência.

Em uma das audiências da Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher, Paulo Roberto falou logo depois do ex-governador Leonel Brizola, (LANNA JR., 2010). Em seu pronunciamento afirma que:

É com muita alegria e admiração rara que vejo que Vossa Excelência também se preocupar com os não indivíduos, os exilados, os velhos. Sua Excelência também se preocupa com os não-indivíduos, os exilados internos, os apátridas. Vossa Excelência não é mais um exilado, mas muitos ainda o são. Os negros e os velhos são exilados neste país. Nós mesmos somos exilados dos banheiros, das escolas das instituições, dos palácios, da nossa própria casa. Somos exilados internos deste país, e o Sr. Governador percebeu isso. Aliás, ele é positivamente esperto por que percebe a realidade, justamente porque viveu a lógica dos que perderam a cidadania. Somos os sem sujeito, histórica, política e culturalmente deserdados, e vamos, com certeza, herdar cultura. (...) A soberania de uma nação reside no fato de ela poder respeitar todos seus integrantes. Aí sim, ela será forte. Como pode haver uma nação forte se seus indivíduos são mutilados em progressão geométrica, enquanto o assistencialismo e o paternalismo auxiliam em progressão aritmética? (LANNA JR, 2010, p. 66)

E ainda no mesmo discurso concluiu:

Senhor Governador, estou encantado com as suas palavras. E acho que as autoridades brasileiras precisam parar de falar que os nossos



problemas são de saúde, de educação e, quando muito, de transporte. Na verdade, o nosso grande problema é de direito, de cidadania, de existência. Estamos sendo massacrados, quem não sabe disso? Os pobres estão sendo massacrados. Desprezam e massacram toda a forma de pobreza, a deficiência, a velhice, o fato de ser menor e não ser criança. Este país está sendo massacrado, completamente massacrado. (LANNA JR, 2010, p, 66).

Nestas palavras estavam embutidos o desejo de autogoverno e emancipação das pessoas com deficiência, como descrito anteriormente, pois de acordo com Lanna Jr. (2010), uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência discutida nos encontros era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia. (LANNA JR, 2010, p. 67). Por esta razão, o movimento das pessoas com deficiência se contrapunha ao anteprojeto de Constituição, onde havia um capítulo intitulado “Tutelas Especiais”, o qual ao invés de garantir a independência, acabava por discriminar e reforçar a ideia de pessoas incapazes e impossibilitá-las de militarem por seus direitos.

Deste modo, Lanna Jr. (2010, p. 67) assevera que:

Desde o início da década de 1980, a principal demanda do movimento era a igualdade de direitos, e, nesse sentido, reivindicavam que os dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos. O movimento vislumbrava, portanto, que o tema deficiência fosse transversal no texto constitucional.

No movimento das pessoas com deficiência também havia um consenso em não criar, na Constituição, um capítulo à parte sobre as pessoas deficientes, pois, ao invés de visibilizar as pessoas, tal feito as tornaria em evidência para um olhar de discriminação. No entanto, após a organização do texto da Constituição, as petições das pessoas com deficiência não foram atendidas no texto da Carta Magna. Diante de tal advento, através da Emenda Popular, iniciaram-se campanhas em todo o Brasil para recolher 30 mil assinaturas necessárias para sujeitá-las à ANC. Para recolher as assinaturas três organizações do movimento das pessoas com deficiência responsabilizaram-se pela sua coleta. Ao todo, foram recolhidas 32.899 assinaturas, sendo responsáveis as organizações: a Onedef, o Movimento de

Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência (MDPD) e a Associação Nacional dos Ostomizados.

Tal feito foi possível, pois, de acordo com o Regimento Interno da Constituinte foi permitido aos movimentos sociais uma conquista inédita de aparato para a participação popular ainda no processo da elaboração da constituição, que em conformidade com o artigo 24 do Regimento Interno da Constituinte<sup>22</sup> estabeleceu-se as chamadas “emendas populares”. (BRANDÃO, 2009, p. 18).

Com estas disputas, nota-se que o movimento não aceitava um tratamento assistencialista / paternalista, ao contrário, pleiteavam o reconhecimento como sujeitos com vozes próprias.

Ainda de acordo com Lanna Jr. (2010, p. 70):

O principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

---

<sup>22</sup> Art. 24. Fica assegurada, no prazo estabelecido no § 1º do artigo anterior, a apresentação de proposta de emenda ao Projeto de Constituição, desde que subscrita por 30.000 (trinta mil) ou mais eleitores brasileiros, em listas organizadas por, no mínimo, 3 (três) entidades associativas, legalmente constituídas, que se responsabilizarão pela idoneidade das assinaturas, obedecidas nas seguintes condições:

I – a assinatura de cada eleitor deverá ser acompanhada de seu nome completo legível, endereço e dados identificadores de seu título eleitoral;

II – a proposta será protocolizada perante a Comissão de sistematização, que verificará se foram cumpridas as exigências estabelecidas neste artigo para a sua apresentação;

III – a Comissão se manifestará sobre o recebimento da proposta, dentro de 48 (quarenta e oito) horas da sua apresentação, cabendo, da decisão denegatória, recurso ao Plenário, se interposto por 56 (cinquenta e seis) Constituintes, no prazo de 3 (três) sessões, contado da comunicação da decisão da Assembleia;

IV – a proposta apresentada na forma deste artigo terá a mesma tramitação das demais emendas, integrando sua numeração geral, ressalvado o disposto no inciso V deste artigo.

V – se a proposta receber, unanimemente, parecer contrário da Comissão, será considerada prejudicada e irá ao Arquivo, salvo se for subscrita por um Constituinte, caso em que irá a Plenário no rol das emendas de parecer contrário;

VI – na Comissão, poderá usar da palavra para discutir a proposta, pelo prazo de 20 (vinte) minutos, um de seus signatários, para esse fim indicado quando da apresentação da proposta;

VII – cada proposta, apresentada nos termos deste artigo, deverá circunscrever-se a um único assunto, independente do número de artigos que contenha;

VIII – cada eleitor poderá subscrever, no máximo, 3 (três) propostas.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/resaco/1980-1987/resolucaodaassembleianacionalconstituente-2-25-marco-1987-592261-normaatuizada-asse.html>>. Acesso em: 06/04/2019.

Considerando o excerto acima, fica notório que, no decorrer do texto constitucional, vários são os artigos que garantem o princípio de inclusão das pessoas com deficiência, tendo destaque o direito à educação como ao atendimento educacional especializado.

### 1.3 A criação da CORDE<sup>23</sup> e do CONADE<sup>24</sup>

Embora os movimentos sociais das pessoas com deficiência viessem de lutas e embates, mesmo com seus direitos reconhecidos na elaboração da Constituição Federal, pode-se dizer que ao final da década de 1980 as ações governamentais em favor da pessoa deficiente ainda eram aleatórias e isoladas. (LANNA JR, 2010, p. 72-73).

Em 1986, com o Presidente da República José Sarney, é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), sendo, ainda, em 1989, formada a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ficando, desse modo, mais evidentes os anseios das pessoas com deficiência nas pautas governamentais.

Antes da criação da CORDE, o governo efetuava apenas ações isoladas em que cada setor, de acordo com a sua disponibilidade, promovia campanhas para as pessoas com deficiência, a exemplo das campanhas sobre educação especial.

Segundo Lanna Jr. (2010, p. 73):

Todas as campanhas já haviam sido extintas em 1964 e, embora não duradouras, ensejaram o debate sobre a educação especial no Brasil, que desencadeou, em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão que concentrou as discussões sobre a pessoa com deficiência no Brasil por alguns anos. Na década de 1980, por sugestão do Comitê Nacional para Educação Especial, quando o movimento buscava conquistar outros direitos além da educação, se constituiu, na estrutura governamental, um órgão responsável por coordenar todas as ações voltadas para a pessoa com deficiência: a CORDE.

---

<sup>23</sup> CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

<sup>24</sup> CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

Observe-se que, com ações isoladas em favor da pessoa com deficiência, estas contribuíam para a luta em relação ao direito à educação, no entanto, faltava a busca por outros direitos, que ainda se mostravam de maneira tímida, não promovendo a visibilidade que estes indivíduos necessitavam e reivindicavam.

Com a necessidade da criação de um órgão que coordenasse os ministérios e que estivesse ligado à Presidência da República tendo como objetivo estruturar as ações do governo, a criação da CORDE se deu a partir da necessidade de reunir informações que revelassem a situação das pessoas com deficiência no país naquele momento, o que não foi possível. As informações eram de difícil acesso, não havia integração entre os órgãos que desempenhavam atividades em prol desses indivíduos. As poucas ações que aconteciam ficavam por conta do Ministério da Educação.

No entanto, os argumentos do Comitê Nacional de Educação Especial eram os seguintes:

Apesar das dificuldades, hoje intransponíveis, que impedem a realização de um diagnóstico profundo do problema, podemos apontar alguns aspectos da sua realidade, tais como: inexistência de sistema nacional que promova a prevenção de deficiências; atendimento apenas de pequena, reduzida, parcela da população portadora de deficiência quanto à educação, saúde, previdência, assistência social e trabalho; concentração dos poucos recursos e mecanismo de atendimento nos principais centros urbanos; ausência de integração profissional e social da pessoa portadora de deficiência; carência de profissionais habilitados, em número bastante, para o atendimento dessas pessoas; falta de integração entre as várias ações governamentais que tratam da situação-problema em tela. (LANNA JR., 2010, p. 77-78).

Com tal argumento apresentado pelos ministros, o então Presidente da República José Sarney criou a CORDE, com a função fundamental de desempenhar o papel de articulação interministerial, desenvolvendo planos e programas de governo para integrar as pessoas com deficiência.

Segundo a assertiva de Lanna Jr. (2010, p. 78), a concretização da ação da CORDE se materializou em 1989, com a Lei nº 7.853. A lei estabeleceu as responsabilidades do Poder Público para o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, inclusive definindo aspectos

específicos dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade.

No quadro abaixo fica notório o desempenho da CORDE e como foi, a cada tempo, sua ação em vários órgãos governamentais.

Quadro 5 – Histórico da CORDE.

<b>Ano</b>	<b>Acontecimento</b>
1986	Com base no Plano Governamental de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi concebida a ideia de uma Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituída através do Decreto N° 93.481, de 29/10/1986, ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República.
1987	Através do Decreto n° 94.431 de 11/06/1987, vincula-se a Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência da República - SEPLAN.
1988	No dia 10 de fevereiro, através do Decreto N° 95.816, foi transferida para o Gabinete da Secretaria de Administração Pública da Presidência da República - SEDAP/PR. E, em 02 de setembro, por meio do Decreto N° 96.634, foi para o Ministério da Habitação e do Bem-Estar Social.
1989	Em 16 de março, o Decreto N° 7.739, a incluiu no Ministério do Interior.
1990	No dia 10 de maio, através do Decreto N° 99.244, foi incluída na estrutura do Ministério da Ação Social.
1992	Por meio da Lei N° 8.490/92 é incluída no Ministério do Bem-Estar Social.
1995	Através da Medida Provisória N° 813, de 01/01/1995 e reedições posteriores, passa a integrar o Ministério da Justiça, como Departamento subordinado à Secretaria dos Direitos da Cidadania.
2000	Com a reestruturação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, por meio do Decreto N° 3.382, de 14 de março de 2000, a então Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE perde seu status de departamento e passa a ser uma Coordenação-Geral do Departamento de Promoção dos Direitos Humanos, permanecendo as competências definidas na Lei N° 7.853/89.
2003	Em 1° de janeiro de 2003, por meio da Medida Provisória N° 103, é transferida juntamente com a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos para a Presidência da República.
2009	A antiga Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) - órgão federal responsável pela política de inclusão das pessoas com deficiência desde o advento da Lei N° 7.853/1989 - foi elevada ao status de Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, criada através da Lei N° 11.958, de 26 de junho de 2009 e do Decreto N° 6.980, de 13 de outubro de 2009.

2010	Chega ao status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência <sup>25</sup> por meio do Decreto Nº 7.256/10.
------	--

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência<sup>26</sup>.

Considerando o *status* de Secretaria, a CORDE passa a responsabilizar-se pela articulação e coordenação de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, deste público.

Neste contexto, de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, atualmente denominada Secretaria Nacional do Direito da Pessoa com Deficiência, seu representante maior<sup>27</sup> (a chefia) passa a se relacionar diretamente com os níveis mais elevados do governo em relação à hierarquia presidencial, o que fez da CORDE parte do terceiro escalão do governo, preservando o acompanhamento das políticas públicas em favor das pessoas com deficiência. Ter a coordenação da política para inclusão da pessoa com deficiência na pasta dos Direitos Humanos é um reconhecimento de que esta inclusão é, antes de mais nada, um direito conquistado por este grupo a partir de muita luta. (LANNA JR, 2010, p. 80).

Ainda na década de 1990, criou-se conselhos nas três esferas de Governo e, dentre esses, o CONADE, que foi criado como órgão superior de deliberação coletiva com a atribuição principal de garantir a implementação da *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, cujas funções, de acordo com o Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999<sup>28</sup>, eram:

Art. 2º Compete ao CONADE:

I - zelar pela efetiva implantação e implementação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

II - acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência;

<sup>25</sup> Em 2019, no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, passou a integrar o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, tendo como Ministra Damares Alves e sendo agora denominada, Secretaria Nacional do Direito da Pessoa com Deficiência, tornando-se assim uma subsecretaria Nacional de Promoção de Direitos. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/a-secretaria/a-secretaria>>. Acesso em: 31/10/19.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sobre-a-secretaria/historico>>. Acesso em: 04/04/2019.

<sup>27</sup> Atualmente a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência tem como secretaria Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/a-secretaria/priscilla-roberta-gaspar-de-oliveira>>. Acesso em: 31/10/19.

<sup>28</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3076impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076impresao.htm)>. Acesso em: 04/04/2019.

III - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do Ministério da Justiça, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

IV - zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

V - acompanhar e apoiar as políticas e as ações dos Conselhos dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

VI - propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência;

VII - propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e a promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

VIII - aprovar o plano de ação anual do órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

IX - acompanhar, mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos do órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

X - elaborar o seu regimento interno.

O referido decreto, em seu Art. 3º, referenda que: “O CONADE será constituído, paritariamente, por representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, sendo a sua composição e o seu funcionamento disciplinados em ato do Ministro de Estado da Justiça”.

Ao referendar a constituição do CONADE por representantes governamentais e da sociedade civil, torna-se claro o reconhecimento da participação da pessoa com deficiência e da luta deste movimento social que de maneira persistente passou a exigir e batalhar por seus direitos.

Nas lutas e conquistas das pessoas com deficiências relatas a partir da década de 1980, com o início da redemocratização, estes sujeitos passam a ter seus direitos reconhecidos e legitimados nos documentos oficiais e sendo participantes na Constituição Federal, evidenciando o legado deixado pelos movimentos sociais.

No entanto, no ano de 2018, com a eleição do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o CONADE passou por mudanças, havendo

até mesmo notícias sobre sua extinção<sup>29</sup>, por meio do decreto presidencial nº 9.759<sup>30</sup>, de 11 de abril de 2019.

Através deste decreto, o objetivo principal seria diminuir e até mesmo extinguir aqueles órgãos colegiados, para os quais não haveria justificativa para a sua existência, como também a origem dos “gastos” onerados aos cofres públicos.

O próprio decreto, em seu artigo 2º, traz a definição do que seriam os órgãos colegiados:

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, inclui-se no conceito de colegiado: I - conselhos; II - comitês; III - comissões; IV - grupos; V - juntas; VI - equipes; VII - mesas; VIII - fóruns; IX - salas; e X - qualquer outra denominação dada ao colegiado. (BRASIL, 2019b)

Assim, houve uma reorganização do órgão em toda a sua estrutura, de forma que em abril, de 2019, foram empossados os novos integrantes do conselho que atuarão no biênio 2019-2021.

Na “retomada” das atividades do CONADE, a ministra Damares Alves, responsável pelo Ministério de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, justificou sobre “o decreto de extinção dos conselhos, ressaltando que a publicação tem como objetivo regulamentar e remodelar os órgãos existentes, de forma a torná-los mais efetivos e econômicos”<sup>31</sup>.

Essa nova conjuntura parece apontar para um possível retrocesso dos direitos conquistados no decorrer da histórica luta das pessoas com deficiências.

Logo, este fato demonstra o caráter destrutivo das atuais políticas em relação à pessoa em situação de deficiência, estando ou não esses órgãos paralisados.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<https://www.oab.org.br/noticia/57159/comissao-da-oab-e-contra-extincao-do-conade-e-demais-conselhos-sociais>>. Acesso em: 12/10/19 e <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/conade-pede-apoio-da-cdhm-para-impedir-extincao-de-conselhos-proposta-pelo-governo>>. Acesso em 05/11/19.

<sup>30</sup> Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm)>. Acesso em: 27/11/19.

<sup>31</sup> Notícias CONADE. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/informacao-aocidadao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/noticias-conade/EmpossadososintegrantesdoConselhoNacionaldosDireitosdaPessoaComDeficienciaConade.pdf>>. Acesso em: 27/11/19.



No próximo item, será descrito o histórico de outro importante órgão responsável pela busca e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, tendo suas ações voltadas para a educação, com a interface com a educação de jovens e adultos, educação do campo, educação quilombola, formação de professores, entre outras ações. Tal órgão foi criado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

### 1.3.1 A criação da SECADI<sup>32</sup>

A SECAD<sup>33</sup> foi criada no ano de 2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto 5.159/2004<sup>34</sup>. Em 2012, com o decreto 7.690/2012<sup>35</sup>, traz alterações na sua nomenclatura, passando a ser denominada de SECADI, tendo como acréscimo a palavra “inclusão”.

Logo, a SECADI tinha como sua competência:

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012)

---

<sup>32</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

<sup>33</sup> SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

<sup>34</sup> Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 28/10/19.

<sup>35</sup> Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-pe.html>>. Acesso em: 28/10/19.

Ao que diz respeito à educação no campo, a SECADI, era responsável por promover cursos de licenciatura e formação de professores, entre eles, aperfeiçoamento e especialização. Em relação à educação especial, este órgão desempenhava várias funções, desde a adaptação de escolas à formação continuada de docentes. (DAHER, 2019)

Portanto, a principal função da SECADI era articular as secretarias do MEC, responsáveis por conduzir a educação escolar, as políticas públicas voltadas para a ampliação da educação de todas as pessoas independente da sua condição de gênero, idade, raça, etnia entre outras.

Em junho de 2016, quando o Michel Temer (MDB) ocupava interinamente o cargo de Presidente da República, 23 pessoas foram exoneradas do órgão. Entre elas estavam chefes, coordenadoras(es) de áreas e técnicas(os). (DAHER, 2019)

Assim, várias ações necessárias à educação ficaram estagnadas, não havendo andamento nas propostas para as melhorias principalmente da educação inclusiva e na educação campesina. Ou seja, o que estava interrompido, passou para o retrocesso.

Em 2019, sob o comando do governo do atual Presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em outubro de 2018, a SECADI, por meio do Decreto nº 9.465/19<sup>36</sup>, passa a ser substituída por duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Conseqüentemente, com esta nova reestruturação, as secretarias ficaram assim organizadas:

## CAPÍTULO II

### DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Art. 2º O Ministério da Educação tem a seguinte estrutura organizacional:

e) Secretaria de Alfabetização:

1. Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência;
2. Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização; e
3. Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores;

f) Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação:

---

<sup>36</sup> Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-465-de-2-de-janeiro-de-2019-57633269?inheritRedirect=true>>. Acesso em: 28/10/2019.

1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência;
2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e
3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras; (BRASIL, 2019)

E, ainda de acordo com o mesmo decreto (Decreto nº 9.465/19), tanto a Secretaria de Alfabetização, quanto a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação tiveram suas competências modificadas, as quais podem ser verificadas no ANEXO B.

Destarte, percebe-se a descontinuidade das políticas públicas, o que pode acarretar, um certo retrocesso, não considerando o histórico de lutas dos sujeitos, fazendo com que, por meio de decretos, entre tantos documentos legais, o direito à educação das pessoas com deficiência se torne vulnerável.

Embora no governo Lula houvesse críticas em relação à execução das políticas, por, muitas vezes, não atenderem as especificidades das demandas, principalmente da educação especial, ainda assim as secretarias realizavam seus planejamentos de maneira conjunta, o que parece não ocorrer no governo atual.

De acordo com Bezerra e Araújo (2014, p. 106):

Da mesma forma, a impressão é de que os governos brasileiros se colocam no lugar de Penélope<sup>37</sup> quanto à educação especial. O que é feito anteriormente por um é desfeito em seguida por outro, quando não pelo mesmo governo, conforme as oscilações das conveniências e interesses políticos do momento. Por isso, a mortalha nunca termina, as decisões são constantemente contraditórias e parciais. Há sempre a marca da ruptura, da descontinuidade na atenção à pessoa com deficiência.

Deste modo, pode-se dizer que as políticas públicas passam a favorecer mais os interesses dos governos do que as demandas sociais e especificidades das pessoas que delas necessitam e dependem.

Assim, a partir da próxima seção, serão pontuados alguns documentos (leis, decretos, pareceres, declarações) nacionais e internacionais sob a interferência das organizações multilaterais que guiarão os direitos, as

---

<sup>37</sup> À este respeito, ler o texto “**Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**” dos autores (BEZERRA e ARAÚJO, 2014), onde estes fazem uma analogia às personagens da mitologia grega, Ariadne e Penélope.

conquistas e determinarão os deveres do poder público em relação à educação especial.

#### **1.4 Legislação, documentos e a “participação” das organizações multilaterais na educação especial a partir da década de 1980**

Na esteira da luta das pessoas com deficiência por seus direitos, as organizações multilaterais passam a “investir” nesses movimentos com um discurso de proteção, cuidado, valorização, acolhimento, entre outras ações e funções para “abraçar” a causa desses indivíduos.

Com a participação das organizações multilaterais, reforça-se o discurso da equidade<sup>38</sup> em detrimento da igualdade. Assim, tangenciam-se os determinantes sociais e políticos que passam a controlar a educação, sobressaindo o discurso de “Educação para Todos” que ignora as desigualdades, no entanto “vê” na educação, a diminuição e escape da pobreza e da miséria.

Assim, Thoma e Kraemer (2017, 92) enfatizam que:

A inclusão é pautada em discursos de direitos, difundidos em âmbito internacional, sendo produzida como um processo natural, uma vez que todos os sujeitos, devem ter garantido o acesso à educação. Ao mesmo tempo, está inscrita em uma racionalidade política e econômica neoliberal.

No entanto, como citado anteriormente, é em 1979 que a Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD), tendo como lema a Participação Plena em Igualdade de Condições. Tal evento fomentou a visibilidade destes sujeitos em quase todo mundo, principalmente no Brasil (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 45).

---

<sup>38</sup> De acordo com o dicionário Michaelis (on-line), o significado de equidade: 1 Consideração em relação ao direito de cada um independentemente da lei positiva, levando em conta o que se considera justo. 2 Integridade quanto ao proceder, opinar, julgar; equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão. 3 Disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=equidade>>. Acesso em: 31/10/2019.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a participação dos movimentos sociais na elaboração deste texto, é fomentado o discurso pelos direitos e a sua legitimação. Ainda de acordo com Thoma e Kraemer (2017, s/p):

A partir dos discursos de direitos, a inclusão da população com deficiência na escola e em todos os espaços sociais passa a ser útil também para atender a uma necessidade da sociedade contemporânea: a de que todos contribuam, a sua maneira, para o crescimento e desenvolvimento do país. Assim, nessa racionalidade da inclusão como direito e como um imperativo do Estado, as políticas e práticas de inclusão escolar são entendidas como um direito civil do cidadão, ao mesmo tempo em que o colaboram para o desenvolvimento econômico do país.

Nesta arena de disputa por direitos, os indivíduos com alguma deficiência e suas famílias também são vistos como aqueles que poderão e deverão contribuir com o crescimento e desenvolvimento econômico do país, que é na década de 1990, com o Presidente da República Fernando Collor de Mello, eleito em 17 de dezembro de 1989 e empossado em 15 de março, deste mesmo ano, que tem como meta de governo “um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o sentimento nacional de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade” (ARELARO, 2003, p. 16). Ainda neste contexto, há a necessidade de planejar e tornar o Brasil uma nação moderna, alinhando-a à lógica que vai se potencializar na educação como investimento, materializando-se na Teoria do Capital Humano. (KLAUS, 2011)

No governo do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), as organizações multilaterais (ONU, UNESCO<sup>39</sup>, UNICEF<sup>40</sup>, BANCO

---

<sup>39</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura: organismo multilateral voltado à Educação cujas atividades situam-se predominantemente nos setores da Educação, cultura, ciência, Tecnologia, comunicação, Informática, meio Ambiente, Direitos Humanos e Gestão Social. Notas: Iniciou sua atuação no Brasil, em 1972, e ocorre prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica firmados com o Governo. Eles objetivam auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados membros. Sua atuação ocorre também com instâncias da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano. A UNESCO publica, em 1999, o relatório que tem como presidente Jacques Delors o qual destaca a importância do professor para o processo de ensino-aprendizagem e estabelece como eixos norteadores da educação no século XXI, o aprender a conhecer (cultura geral que possibilite a inserção num universo em transformação e a ampliação de possibilidades), aprender a fazer (desenvolvimento da formação profissional), aprender a conviver (uma educação aberta ao diálogo e ao compartilhamento de ideias e vivências comuns) aprender a ser (comportamento justo e responsável). (MOROSINI, 2006).

MUNDIAL<sup>41</sup> - BM, entre outros) tendem a pressionar os governos para os investimentos na melhoria dos índices educacionais. Ainda no ano de 1990, o Brasil adota a “bandeira” Educação para Todos. (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 48) com o objetivo de ofertar os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e, ainda, garantir que as políticas de inclusão fossem implementadas promovendo o desenvolvimento do país e tendo como sustentação a educação.

A educação especial e inclusiva é tida, precisamente, como combate à pobreza e miséria, que sob as regras das organizações multilaterais que a nação tinha que se desenvolver.

Assim, Rech (2015, p. 69) destaca que nas ações desenvolvidas pelo Estado brasileiro, “talvez a que inicialmente teve maior destaque foi a parceria brasileira com as agências UNESCO, UNICEF e PNUD<sup>42</sup> e com o

---

Disponível em: <[http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF)>. Acesso em: 01/11/19.

<sup>40</sup> UNICEF – O Fundo das Nações Unidas para a Infância, criado em 1946 para ajudar a reconstruir os países mais afetados pela Segunda Guerra Mundial, o UNICEF passou a atuar em outras nações quatro anos depois. Hoje, está presente em 191 países. Em 1950, o UNICEF chegou ao Brasil e, desde então, trabalha em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, mídia, setor privado e outras organizações internacionais, incluindo agências das Nações Unidas, para defender os direitos de meninas e meninos brasileiros. O UNICEF uniu sua voz à dos brasileiros para a redação e aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente – que mudaram o marco legal dos direitos da infância no Brasil. O UNICEF promoveu ainda ações pela aprovação da Emenda Constitucional número 59, que tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos e também garantiu mais recursos para a educação. Vitórias importantes para a Educação neste País, que contaram com o apoio do UNICEF desde o começo das discussões. Assegurar que cada criança e cada adolescente tenha seus direitos humanos integralmente cumpridos, respeitados e protegidos é a principal missão do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unicef/>>. Acesso em: 15/05/2019.

<sup>41</sup> Banco Mundial (BM) – “O Banco Mundial (BM) é uma instituição especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) que congrega 187 países-membros. O Banco está sediado em Washington e seu presidente é eleito pelo Conselho de Administração para um mandato de cinco anos. O principal papel do Banco é ajudar financeiramente os países em vias de desenvolvimento nas áreas de educação, agricultura, indústria e saúde. O Banco articula cinco instituições de caráter financeiro voltadas para ajudar economicamente os países, do ponto de vista de uma agenda de crescimento, via empréstimos à aqueles países de renda média e aos mais pobres, ajudando-os a superarem os óbices ao crescimento. Além desse fomento mercantil, o Banco também funciona na arbitragem de diferenças entre agentes, em relação a investimentos”. (IVO, 2015, p. 131-132)

<sup>42</sup> PNUD – “O PNUD é um dos principais organismos multilaterais de desenvolvimento, presente em mais de 170 países e territórios. Ele busca contribuir para erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades e exclusões. Num mundo com recursos limitados, o PNUD e seus parceiros apoiam a utilização mais eficaz dos recursos internacionais da ONU alocados para o desenvolvimento. Em cada um dos escritórios do PNUD, os seus representantes coordenam atividades e iniciativas em matéria de desenvolvimento do sistema das Nações Unidas, cuidando para garantir a integração estratégica do país no

Banco Mundial, por conta da participação do país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia”. Nesta predileção, o governo Brasileiro assume o compromisso com o movimento da “Educação para Todos”.

Uma vez que Thoma e Kraemer (2017, p. 59-60) asseveram que:

A partir dos anos de 1990, a inclusão escolar dos alunos com deficiência emerge como uma resposta do Brasil ao compromisso assumido com a ONU, em prol de uma “Educação para Todos”. Tanto a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), como a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha (1994), ressaltam o compromisso social e político dos países ali representados com a garantia de condições de educação para todos e o direito à educação de todos os alunos, incluindo os alunos da educação especial, em classe comum. A emergência da inclusão teve, ainda, como condição de possibilidade, interesses políticos e econômicos de uma racionalidade neoliberal que busca a participação de todos os sujeitos na sociedade e no desenvolvimento do país.

Nestes ditames, pode-se dizer que a educação especial, pensada e advinda dos movimentos de lutas das pessoas com deficiência, passa a ser compreendida e realizada de outra maneira com a interferência dos propósitos das organizações multilaterais. Embora os avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência sejam evidentes, quem terá a hegemonia das diretrizes da educação a partir dos anos de 1990 será o mercado, pois há a lógica das avaliações externas para justificar os investimentos dos organismos internacionais, o reforçamento da parceria público-privado, a demanda por resultados. Neste contexto, o ideário da educação unitária e omnilateral<sup>43</sup>

---

contexto internacional. O PNUD administra igualmente um Fundo de Equipamento das Nações Unidas, que ajuda os países em desenvolvimento no crescimento de suas economias, complementando as fontes existentes de ajuda ao desenvolvimento com subvenções e empréstimos [...]”. (IVO, 2015, p. 133)

<sup>43</sup> Segundo Santos (s/d, p. 12), Marx considera possível uma formação omnilateral, pela qual os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte. Qualquer formação que não tenha perspectiva a superação do modelo capitalista de produção, ainda que alie a instrução ao trabalho produtivo, manterá seu caráter unilateral, formando sujeitos parciais para atividades parciais. A formação omnilateral destacada por Marx, pressupõe mais do que a união de instrução e trabalho, pressupõe a instrução enquanto elemento da crítica da forma histórica que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista. E, sobretudo, pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade. Neste sentido, Marx (2007, p.107) afirma que para que o homem atinja efetivamente sua condição omnilateral, por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, e por outro, falta um sistema de ensino que contribua para a transformação das condições sociais. Disponível em: <

passa a ser desconsiderado ficando à mercê da lógica mercantilista (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Destarte, há contradições, pois ao mesmo tempo em que a classe dominante projeta uma educação que desfavorece o acesso ao conhecimento clássico e científico para a classe trabalhadora, para as pessoas com deficiência, para outros grupos minoritários, é o mesmo grupo que corroborará para a manutenção da parceria público-privado com o discurso de que a escola pública não é capaz de ensinar. Como menciona Frigotto (2011, p. 245):

O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE<sup>44</sup>, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

Tal excerto contextualiza como a classe dominante busca brechas para se perpetuar nos “modelos” educacionais, ora com modismos, ora contribuindo com os movimentos inclusivistas, ora com campanhas diferenciadas (“Todos pela Educação”).

De certa forma, as políticas idealizadas e concretizadas na década de 1990 muito corroboraram para estruturar a educação no Brasil e principalmente no que diz respeito aos “modelos educacionais” voltados para as classes menos favorecidos e dentre estes a própria educação especial.

Se no governo do Presidente Fernando Collor de Mello a intenção era elevar o país à modernidade, atendendo as organizações multilaterais através do movimento empresarial “Educação para Todos”, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram produzidos vários documentos legais para orientar e regular a inclusão escolar e colocar o Brasil entre os países desenvolvidos. Sendo assim, Thoma e Kraemer (2017, p. 61) referenciam que:

---

<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 14/05/2019.

<sup>44</sup> Plano de Desenvolvimento da Educação.



O que caracteriza a década de 1990 são as políticas sociais e uma reforma educacional ampla, que esteve orientada “pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século”.

Com uma forte inclinação neoliberal, o governo FHC articulou ações de condução das condutas da população voltadas para questões raciais, étnicas, para a educação de pessoas com deficiência, entre outras, defendendo prioritariamente o respeito à diversidade e à diferença. Assim, esse governo estabeleceu como prioridade para a política educacional o incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau e a gradativa melhoria na qualidade das práticas escolares voltadas à aprendizagem.

Neste movimento, a educação sendo adjetivada como inclusiva passa a ser vista como a promessa para solucionar os problemas educacionais (investimento, formação dos professores, acesso e permanência, aprendizagem, remuneração dos profissionais / trabalhadores da educação, entre outras tantas questões). E para o cumprimento desta promessa, as organizações multilaterais passam a “investir” na área com o discurso da “qualidade”, criando, no entanto, estratégias para a consolidação do neoliberalismo e manutenção do *status quo*.

No primeiro mandato, o governo FHC promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96), na qual consta um capítulo sobre a educação especial (Capítulo V, art. 58-60). Embora tal capítulo voltado para a atenção deste público demonstre sua importância, esta legislação, ao incorporar esta modalidade de ensino, também parece ser contraditória ao movimento de luta das pessoas com deficiência, pois, na Constituição Federal de 1988, era considerado uma forma de “discriminação” a esses sujeitos um capítulo à parte que legitimasse os direitos, com a edição do documento, a educação especial tem capítulo específico, garantindo que a educação da pessoa com deficiência é um dever do Estado, devendo ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, Garcia e Michels (2011, p. 107-108) afirmam que:

Ainda na década de 1990 temos como um dos marcos para a educação brasileira a promulgação da LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. (...) Na LDBEN 9394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É

indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Além disso, a lei indica no Artigo 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. No 2º parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas.

Embora a lei traga um caráter inclusivista no corpo do texto, ainda permite práticas integracionistas, reforçando o ideário de que a escola não está preparada para incluir a todos, contradizendo o que diz o documento.

Ainda no segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), a política inclusiva se concretiza no sentido de ampliação dos serviços sociais, políticas econômicas, há investimento na formação dos professores, na estrutura e organização do ensino, as condições daquele momento histórico permitiam uma mudança do processo de integração para o de inclusão. (THOMA e KRAEMER, 2017, 61)

É importante salientar que neste segundo mandato foram editados documentos e realizadas conferências internacionais importantes, das quais o Brasil foi participante e inclusive signatário de acordos e convenções.

Em 1997, fundamentado na Declaração de Salamanca (1994, Espanha) e na Política Nacional de Educação Especial, que defendiam uma educação inclusiva em que se tratando das pessoas com necessidades educacionais especiais e com deficiência deveriam estar nas escolas comuns, pois este seria o meio mais eficaz de combater a discriminação e ao mesmo tempo fazer o acolhimento deste público.

Nestas circunstâncias, as escolas deveriam organizar-se em um ambiente inclusivo e, por isso, o ensino deveria considerar as diferenças de todos os alunos matriculados, devendo as metodologias de ensino estar centradas nas especificidades dos alunos e que tais necessidades fossem atendidas não só em relação aos alunos com deficiência, mas também em relação aos demais.

Para tanto, a formação do professor deveria provê-lo de técnicas, didáticas, métodos, que o capacitasse para atender às particularidades dos alunos com deficiência.

Destarte, os documentos vão sendo produzidos para legitimar a função da escola como espaço inclusivo, na responsabilidade de atender as diferenças deste público como também cumprir com sua missão de transmitir os conhecimentos. Assim, a escola que tem como função ensinar, vai sendo comandada pelos documentos oficiais de base neoliberal e ainda sendo vigiada, mandada, sujeitada aos acordos internacionais, os quais são alinhados às organizações multilaterais que instituirão o espaço, o tempo e o que será ensinado na escola.

É por interferência das organizações multilaterais que a educação passa a ser avaliada externamente, tem seu currículo elaborado, tem seus materiais pedagógicos como lucros mercantilistas, a formação dos professores nos moldes que lhes convêm.

Ainda em 2001 é publicado o documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001). Em seu art. 2º, o texto traz a seguinte redação:

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

Neste ditame cabe à escola organizar-se, de forma a mobilizar espaços, tempo, recursos humanos e materiais para incluir a todos. Ainda nesta lógica, deve-se pensar na formação do professor para que este passe a compreender o processo de inclusão.

Em outras palavras, como afirmam Thoma e Kraemer (2017, p. 64):

A partir dessa definição, a política de inclusão escolar passa a investir na reestruturação dos espaços escolares, para que estes possam ser organizados como ambientes democráticos onde todos sejam instruídos sem qualquer distinção.

No entanto, tal documento (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001) ainda defendia ideias predominantes na educação especial,

trazendo muito do ideário da Declaração de Salamanca (1994), promovida pela Unesco. Como ressaltam Garcia e Michels (2011, p. 108):

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial. Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Contudo, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.

Como a resolução havia sido pautada na Declaração de Salamanca, que por sua vez trazia as interferências da UNESCO, este documento, ao mesmo tempo que legitimava a matrícula de todos na escola comum, não trazia uma definição precisa de quem seriam as pessoas com deficiência que fariam parte deste público.

A definição do público-alvo da educação especial será definida nos documentos posteriores à resolução. Assim, fundamentando-se nas palavras de Carvalho (2013, p. 263-264):

De modo mais específico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define e classifica o público-alvo da educação especial, sendo: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O recente Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o AEE, reafirma esse público-alvo no texto do Art. 1º, § 1º. Por sua vez, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) havia normatizado essas categorias na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), no Art. 4º [...]

Vários foram os documentos e eventos, principalmente internacionais, que inspiraram a educação especial brasileira. Pode-se citar a Convenção da Guatemala em 2001<sup>45</sup> e a Convenção de Nova Iorque (2006)<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Os princípios e diretrizes foram

No primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o país havia promulgado dois documentos importantes em relação à educação das pessoas com deficiência, os quais no percurso da história podem ser considerados resultados dos movimentos de lutas destes indivíduos. Como documentos legais havia a Lei 9394/96 (LDB) e o Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei 10.172/01). (THOMA e KRAEMER, 2017, p. 65)

O primeiro documento, mencionado anteriormente, trata das diretrizes para a educação nacional e tem o capítulo V dedicado para a educação especial. O Plano Nacional de Educação, na sua primeira seção denominada “Diagnóstico” traz a seguinte redação:

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2001)

Embora haja uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência, percebe-se ações tímidas no que diz respeito à organização dos atendimentos, ainda fortalecendo a segregação e o ensino em escolas

---

incorporados na legislação brasileira em 2001 por meio do Decreto nº 3.956. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/legislacao/>>. Acesso em: 01/12/19.

<sup>46</sup> Amaral (2011, s/p) afirma que: “A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007, é o primeiro e único Diploma internacional sobre direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional com força de Emenda à Constituição Federal, conforme §3º, do Art. 5º, da própria Carta Constitucional. O propósito da Convenção de Nova York é o de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Determina a Convenção que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei. Seus Países signatários deverão proibir qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Países deverão adotar medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida”. Disponível em: <[https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id\\_dh=6679](https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=6679)>. Acesso em: 01/12/19.

especiais, porém, no decorrer do documento vai-se aclamando uma escola inclusiva.

As políticas educacionais para as pessoas com deficiência no governo Lula foram elaboradas com o intuito de balizar o movimento das escolas inclusivas, para abraçar todos os que não tinham condições econômicas adequadas para, a partir, de condições mínimas engendrar suas vidas para a produção. As bandeiras deste governo para as políticas sempre foram as de assistência e inclusão social. (LOPES, 2009 *apud* THOMA e KRAEMER, 2017, p. 66)

Em 2008, no segundo mandato do governo Lula, é publicada a Política Nacional da Educação Inclusiva<sup>47</sup>, vigente até hoje. Tal documento legitima o acordo do governo na realização de uma escola inclusiva.

Em 2009, é publicado o Decreto nº 6571/08, depois revogado pelo Decreto nº 7611/11, no qual é ordenado o cumprimento das leis em relação aos direitos das pessoas com deficiência no que diz respeito à educação como também “o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2011)<sup>48</sup>.

Com o mandato da inclusão escolar através dos documentos legais nacionais e internacionais, tendo em sua maioria a participação das organizações multilaterais em 2007, é publicada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), em Nova York. Thoma e Kraemer (2017, p. 68) referendam que:

---

<sup>47</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é definido como público-alvo da educação especial: “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 21/05/2019.

<sup>48</sup> Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 06/05/2019.

[...] documento que tem como objetivo garantir o monitoramento e o cumprimento das obrigações do Estado quanto às conquistas históricas da sociedade mundial, principalmente em relação aos 24,5% de brasileiros e brasileiras com algum tipo de deficiência, conforme levantamento estatístico realizado em 2012. A convenção é composta por 50 artigos que abordam direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dessa população. Conforme previsto pela Convenção, “se não houver acessibilidade, significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei”.

Verifica-se que tal documento passa a ser mais um instrumento legal na busca dos cumprimentos dos direitos deste público, sendo ainda considerável a sua contribuição no exercício do que reza a Constituição Federal à respeito dos direitos das pessoas com deficiência, sendo aprovada pelo Decreto nº 186/08, tendo o status de emenda constitucional e promulgados pelo Decreto nº 6949/09.

Ao analisar as propostas governamentais neste processo histórico a partir da década de 1980, com a luta dos movimentos sociais e na década de 1990, com o imperativo do modelo educacional das escolas inclusivistas, passando da integração para a inclusão, nos anos 2000 há a promulgação de vários documentos legais legitimando os direitos e as conquistas, há também a participação das organizações multilaterais fazendo deste movimento inclusivo uma forma de participação, produção e consumo na vida dos indivíduos na sociedade.

Logo, o que objetiva a política de educação inclusiva é incluir para que todos possam participar da vida econômica e produtiva da sociedade, sendo aceitos nos espaços escolares.

Recentemente, em 06 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15). Como consideram Thoma e Kraemer (2017, p.80):

A Lei 13.146 estabelece, enquanto direitos fundamentais, o direito à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, direito ao transporte e à mobilidade. Nesse sentido, o direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade passa a ser uma responsabilidade que deve ser assumida pelo estado, pela família, pela comunidade escolar e pela sociedade como um todo.

Observe-se que os documentos legais sempre balizam o dever e responsabilidade do Estado em educar e incluir todos em parceria com a família, a sociedade, a comunidade. Nestes moldes, todos devem contribuir de forma que as pessoas com deficiência tenham sucesso em suas aprendizagens e colaborem de forma a produzir e consumir economicamente.

Na organização e cumprimento dos documentos legais, principalmente aqueles com a interferência das organizações multilaterais (ONU, UNICEF, UNESCO), de certa forma corroboram para a produção e o consumo, enfatizando o discurso nestes documentos é o de que o Estado deve investir na formação dos profissionais, aquisição de materiais específicos de acordo com a necessidade. Destacam-se, os próprios benefícios disponibilizados para as pessoas com deficiência (BPC)<sup>49</sup> em que uma parte retornará aos cofres públicos após o consumo de produtos e serviços.

Em seu Art. 5º, o Decreto nº 7611/11, citado anteriormente, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, traz em sua redação os produtos e ao mesmo tempo o consumo, quando descreve sobre os apoios técnico e financeiro, necessitando, assim, de investimento por parte do Estado para que os indivíduos atendidos tornem-se produtivos.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

---

<sup>49</sup> BPC - O Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. Tem direito ao BPC o brasileiro, nato ou naturalizado, e as pessoas de nacionalidade portuguesa, desde que comprovem residência fixa no Brasil e renda por pessoa do grupo familiar inferior a ¼ de salário mínimo atual. Para a pessoa com deficiência: qualquer idade – pessoas que apresentam impedimentos de longo prazo (mínimo de 2 anos) de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>>. Acesso em: 12/05/2019.



superdotação, matriculados na rede pública de **ensino regular**<sup>50</sup> (*grifos meus*).

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011)

Embora o excerto seja longo, é relevante, pois evidenciam-se os investimentos necessários para a educação especial em seus recursos humanos e materiais promovendo as atividades de produção e consumo fazendo com que os indivíduos cada vez mais possam participar da vida em sociedade.

No quadro abaixo, seguem alguns dos documentos legais promulgados a partir da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2016, mostrando o compromisso do governo brasileiro com a educação especial e o movimento das escolas inclusivas atendendo de certa forma os anseios das pessoas com deficiência. No entanto, as políticas de governo expressas nos

---

<sup>50</sup> De acordo com as legislações, aparecem os termos de rede regular de ensino, que se refere aos “sistemas” oficiais de educação básica, contrapondo-se, assim, aos atendimentos educacionais paralelos que não a escola.

documentos ora atendem os indivíduos, ora as organizações multilaterais, ora aspectos políticos e ora aspectos econômicos. Quanto ao histórico e objetivos das legislações estão relacionados no ANEXO C.

Quadro 6 - Legislação federal sobre educação das pessoas com deficiência.

<b>Ano</b>	<b>Legislação / documento</b>
1988	Constituição Federal
1990	Declaração Mundial de Educação para todos.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90.
1994	Declaração de Salamanca
1994	Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994.
1996	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1999	Decreto nº 3298/99
1999	Decreto nº 3.076/99 – Cria o CONADE
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)
2001	Resolução CNE / CEB Nº 2
2001	Parecer CNE / CP Nº 9
2001	Parecer CNE/CEB Nº 17/01
2001	2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.
2001	2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002.
2002	Lei Nº 10.436/02
2002	Portaria MEC Nº 2678
2004	Programa Universidade para Todos (PROUNI)
2004	2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular
2004	Decreto nº 5.296/04
2005	Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir)
2005	Decreto nº 5.626/05
2006	Convenção de Nova Iorque
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
2007	Decreto nº 6.094/07
2008	Decreto Nº 6.571/08
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
2008	Decreto legislativo nº 186/08
2009	Decreto executivo nº 6.949/09
2009	Resolução MEC CNE/CEB nº 4/09.
2011	Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite).
2011	Decreto nº 7.611
2011	Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06.
2012	2012 – Lei nº 12.764

2014	Plano nacional de educação (PNE).
2015	Lei nº 13.146/15 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI)
2016	Lei nº 13.409/16

Fontes: quadro elaborado pela autora com base em dados. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>> e <<https://inclusaoja.com.br/legislacao/>>. Acesso em 01/06/2019.

Embora as legislações promulgadas garantam o acesso deste público no ensino regular, os atendimentos disponibilizados a estes indivíduos, por um longo período, ainda aconteciam em classes comuns, classes especiais e escolas especiais. A pesquisa de Pansini (2018), aponta que ao final da década de 1980, poucos foram os avanços em relação a oferta de educação especial e que estes alunos ainda eram atendidos no modelo segregacionista.

Em 1987, a classe especial respondia pela maior parte dos atendimentos totalizando 3.598 classes, seguida pelas escolas especiais num total de 907 e somente 508 salas comuns tinham alunos com deficiência matriculados, adentrando com número significativo ainda a década de 1990 (PANSINI, 2018, p. 35-36).

Ainda de acordo com Pansini (2018, p. 38):

Quanto à necessidade de universalização, havia certa pressão para que o país passasse a adotar, na educação especial, as recomendações resultantes da Declaração de Salamanca. Essa declaração acabou repercutindo na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que, além de ter criado um capítulo específico para tratar da educação especial, foi fundamental para alavancar novas formas de organização do atendimento escolar às pessoas com deficiência.

Se na década de 1980 se previa o atendimento na sala de recursos no horário comum de ensino, na década de 1990 o atendimento passa a ser realizado em horário oposto daquele frequentado pelo aluno no ensino regular. Além disso, a sala de recursos deveria ser organizada por área de deficiências, contendo características específicas para atender diversos alunos com deficiência mental, visual, auditiva, múltipla, física e altas

habilidades/superdotação<sup>51</sup>. No entanto, tal política ainda legitima o atendimento dos alunos com deficiência em instituições especializadas, em classes especiais, em salas comuns com o apoio especializado da sala de recursos.

Na década de 2000, o Brasil intensificou as ações visando à efetivação das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, mantendo, ainda, a parceria público-privado permitindo ao aluno com deficiência também ser atendido em instituições especializadas (PANSINI, 2018, p. 82). Deste modo, mantendo as instituições especializadas, classes especiais, sala de recursos como apoio especializado para a classe comum, o carro chefe passa a ser a sala de recursos multifuncionais, que no mesmo espaço passa a atender todas deficiências (física, sensorial, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento), tendo o professor que especializar-se para esse atendimento, sendo necessário ter uma formação ampla superando a formação para uma única deficiência (PANSINI, 2018, p. 85).

Ao apoiar-se nos documentos legais, como também nas declarações e convenções internacionais que preconizam o movimento das escolas inclusivas, o Brasil, por meio do Ministério da Educação e Cultura, passa a investir na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, fazendo o cumprimento da legislação “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). De certa forma, este serviço passa a ser oferecido nas escolas públicas, que no decorrer da história a Declaração de Salamanca evidenciava que:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da

---

<sup>51</sup> Para maiores esclarecimentos ler: Brasil. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. MEC - SEESP- Brasília, 1994. 66f. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)> Acesso em: 04/07/2019.

eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, *grifo meu*).

Assim, ao implementar as salas de recursos multifuncionais, o governo também priorizou economia de recursos, pois os gastos com as instituições especializadas eram maiores e, ao “cumprir” o que reza as legislações sobre a inclusão, é uma forma de direcionar para a escola os problemas advindos de estruturas sociais, tendo que a escola ser responsável por incluir a todos, para resolver questões econômicas e não pedagógicas, sendo que de acordo com Pansini (2018, p. 88): “[...] fazia-se necessário no Brasil, adotar estratégias para que esse panorama pudesse ser revertido de forma rápida e eficaz”.

Na esteira histórica destes acontecimentos, ficam evidenciados a participação e determinação das organizações multilaterais em relação ao que deve ser priorizado nas políticas para atender as demandas educacionais e econômicas, fazendo com que os governos façam parte das agendas elaboradas por tais organismos.

Em relação aos movimentos sociais de luta das pessoas com deficiência, estes foram significativamente importantes naquele momento histórico, pois, sem estes, muitas das conquistas do público-alvo da educação especial não teriam acontecido. No entanto, é necessário refletir que tais “conquistas” também estão relacionadas à agenda de políticas econômicas mundiais, que visam em sua maioria o ensino instrumental destes indivíduos para a mão de obra, deixando a desejar na formação integral para a sua participação na sociedade.

Em conclusão, este item pretendeu mostrar o histórico de luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência a partir da década de 1980, principalmente na elaboração na Carta Magna (Constituição Federal), onde se buscou a legitimação destes direitos. Tais conquistas, neste percurso histórico, sempre tiveram a participação de indivíduos com e sem deficiência, fazendo-se perceptível o uso de “para” e “de”, onde a busca pelas políticas públicas enxergassem e contemplassem estes sujeitos.

No item a seguir, será analisada a interface entre a luta pela terra e o direito à educação no campo, sendo que tal análise se faz necessária em

razão da precarização do ensino neste local, como também do fechamento das escolas campesinas, que acabam por interferir no direito à educação das pessoas com deficiência.

### **1.5 A luta pela terra e o direito à educação**

A luta da população campesina, em relação ao direito à terra e à educação, é a busca pela dignidade da pessoa, um direito que está atrelado ao acesso às condições materiais e não materiais. Primeiramente o direito à terra, porque esta lhe fornece as condições de trabalho para a produção material e ao mesmo tempo garante a sobrevivência, corroborando para a humanização.

Assim, “o trabalho distingue-se de todas as outras categorias, pois somente ele tem a função de produzir a riqueza material necessária à existência humana”. (TONET, 2010, p. 44)

Ainda de acordo com o mesmo autor:

A fragmentação do processo de trabalho e a cisão entre o momento teórico e o momento prático fazem com que os trabalhadores, responsáveis pela produção da riqueza, sejam impedidos de ter acesso a um saber que implique o conhecimento da totalidade do processo produtivo. Desta forma, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho. (TONET, 2010, p. 46-47)

Em segundo, o direito à educação, seria a forma de oportunizar à pessoa as formas mais elaboradas dos conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente, na cultura dos homens. Estes conhecimentos dizem respeito, aos científicos, artísticos e filosóficos. Tal apropriação possibilita a humanização dos sujeitos por meio do trabalho educativo, sendo disseminados, preferentemente na escola.

Logo, tanto um direito (à terra), como o outro (à educação), contribuem para o processo de humanização, sendo que, para Santos e Teixeira (2014, p. 175):

A Educação do Campo é uma demanda oriunda das lutas por reforma agrária no Brasil, e assim sendo, não pode estar dissociada das questões que envolvem os conflitos pela terra, tampouco dos instrumentos da classe que organizam os trabalhadores do campo e da cidade.

Conseqüentemente, são movimentos atrelados, pois, na medida em que os indivíduos se organizam, buscam “na garantia do direito a uma existência digna, bem como o direito à educação” (BEZERRA NETO; SANTOS e BEZERRA, 2016, p. 91).

Para tanto, o direito à educação para a população campestre, parece, não ser considerado a sua importância nas pautas governamentais, o ideário retrógrado ainda permanece de que “gente que mora na roça, não precisa de estudo, vai puxar o cabo da enxada”.

Desta maneira, o direito à educação também está conjugado, ao direito à terra, tornando necessário impedir o campestre de possuir a terra, tornando-o mão de obra explorada.

Ainda de acordo com Bezerra Neto; Santos e Bezerra (2016, p. 91).

[...] o direito à educação para as populações do campo constitui um desafio permanente para os movimentos sociais, visto que as suas diversidades e as suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Dentre as especificidades da população campestre está o acesso à escola, de maneira que esta seja próxima à sua moradia, em que os alunos sejam matriculados no local onde residem. Porém, ao pleitear uma educação para os alunos do campo, não se requer um ensino instrumental, para a servidão em favorecimento do capital, mas sim, uma educação que forme o ser humano em sua integralidade. Santos e Teixeira (2014, p. 177) asseveram que:

O processo de formação do trabalhador no Brasil avança no nosso país. Todavia, sua meta não está necessariamente voltada para a elevação do padrão cultural da população, mas sim dirigida à pragmática preocupação de atender aos anseios da exploração capitalista no Brasil, que exige uma força de trabalho com maior qualificação, não apenas pelas exigências das funções laborais, mas também pela necessidade de explorar o amplo mercado da educação que por muito tempo foi dominado pelo setor público.

Portanto, ao priorizar um ensino instrumental, a população campesina fica à mercê do que determina o capital para a educação. A educação é vista como mercadoria, sendo em sua maioria oferecida pelas faculdades privadas, e o ensino vira negócio. Além deste tipo de ensino, outra situação que ocorre no campo é o fechamento das escolas.

O poder público enxerga as escolas do campo, como gasto, deixando, assim, de investir na estrutura necessária, pois muitas necessitam de reforma e adaptações, professores, funcionários para garantir o atendimento aos alunos, entre outras demandas.

A maioria destas escolas carecem de materiais didáticos-pedagógicos para o ensino, os professores precisam de uma formação adequada e integral e que a escola tenha o acesso à favor daqueles que dela necessitam e possam frequentá-la.

Ao fechar as escolas do campo, logicamente, há grupos que são privilegiados, ou seja, grupos de empresários, pois o que garantirá o acesso para a maioria desses alunos será o transporte escolar. E ainda, muitos desses estudantes, morando longe da escola, andam por horas de ônibus, chegando exaustos nas aulas, o que corrobora para a sua não aprendizagem.

Destarte, pensar em uma educação de qualidade para o proletariado nunca foi interesse do poder público, ainda mais se a escola se encontra no campo.

Assim, o fechamento de escolas no campo cria um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que se afasta a população campesina da instituição escolar, colocando mais este obstáculo (fechamento das escolas), o imperativo de que “todos devem estar na escola”, ideário para beneficiar a qualificação de mão de obra para o capitalismo. Esse mandamento vai se cumprindo com a parceria público-privado, parceria com ONG’S, institutos e, ainda, tendo o apoio das agências multilaterais que regem os sistemas de ensino, na maioria dos países.

Deste modo, Santos e Teixeira (2014, p. 180) afirmam que:

Não por acaso as agências multilaterais imperialistas tendem a propagar explicitamente o respeito às diferenças e, subliminarmente, o convívio com as desigualdades. Este seria o limite do possível, afinal, para aqueles que assim pensam, a luta de classes como motor da história acabou. Portanto, segundo o



pensamento hegemônico atual, não se deve perder tempo discutindo metanarrativas, lutando por questões gerais, estudando velhos paradigmas em um mundo que muda rapidamente, exigindo adaptações rápidas às intempéries do mercado (o legítimo senhor da verdade única). [...] o conjunto da análise, formulações e execuções de políticas promovidas pela UNESCO e Banco Mundial acerca da problemática da sociedade atual, dentre elas a educação, corresponde a uma resposta às metas para que o mundo capitalista prossiga em sua trajetória acumulativa sem riscos de crise. Não por acaso uma das prioridades destas agências é a despolitização da reforma agrária

Pode-se dizer que a dinâmica para que estes indivíduos sejam subordinados aos que retêm os meios de produção, vendendo a sua mão de obra, está orquestrada. Primeiramente, há o fechamento das escolas, depois, “oferece” o transporte escolar, tirando o direito de estudar no meio em que vive, e ainda precarizando cada vez mais o ensino. Assim, o capital necessita desta mão de obra para produzir e acumular, no entanto, o trabalhador precisa ter acesso à educação, caso, ele não consiga se sobressair, a culpa é unicamente dele. De certa forma, as condições lhes foram oferecidas.

E por este motivo não é raro no histórico de muitos alunos, que, ao frequentar as escolas do campo, depois de um certo tempo, por motivo de evasão ou por frequentar uma escola deficitária, acaba por voltar aos bancos escolares, agora frequentando a EJA (educação de jovens e adultos). Portanto, a respeito dessa situação, Rodrigues (2017, p. 34) defende que:

Ou seja, a educação se dirige a perpetuar as desigualdades e aprofundá-las, pois sob o modo de produção capitalista e sua Lei Geral de Acumulação, o número de “bem sucedidos” é cada vez menor. Logo, o destino dos trabalhadores é a crescente espoliação. A partir da ideologia neoliberal, expressa nas políticas do Ministério da Educação, a responsabilidade pelo fracasso cabe inteiramente ao indivíduo, que não foi capaz de desenvolver sua “empregabilidade”.

Assim, a escola vai tornando campo fértil para que o capitalismo difunda e propicie suas ideias, pois, ao valorizar uma educação instrumental que apregoa o individualismo e a competição, acaba valorizando a lógica da formação aligeirada, esvaziada de conteúdo, sendo que, ao mesmo tempo em que os indivíduos passam pela escola, o mesmo sistema requer formação para a produtividade e acúmulo de riquezas.

Bezerra Neto e Basso (2011, p. 44) salientam que:

[...] a educação destinada à classe trabalhadora jamais poderá conduzi-lo a uma sociedade livre e igualitária, dado que ela será sempre a expressão das relações de forças estabelecidas entre governantes e governados. Entre a classe detentora do poder e a classe desprovida dos meios de produção. Isso não significa, no entanto, que a educação não seja importante, pois se assim o fosse, a burguesia não se apropriaria dela para si.

A educação é algo tão importante que a classe dirigente jamais admitiu uma escola única, com uma educação igual para todos. Daí, a necessidade da classe trabalhadora lutar por um sistema educacional que não bloqueie o acesso da classe trabalhadora a todas as formas de conhecimento e a todo o conhecimento por ela produzido e que, está a serviço da classe dominante.

A luta da classe trabalhadora deve ser por uma escola única e de qualidade para toda a sociedade [...].

Portanto, a população camponesa, pelas condições que lhe são impostas historicamente, fica dependente de uma educação que deveria transmitir conteúdos, que oportunizasse aos indivíduos o acesso aos conhecimentos que os levassem a compreender a realidade e assim pleitear por seus direitos, dentre eles o direito à terra, sendo que “a alienação e exploração dos homens sejam eles do campo ou da cidade, uma vez que, o que une os indivíduos da classe trabalhadora é seu desprovemento dos meios de produção.” (BEZERRA NETO e BASSO, 2011, p. 38)

Deste modo, o acesso à educação se faz necessário para que os indivíduos do campo conquistem uma formação integral e humana para que a partir desse direito, seja possível a luta também pela terra, pois, ao instrumentalizar-se com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, terão bases para argumentar, questionar, organizar-se.

Destarte, devido às conquistas da população camponesa, é que o poder público teme as conquistas destes sujeitos em relação à escola pública e de qualidade.

No item a seguir será discutido sobre o direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, diferenciando-o do que as políticas públicas preveem em relação a este direito, ampliando o entendimento para além do acesso à escola, enfatizando o papel do trabalho educativo realizado nas escolas inclusivas nas salas de recursos multifuncionais no sentido da garantia do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

## 1.6 O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial

O direito à educação se faz necessário a todas as pessoas independente das suas condições física, mental, sensorial e social, compreendendo que ao dominar aquilo que os dominantes dominam (dentre eles o conhecimento), se torna condição de libertação (SAVIANI, D., 2018).

Ainda nesta condição de libertação, Engels (s/d, p. 222) assevera que:

A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. Os primeiros homens que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais; cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade.

Ao ter acesso à cultura dos homens, que são os bens materiais e não materiais produzidos pelos próprios homens, incluindo, aqui, os conhecimentos científicos, objeto de ensino e aprendizagem na escola, o *lócus* onde os saberes são transmitidos na forma de saberes escolares, o indivíduo se liberta.

Desse modo, Duarte (2016, p. 122) também defende que:

A liberdade é, portanto, um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade. Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente.

Ainda de acordo com este autor, citando Marx, uma das maneiras em que se pode ser entendido o conceito de liberdade é justamente a de que o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos, ou seja, à medida que se domina o objeto a ser apropriado o indivíduo passa a ter a condição de liberdade (DUARTE, 2004, p. 47)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Para melhor compreensão ler: DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24,

Em relação à objetividade, Duarte (2004, p. 50-51) assevera que:

Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não-material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade.

Para ser exato, devo acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social.

Durante essa história, o instrumento vai sofrendo transformações e aperfeiçoamentos por exigência da atividade social. Portanto os produtos culturais resultantes do processo de objetivação são sempre sínteses da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de um produto cultural, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele, como é o caso, para a grande maioria das pessoas, da apropriação da linguagem oral.

É com base nesse conceito de liberdade que a pedagogia histórico-crítica defende o direito à educação como sendo a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. Mas não qualquer conhecimento, mas sim os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que quando oportunizados aos indivíduos de forma adequada, colabora para formação integral dos seres humanos.

Logo, ser livre é apropriar-se da cultura letrada, pois, através desta, será possível acessar os conhecimentos produtos da cultura social, aqueles que são a representação da síntese das atividades humanas. Sendo a leitura e a escrita uma produção social, as mesmas trazem em seu bojo a produção humana.

Os sujeitos tornam-se livres quando passam a dominar os conhecimentos supracitados para compreender a realidade que fazem parte.

Em relação à subjetividade, Duarte, ao mencionar Leontiev (2004, p. 54-55)<sup>53</sup>, defende que:

---

n. 62, p. 44-63, abril de 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22/07/2019.

<sup>53</sup> Ibid., p. 54-55.

Tanto em termos cognitivos como em termos afetivos, a estrutura do psiquismo humano diferencia-se da estrutura do psiquismo animal, tal como ocorre com a estrutura objetiva da atividade. Na mente humana há, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. Usando os termos de Leontiev, ao conteúdo da ação, isto é, àquilo que constitui seu objeto, vincula-se o “significado da ação”, ou seja, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz, é a resposta à pergunta: O que o indivíduo está fazendo? Mas a consciência humana, segundo Leontiev, trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O que seria o sentido da ação? Para Leontiev o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

Para este autor, faz-se necessário a consciência do indivíduo para que este se aproprie do objeto a ser dominado, pois somente nas situações de ensino organizado e objetivado é que os sujeitos do processo (professor e aluno) participam da objetivação. No caso desta pesquisa, foca-se na alfabetização pois defende-se que estar na condição de alfabetizado se torna imperativo para acessar os conhecimentos cada vez mais elaborados pelo gênero humano.

Defende-se, portanto, a necessidade do acesso das pessoas público-alvo da educação especial à escola comum, prioritariamente por dois motivos. Primeiro, porque tal acesso condiz com a sua condição de pessoa, independente das circunstâncias físicas, mentais e sensoriais; segundo, porque o acesso à escola e o contato com os conhecimentos historicamente produzidos é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade (SAVIANI, D., 2013a, p. 13), contribuindo para a formação do ser humano integral<sup>54</sup> e,

---

<sup>54</sup> Ainda de acordo com a formação do ser humano integral, Martins (2017, p. 262), ao citar Gramsci, assevera que: “Na verdade, Gramsci cunhou um conceito-chave para a interpretação do legado filosófico, ético-político e cultural que deixou e que identifica a proposta educativa que formulou: unitário. Com ele foi possível a Gramsci manifestar-se acerca da proposta educativa que formulou e que considerava ortodoxa em relação ao marxismo originário: formação unitária e, por decorrência, escola unitária. Assim, o autor indicou a necessária articulação entre saber e fazer no processo educativo escolar, para possibilitar aos subalternos a apropriação do patrimônio cultural da humanidade sintetizado na forma de ciência, filosofia e arte, o que na terminologia da Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, que tem Gramsci como uma das principais referências, é identificado por “clássicos”. Além disso, o termo unitário refere-se também a uma crítica propositiva à educação orientada pela perspectiva burguesa, pois ao mesmo tempo em que se recusa à diferenciação nos sistemas de ensino capitalista, justificadas a partir de diferenças naturais e aptidões pessoais, defende-se uma única escola para todos. Ou seja, está presente na formulação gramsciana a necessidade de as classes subalternas dominarem o que a classe dominante domina, para construir um novo padrão de sociabilidade não burguesa, uma nova civilização, o socialismo.”

por conseguinte, para a humanização dos sujeitos. É Saviani, D. (2013c, p. 247) quem nos adverte sobre tal feito:

Mas por que é necessário produzir, em cada indivíduo, a humanidade? Isso é necessário porque a criança não nasce já com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos.

E ainda:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual dela nasceu. (SAVIANI, D., 2013c, p. 250)

É importante salientar que a escolha dessa teoria, a pedagogia histórico-crítica, justifica-se pois que esta contribui inegavelmente para a fundamentação do desenvolvimento humano tendo como base o acesso à cultura e aos saberes sistematizados, pois os homens não nascem homens, se fazem homens em contato com a cultura (SAVIANI, D., 2015a, p. 39).

O próprio pai-fundador da Pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani, ao explicitar a escolha do nome por ele atribuído a essa concepção pedagógica, ressalta o caráter histórico da formação dos seres humanos em relação intrínseca com a própria produção da existência humana.

Ainda o mesmo autor descreve a teoria, para a sua melhor compreensão e a sua fundamentação na necessidade da apropriação da cultura produzida pelos homens.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, D., 2013b, p. 76).

Fundamentando-se nesta teoria, o direito e o acesso à educação escolar se faz mais que necessário, pois acessar o que foi produzido na

história é apropriar-se da própria história humana para a compreensão da realidade.

Logo, os alunos público-alvo da educação especial, sendo sujeitos de direitos, e seu direito legítimo à educação. Pode-se dizer que, no decorrer da história, estes sempre foram invisibilizados diante das legislações educacionais, visto que no País do século XIX o acesso ao ensino somente interessava e era disponibilizado à classe dominante, o ensino fundamental era oferecido aos filhos de quem detinha o poder e estava livre do trabalho braçal, em contraste com a população sem escola que estava a trabalhar no campo, sendo a sociedade era pouco urbanizada. Neste momento, portanto, a preocupação recaía sobre o ensino superior, já que os filhos da elite precisavam ser doutores (JANUZZI, 2012, p. 15).

Jannuzzi (2012, p. 15) contextualiza este momento histórico da seguinte forma:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento da patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família o qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições.

Neste contexto, a preocupação com a educação da população pertencente à classe trabalhadora era inexistente, estendendo-se àquelas com algum tipo de deficiência. Sendo o trabalho no campo, do tipo braçal, para quem o realizava, naquele momento, não era necessário oferecer educação.

Ainda neste período (século XIX), D. Pedro II funda no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje o Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Surdos Mudos (1857), o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Em outras palavras, com a criação destes institutos a preocupação não era com a educação da pessoa com deficiência. A intenção era fazer com que estes indivíduos fossem institucionalizados, que fossem tirados do convívio da sociedade, prestando-lhe um serviço de assistencialismo, sendo

oferecido um atendimento médico com a intenção de “normalizar”, reforçando a condição de incapazes. Ao distanciá-los do convívio social, como afirma Goffredo (2007, p. 27), “Esta postura segregacionista era marcada pelo velho ditado: longe dos olhos, longe do coração”.

Além disso, pesquisas segundo alguns autores (GOFFREDO, 2007; TEIXEIRA, 2008; JANNUZZI, 2012) evidenciam que somente frequentavam tais instituições pessoas próximas à corte, pois era “privilégio” somente das classes dominantes, visto que na imensidão do país, nas demais federações, instituições voltadas a esse público eram praticamente inexistentes<sup>55</sup>.

Ainda na esteira da história da educação especial e de acordo com Jannuzzi (2012, p. 57):

[...] o governo da Corte, numa sociedade agrária, iletrada, assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares.

É somente com a primeira Constituição Brasileira, em 1824, que o direito à educação, sendo ainda o direito da pessoa com deficiência implícito na proposta de educação para todos, é que a população invisibilizada (deficientes, e trabalhadores braçais) começa a ser vista, porém, ainda de maneira muito turva. (JANNUZZI, 2012, p. 56)

O contexto histórico, político e social da época em que foi outorgada a Constituição de 1824 era o da ascensão do liberalismo e do constitucionalismo no ideário econômico, político e jurídico, e do positivismo nos campos filosófico e científico. Essas correntes foram representadas no cenário nacional pelo Partido Liberal Brasileiro que incluía em sua base desde comerciantes e proprietários de províncias até nativos dos centros urbanos que estavam em situação precária, em face dos favores prestados à Corte no Rio de Janeiro, bem como artesãos, oficiais de serviços autorizados e intelectuais. O texto constitucional disciplinou a educação no artigo 179, XXXII e XXXIII. Foi estabelecida a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem

---

<sup>55</sup> Neste sentido, ler o livro de Gilberta de Martino Jannuzzi, citado na referência deste texto.



como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. O caráter elitista da educação brasileira foi reforçado nessa época com a preferência que continuava sendo atribuída ao ensino superior, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia. A questão da instrução ou ensino fundamental foi relegada ao segundo plano e superada por aquela relativa à criação das universidades (TEIXEIRA, 2008)<sup>56</sup>.

Se no primeiro período a intenção foi institucionalizar a pessoa com deficiência, neste segundo momento, ainda sem direito específico à educação, esses indivíduos passam a ser segregados, enfatizando ainda que, como mencionado, a ênfase será no ensino superior, fortalecendo assim a educação das elites.

Somente em 1961, com primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei 4024/61, é que se colocou a educação das pessoas com deficiência em evidência. Tal legislação trazia a seguinte redação:

#### TÍTULO X

##### Da Educação de Excepcionais

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

Art. 89. Tõda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bõlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Ao garantir a esse público o direito à educação, mesmo colocando-as no sistema educacional e integrando-as à sociedade, estas pessoas continuam a serem segregadas, pois no art. 89, o Estado não assume por completo o seu compromisso com a educação, passando a delegá-la às instituições privadas, dando início a parceria público-privada, continuamente dando ênfase ao tratamento médico-terapêutico deixando de lado e secundarizando a escolarização.

Observe-se que desde o império, passando pelos documentos legais até os dias atuais, o direito da pessoa com deficiência à educação é

---

<sup>56</sup> A este respeito ler o texto desta autora na íntegra. TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/issue/view/47>>. Acesso em: 30/06/2019.

balizado por descaso e contratempos, sem um sistema de ensino que legitime o ensino para estes indivíduos. Se analisada desde a Lei 4024/61, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961), até as legislações atuais houve avanços, porém, voltados ao acesso. Da tentativa de institucionalização em asilos, manicômios, instituições especializadas (segregação), passando pela tentativa de escolarização, mas ainda assim mantendo a parceria com as instituições especializadas e com a promessa do desenvolvimento econômico, é necessário capacitar o deficiente para que este contribua com o ideário capitalista de produção e consumo, já que a educação formará o capital humano, que agregado ao capital físico da empresa, aumentará a produtividade (JANNUZZI, 2012, p. 149).

Com o ideário capitalista, tendo que a pessoa com deficiência se adequar às normas sociais (integração), e assim participar da vida econômica, é na década de 1990<sup>57</sup> com a participação da sociedade civil e entidades internacionais, com base em vários documentos com validade de legislação, é que se inicia o movimento das escolas inclusivas, que se expressa nos dias atuais, no direito em ser escolarizado preferencialmente em escolas regulares (inclusão).

Neste percurso histórico, percebe-se que a educação escolar ou o direito a ela, mesmo depois de embates e lutas por esse direito, sempre esteve atrelado às instituições especializadas ou na parceria público-privada.

Ao retomar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, anunciados no início deste item, e em comparação ao que foi e vem sendo a educação da pessoa com deficiência, nota-se que a escolarização, para a formação humana, dificilmente é contemplada.

Quando é mencionada a educação para este público, pode-se perceber um esvaziamento de conteúdo, atendendo apenas as questões terapêuticas, lúdicas, materiais concretos, atividades infantilizadas, não que

---

<sup>57</sup> No Brasil, tal movimento tem início no final dos anos 1970 e se intensifica nos anos 1980. A esse respeito ler LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 30-35. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em 30/04/2019.

em determinadas circunstâncias tais atitudes sejam necessárias; porém, ao se pleitear o direito à educação, é posto a questão educacional, escolarização, acesso aos conhecimentos científicos, aos saberes sistematizados.

Desse modo, segundo Martins (2013a, p. 131-132):

Verifica-se que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivadas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos.

É no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos.

Daí a necessidade de a educação ser oportunizada para o desenvolvimento da pessoa como forma de humanização integral e não apenas que os indivíduos tenham passagens pela escola, onde não haja modificações que corroborem para a aprendizagem.

Portanto, para o público-alvo da educação especial, o direito à educação é cercado por obstáculos, ora pela falta de conhecimento das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destes, ora pela falta de informações sobre as deficiências e transtornos, de certa forma até mesmo pelo descumprimento do que reza a legislação. Ao se tratar das possibilidades de aprendizagem, em uma sociedade que requer resultados imediatos, as situações vivenciadas com o objetivo de escolarização, parecem não acreditar na pessoa com deficiência, olhando mais para a condição do indivíduo, em situação de deficiência, do que para o que pode e deve ser oportunizado através da educação.

No entanto, como garantir aos indivíduos com comprometimento intelectual, àqueles que fogem do padrão da normalidade quanto ao comportamento ou indivíduos com comprometimento motor e cognitivos graves, o acesso e a apropriação aos conhecimentos sistematizados? Como oportunizar aos professores uma formação sólida que possibilite o ensino destes sujeitos?

Para Vygotsky<sup>58</sup> e Luria (*apud* Barroco, 2011, p. 173):

[...] o biológico deve ser superado pelo cultural. Ou ainda, estava em pauta a defesa de que, quando falta o talento biológico, deve ser formado o talento cultural. Dito isso de outro modo, as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que estas lhes ensina deve projetá-las para outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas.

Ainda nesta condição, faz-se necessário conhecer o sujeito com o qual irá educar, a necessidade de cada ser, pois, de acordo com Martins (2013b, p. 297):

A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Ao conhecer o sujeito, dominar as formas e os conteúdos que serão transmitidos, ao professor cabe o dever de organizar a aula, pois, em relação ao aluno, ele é quem estará à frente do trabalho educativo. Ainda citando Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p.18):

As formas pedagógicas adequadas são todas aquelas que contribuam para a transmissão do saber escolar. Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam, sempre carregados de uma concepção de mundo que se pretende transmitir. Vale dizer ainda que esse processo precisa ser avaliado, de modo a garantir tanto o replanejamento das ações pedagógicas (quando necessário) quanto os novos planejamentos, para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa. Aí estão, pois, os temas fundamentais da didática - planejamento, objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação.

Entende-se que quando o professor organiza a aula, o trabalho educativo, de certa forma o direito à educação também está sendo garantido, mostrando que a síntese do que foi produzido na cultura dos homens é reproduzido em cada indivíduo independente das condições de pessoas com deficiência.

---

<sup>58</sup> A grafia do nome está de acordo com a citada no texto da autora, do qual foi tirada a citação. O texto encontra-se nas referências.

Para a organização do trabalho educativo e sua realização Krupskaya (2017, p. 127) ressalta que:

É preciso discutir o plano do ano, dividi-lo em etapas e depois a cada etapa fazer uma interrupção, levar em conta o estudo, fazer um balanço, procurar compreender o estudo, observar se não seria necessário introduzir algum plano futuramente. Tais interrupções são necessárias tanto para o estudante como para o estudo. Nestes intervalos é preciso discutir principalmente: a articulação dos fenômenos, a articulação do conhecimento com a vida, [...].

Assim, também se faz necessário ao professor buscar elementos que o instrumentalize para a transmissão destes conhecimentos, pois no trabalho educativo, para garantir o direito à educação, é imprescindível a este profissional criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatividade da vida e das práticas cotidianas (MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA, 2019, p. 16).

Nesta assertiva, Krupskaya (2017, p. 105) defende que:

Antes de tudo a escola deve despertar na criança a curiosidade, um interesse ativo pelo ambiente, um interesse investigativo pelos fenômenos e fatos, tanto no campo das ciências naturais como da vida social. Para isso, é necessário uma forte ligação da escola com a população, com seu trabalho, com toda a sua vida econômica; no ensino é necessário apoiar-se na realidade do meio ambiente da criança. É necessário um método investigativo de abordagem das disciplinas estudadas, que por sua vez coloque em primeiro lugar as ciências naturais e o trabalho.

E ainda:

A criança precisa aprender a ler e escrever porque a alfabetização aproxima as pessoas, dá a possibilidade de relacionar-se com as pessoas e superar o espaço e o tempo, a sua experiência estreita se amplia com a experiência de toda humanidade. (KRUPSKAYA, 2017, p. 107)

Portanto, nas palavras de Saviani, D. (2013c, p. 273-274):

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá efetivar-se pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu

papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito, estarão qualificados a trabalhar com as crianças os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática.

Daí a garantia do direito à educação ser fulcral, pois na sociedade capitalista, tal educação é oferecida no sentido de normalizar, fazer com que os sujeitos se tornem o mais próximo da normalidade, com a visão de que estes devem produzir e consumir para colaborar com o “desenvolvimento” da sociedade.

Portanto, para a pedagogia histórico-crítica se faz necessário o pleito ao direito à educação de todas as pessoas, inserindo-se e neste grupo as pessoas com deficiência, pois o acesso aos conhecimentos científicos e não aos cotidianos fazem com que os sujeitos desvelem a realidade que está posta.

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 7) asseveram que: “[...] a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social”. Para que tal situação aconteça, é necessário a compreensão da educação como mediação<sup>59</sup> da prática social. É através desta mediação que, ao garantir aos indivíduos o máximo desenvolvimento das suas potencialidades, a educação eleva a consciência dos sujeitos em direção à transformação social. E ainda, seguindo o pensamento destes autores, entende-se que “[...] oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade” (MARSIGLIA, MARTINS e LAVOURA, 2019, p. 18).

---

<sup>59</sup> Para estes autores: “Afirmar que a educação é uma atividade mediadora da prática social significa que ela cumpre o papel de promover o máximo desenvolvimento das capacidades afetivo-cognitivas dos indivíduos, dando-lhes condição para a transformação social. A pedagogia histórico-crítica não dá à educação o poder de transformação social direta (por isso ela é mediadora) e nem às consciências uma operacionalidade autônoma e independente das estruturas sociais. Por isso, para a pedagogia histórico-crítica, a educação deve se comprometer com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social”.

Considerando, ainda, que estar na escola não é condição de apropriação do conhecimento, para que este aconteça se faz necessário a organização do trabalho educativo, pois, ao garantir o acesso aos conhecimentos científicos e sistematizados como saberes escolares garante-se o direito à educação. Tome-se como exemplo o processo de alfabetização dos alunos público-alvo da educação especial, pois ser alfabetizado é a primeira condição para o acesso aos conhecimentos das disciplinas escolares, como parte constitutiva do efetivo direito à educação. Infere-se, portanto, dessas reflexões, que o direito à educação é um processo de garantia efetiva de humanização plena de cada indivíduo.

Portanto, quando se organiza o trabalho educativo para que os alunos se apropriem desta condição social, este é um dos meios para garantir o direito à educação.

Em suma, para além das legislações ou do acesso, pela matrícula, à escola regular, a pedagogia histórico-crítica defende a socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico, por meio da educação escolar. Deste modo, afirma Saviani, D. (2013a, p. 17):

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades da escola, isto é do currículo.

Logo, se os alunos não dominam o conhecimento elaborado pela cultura dos homens, deixam de ter garantido o direito à educação, e, em se tratando dos alunos público-alvo da educação especial, cada um conforme as suas condições biológicas e a cada tempo se desenvolverá dentro das suas potencialidades e possibilidades.

Quanto aos professores, ainda que em condições precárias para desenvolver o trabalho educativo, cabe o dever ético-político de buscar, nos aportes teóricos, instrumentos para a realização consciente, coerente e eficaz do processo de trabalho educativo, a fim de alavancar o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada educando, priorizando, portanto, aquelas teorias que defendem o ensino para o desenvolvimento de cada aluno.

Ainda diante da precarização das condições de trabalho, ao oportunizar um ensino que priorize a transmissão dos conhecimentos, também

é uma forma de mostrar a função mediadora da educação, que possibilita a consciência dos sujeitos para uma outra realidade.

Logo, ao priorizar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, a alfabetização se torna a primazia para o acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, fica posta a necessidade da sala de recursos multifuncionais ser um espaço em que o ensino para a condição de alfabetizado se faz necessário.

De acordo com Souza (2013, p. 9):

A linguagem escrita é, embora distante e misteriosa para uma parcela dos homens, uma das mais importantes produções da humanidade. Esse rico constructo propiciou ao homem a possibilidade de registrar, recordar e transmitir a sua experiência. Apoiada nesse e em muitos outros instrumentos, a humanidade edificou a atual sociedade, na qual o domínio da escrita tem se tornado algo fundamental para que os homens consigam o mínimo de acesso às complexas mediações que a compõem. A apropriação dessa produção social, portanto, deveria constituir-se em algo essencial aos homens deste período histórico. Entretanto, as notórias dificuldades enfrentadas diariamente por profissionais e alunos da educação escolar brasileira indicam que o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita não vem ocorrendo de modo a possibilitar que a apropriação desse instrumento, produto da humanidade, aconteça de maneira igualitária e satisfatória por todos.

Em conclusão, para a pedagogia histórico-crítica, para estar na condição de alfabetizado é essencial a aprendizagem da leitura e da escrita, que é a base para outras aprendizagens. Resta-nos trabalhar para a efetivação desse processo na vida de cada indivíduo garantindo, assim, concretamente, o direito à educação (DANGIÓ, 2017, p. 88).

Ao eleger o ensino para a apropriação da leitura e da escrita, a pedagogia histórico-crítica opõe-se aos modelos hegemônicos que acabam por naturalizar o processo de alfabetização ou deixando-o à própria sorte do aluno. Todavia, Coelho (2016, p. 87):

[...] o problema do analfabetismo não tem suas raízes apenas nos métodos mal elaborados, nos procedimentos mal conduzidos, mas também na estrutura social que organiza formas de trabalho em que a apropriação do conhecimento sistematizado é negada para um setor da sociedade e a humanização de todos os seres humanos não se coloca como objetivo central do ensino.



Tendo em vista as reflexões até aqui desenvolvidas, no próximo capítulo será aprofundado o conhecimento teórico nas diferentes concepções de alfabetização colocadas em prática nas escolas brasileiras e o que a pedagogia histórico-crítica preconiza como alfabetização.

## CAPÍTULO 2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ora, a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si. (SAVIANI, D., 2016, p. 1)

As palavras de Saviani, D., “Desde que o homem é homem ele vive em sociedade”, pressupõe-se que, para que tal feito aconteça, se faz necessário “no mínimo suprir alguns requisitos básicos para a sua sobrevivência” (ANTUNES, 2016, p. 25), para participar do grupo social que pertence e viver neste meio.

É nesta sociedade, em convivência com outros homens, que os indivíduos têm a necessidade de dominar aqueles objetos que não lhes foram dados pela natureza. Porém, para dominá-los, deve transformar a natureza, e assim, transformando-se a si mesmo.

Nesse processo, Antunes (2016, p. 27-28) defende que:

O próprio ser humano é uma parte (...) da natureza, dela advindo, nela inserido e dela inseparável e tal inseparabilidade implica que a vida – mesmo a vida humanamente refinada – do ser humano só se pode efetivar a partir e no interior da natureza. [...] isto implica que as necessidades humanas não podem já ser satisfeitas com objetos imediatamente naturais ou naturalmente dados e a relação estabelecida entre ser humano e a natureza tem de ser capaz de uma alteração da natureza e de seus produtos a ponto de ajustá-los às necessidades humanas.

Igualmente, Marx (2004, p. 128) assevera que:

Mas o homem não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (*für sich selbst seiendes Wesen*), por isso, ser genérico, que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetivamente humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado.

Como afirmam Antunes (2016) e Marx (2004), não estando a natureza disponível ao ser humano, de modo imediato, ele precisa dominá-la e, para tanto, a linguagem é um dos instrumentos mediadores entre o homem e a natureza, ou seja, os próprios produtos humanos são, ao mesmo tempo, objetos e instrumentos do processo de apropriação, de existência e formação propriamente humanas.

Luria (2017b, p. 197) complementa essa reflexão ao defender que:

É certo que este processo total não pode ser apenas resultado da simples maturação dos neurônios ou de um desenvolvimento espontâneo e constante (...). Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige uma participação íntima da linguagem, leva à formação da fala da criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico. Tendo aprendido a fala dos adultos e, em seguida, tendo aprendido a formar sua própria linguagem, com o auxílio desta a criança começa a recodificar informações que chegam; quando ela nomeia os objetos e os classifica com base no sistema verbal.

Logo, através da comunicação (linguagem) é que a criança imerge na cultura<sup>60</sup> e dela se ocupa. No entanto, para que este fato se consuma, é necessária ação intencional para que seja oportunizado aos indivíduos meios que contribuam para a apropriação deste conhecimento, a linguagem. Oportuniza-se aos indivíduos as condições para a apreensão por meio do trabalho, quando o homem metaboliza a natureza e por ela é transformado.

---

<sup>60</sup> Segundo Malanchen e Santos (2014, p. 103-104): “Compreender, portanto, o conceito de cultura a partir da perspectiva marxista, na atualidade, demanda um esforço no sentido de relacioná-lo com a história da humanidade, destarte, com a formação do ser social”. E ainda como defendem as mesmas autoras: “E como nos afirma Lukács (1966), só é possível compreendermos corretamente a cultura se não a desvincularmos das relações de produção e reprodução da existência humana”. À respeito do conceito de cultura de acordo com a teoria marxista ler o texto das autoras na íntegra. MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. DOS. Cultura, alienação e revolução na teoria marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 59, p. 103-118, 11. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640350>>. Acesso em: 16/02/2020.

Primeiramente os objetos passam a ser representados pela palavra e, posteriormente, num salto qualitativo pela representação da escrita, quando o indivíduo passa a dominar aquilo que foi elaborado culturalmente.

De acordo com Orrú (2012) para Lúria (1987), a linguagem é compreendida como um sistema complexo de sinais convencionais que representam objetos, ações, características ou relações e possibilitam a transmissão de conhecimentos constituídos no processo histórico-social, sendo, portanto, de fundamental relevância no que condiz ao desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência do ser humano; age, inclusive, como uma ponte do conhecimento sensorial para o racional, como um processo de contínua conscientização, constituído por meio das formas sociais de vivências históricas humanas (ORRÚ, 2012, p. 80)

Lúria (1987, p. 81) assevera que:

A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo.

Portanto, de acordo com as palavras do autor, afirma-se que o homem é ser situado na história, na sociedade e na cultura, de onde tem a necessidade de se comunicar, por meio da linguagem oral. Desta necessidade atendida, que é comunicar-se, passa às futuras gerações através das experiências vivenciadas, acumuladas, o que ele próprio enquanto homem metabolizou a natureza e por ela também foi transformado. Logo, estes conhecimentos são transmitidos a outros pela linguagem.

Martins e Marsiglia (2015, p. 43) defendem que “[...] podemos afirmar que, a rigor, a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavra”.

Nas palavras das autoras, entende-se que, anterior a linguagem escrita, há a necessidade da consolidação da linguagem oral, pois ao nomear objetos, narrar fatos, relatar situações, considera-se que a criança organiza o pensamento, pois, segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 45):

[...] para ser capaz de escrever, a criança organiza previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do “salto de abstração” requerido pela linguagem gráfica.

Neste percurso, pode-se afirmar, que a criança estará no processo para a apreensão da linguagem escrita.

Para fazer parte de uma sociedade letrada, fica evidente que a condição de estar alfabetizado é a premissa para acessar os conhecimentos elaborados na cultura dos homens e, assim, humanizar-se.

Desse modo, pode-se considerar que a linguagem é condição para se ter acesso a uma gama imensa de produções humanas. É imprescindível, portanto, que os seres humanos se apropriem da linguagem formal como conhecimento basilar.

A escrita, sendo uma função que se realiza culturalmente por mediação (LÚRIA, 2017, p. 144), para a alfabetização se faz necessário o trabalho educativo, que incorpora o processo de ensino (protagonizado pelo professor) e o de aprendizagem (pelo aluno).

De certa forma, ao alfabetizar-se o indivíduo acaba por atender uma necessidade básica para a sua inserção no mundo letrado. No entanto, esse domínio passa a ser elementar, fazendo assim com que formas mais complexas surjam no decorrer do processo: primeiro decodificar os códigos linguísticos e, então, a partir deste domínio, migrar para a compreensão sobre o que se escreve e sobre o que se lê.

Ainda de acordo com Antunes (2016, p. 29):

[...] carências básicas, uma vez satisfeitas, podem dar origem a necessidades novas, cada vez mais humanas, e estas, por sua vez, podem ser de tal modo incorporadas que passam a compor o novo “patamar” básico da sobrevivência humana. Deste ponto de vista, no interior deste processo social inerentemente dinâmico, a categoria carência parece constituir um momento do processo de desenvolvimento histórico da necessidade, sendo esta última a categoria fundamental de todo o complexo.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Antunes, ao utilizar os termos *carência* e *necessidade*, busca a definição em Marx. De acordo com o autor “Parece ser o caso de que, quando se trata de aspectos básicos de ordem mais imediatamente necessária, Marx utiliza o termo carência (Bedürfnis); já quando a ênfase recai sobre o processo histórico de complexificação humana destes aspectos Marx faz uso do termo necessidade (Notwendigkeit)” (ANTUNES, 2016, p. 29).

A partir das contribuições de Antunes (2016), destaca-se que sejam as carências básicas atendidas, que seriam a decodificação dos códigos linguísticos, ponto de partida para que, posteriormente surjam as necessidades complexas, compreensão da leitura e da escrita, percorrendo, assim, o processo de construção histórico desse conhecimento pela humanidade, ou seja, ao atender uma necessidade, que é dominar o objeto, outra situação surge, porém, de forma mais complexa.

Ainda recorrendo às palavras do autor:

[...] todo processo de formação humana dos seres humanos depende, para a sua efetivação, das maneiras como se articulam, organizam e efetivam tanto os processos de trabalho na realidade concretamente existente, como as formas sociais de regulação do acesso aos produtos do trabalho e as subsequentes possibilidades de fruição. (ANTUNES, 2016, p. 69)

Portanto, para a formação humana se faz imperioso o contato com a cultura, através do trabalho intencional e organizado para que determinado fim seja atingido.

Como afirmam Malanchen e Santos (2014, p. 113):

A cultura [...], isto é, atividades que se acumulam nos objetos produzidos pelos seres humanos. Assim, a cultura existe objetivamente como acúmulo de atividades e experiências e subjetivamente na medida em que os indivíduos se apropriam daquilo que os outros seres humanos produziram e que está acumulado.

E ainda:

A cultura verdadeiramente humana não pertence a uma classe ou a um grupo, pois é uma cultura historicamente produzida por toda a humanidade, em suas relações e de luta de classes. Isto é, a cultura é entendida pelos clássicos do marxismo como universal. No capitalismo, está nas mãos da classe burguesa, mas, numa sociedade comunista, não pertencerá somente ao proletariado, mas sim a todos, pois não existirão mais classes. (MALANCHEN e SANTOS, 2014, p. 113)

Sendo que para a apropriação de tal evento (cultura), há a necessidade do trabalho.

Assim, esse capítulo tem como objetivo esclarecer em quais abordagens tem sido realizado o trabalho educativo para a apropriação da leitura e da escrita nas escolas brasileiras, bem como trazer, à luz da pedagogia histórico-crítica, o que se define por alfabetização (apropriação da leitura e escrita).

A metodologia utilizada neste capítulo foi a pesquisa bibliográfica, sendo realizada a partir de estudos em materiais de autores publicados, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como Saviani, D. (2015, 2016, 2017), Saviani, N. (2018), Martins e Marsiglia (2015, 2017), Barroco (2011), Dangió (2015, 2018), Luria (2017a, 2017b), Moura (2016), Antunes (2016), como também outros autores os quais não pertencem à este referencial teórico, como Soares (2016, 2017, 2018), Grossi (1990a, 1990b, 1990c), Ferreiro e Teberosky (1999), Mendonça e Mendonça (2011).

Para fundamentar o embasamento teórico da pedagogia histórico-crítica, reiteremos as palavras de Saviani, D. (2016), quanto a necessidade do contato com a cultura para a humanização dos indivíduos.

[...] o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Para continuar existindo o homem necessita produzir sua própria existência. E a forma de sua existência é determinada pelo modo como ele a produz ou, já que o homem só existe em sociedade, a forma da sociedade é determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto.

Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, D., 2016, p. 1-2)

Consequentemente, como mencionado no capítulo anterior, é a educação escolar, visto sua importância histórico-cultural, que corrobora para a humanização dos sujeitos com um objeto específico, o conhecimento sistematizado histórica e coletivamente pelos seres humanos, tendo por mediação o trabalho educativo.

Para que haja a apropriação da leitura e escrita, como também das máximas do desenvolvimento humano, faz-se necessário condições adequadas

de ensino. Mas que condições seriam estas? Existe uma maneira correta ou única de ensino para tais apropriações (leitura e escrita)? Quais os conteúdos que devem ser oportunizados e priorizados ao ensinar a leitura e a escrita? Em cada modo de ensino, quais teorias sustentam o trabalho educativo do professor? Em quais teorias de ensino e aprendizagem a escola brasileira tem se apoiado? E quando não acontece a apropriação da leitura e da escrita, o que há?

Enfim, para responder tais questões buscaremos, no aporte teórico dos autores citados, respostas para tais esclarecimentos, visto que nas escolas brasileiras, nos últimos tempos, há um intenso movimento de pêndulo entre as teorias pedagógicas que fundamentam a alfabetização dos sujeitos em desenvolvimento. Além dos sujeitos que aprendem, há um outro, que é o sujeito que ensina, o professor.

E o sujeito professor, como se posiciona diante de tamanho desafio? Em qual teoria fundamenta a sua prática? Qual é o olhar deste sujeito (que ensina) mediante o processo de aprendizagem do aluno? E quando o sujeito (aluno) não aprende? A formação inicial e permanente garante aos professores as condições para o ensino dos códigos alfabéticos?

Para tanto, pensemos no acesso dos indivíduos ao ensino escolar que mesmo, antes da inserção na escola, é perceptível a sua disposição para a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, pois, segundo Luria (2017a, p. 143):

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Tal citação revela que a construção da escrita é histórica e é uma invenção humana que surge com o vivido e com a imersão na cultura letrada.



Sendo que tais habilidades são desenvolvidas de acordo com o que é oportunizado aos indivíduos.

De acordo com Lombardi (2013, p. 13-14):

[...] o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade.

Diante do exposto, há um forte movimento nas escolas brasileiras em explorar e executar teorias pedagógicas na busca das melhores maneiras para ensinar os indivíduos a se apropriarem da leitura e da escrita, sem, no entanto, investigar em quais interesses políticos tais teorias estão firmadas. Moraes (2009, p. 587) assevera que:

Por um lado, a teoria pode acentuar o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, introduzir uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo – como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna. No caso da educação, ela pode nos ajudar a desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana.

Assim, ao adotar determinadas teorias, estas passam a ser disseminadas como verdades absolutas para a resolução dos problemas educacionais se beneficiando, de uma certa forma, da ingenuidade de uma parcela significativa de professores que, advindos de uma formação precária, fragmentada, sem conteúdo, apegam-se à tais propostas.

Portanto, este capítulo trará à tona três teorias relacionadas à alfabetização passíveis de serem identificadas nas escolas, com graus

diferentes de veiculação: a Psicogênese<sup>62</sup> da Língua Escrita, pesquisa realizada pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky; Magda Soares, professora e pesquisadora brasileira que desenvolveu e aprofundou estudos sobre Alfabetização e Letramento; finalizando com alguns autores da Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições acerca da apropriação dos códigos alfabéticos para a leitura e a escrita proporcionando um ensino desenvolvendo de todas as pessoas (DANGIÓ e MARTINS, 2018, p. 1).

No item a seguir, será descrito a proposta de alfabetização das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky que se, referenciam nos níveis de escrita, pelos quais os alunos passam a se apropriarem da leitura e da escrita.

## **2.1 A alfabetização a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky**

Neste item, pretende-se descrever a pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky sobre a gênese do processo de aquisição da leitura e da escrita, abordando, ainda, a influência destes estudos no trabalho dos professores brasileiros em dias atuais.

De acordo com Mendonça e Mendonça (2011, p. 37):

Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Ao entrevistar crianças e aplicar os testes, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky concluíram que a leitura está presente no cotidiano infantil mesmo antes de dominarem os códigos alfabéticos.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 43):

---

<sup>62</sup> Psicogênese: este termo, amplamente utilizado no estudo da aprendizagem numa concepção construtivista, significa “estudo da origem da mente, do pensamento, ou estudo da origem do conhecimento”. Gênese origem, e *psique* mente, pensamento. A psicogênese, portanto, estuda a construção do conhecimento nos níveis de desenvolvimento e nos níveis dos esquemas que o indivíduo apresenta tendo caráter evolucionista; as representações mentais e/ou estruturas vão surgindo e se desenvolvendo, sem limite final, podendo ser comparadas a uma espiral. (NOGUERIA e PILÃO, 1998, p. 94)

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Quando apresentamos às crianças diferentes textos escritos em cartões e lhes pedimos que nos dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”, observamos dois critérios primordiais utilizados: que existe uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres. Em outras palavras, a presença de letras por si só não é condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muitas poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados.

A pesquisa foi realizada em um período de dois anos com crianças argentinas entre quatro e seis anos. Tal pesquisa foi fundamentada nos trabalhos de Piaget<sup>63</sup>.

Contudo, a Psicogênese da língua escrita evidencia que, para ler, uma criança necessita de um número considerável e variedade de caracteres para a leitura, provavelmente daí fazendo a sua crítica aos métodos sintético<sup>64</sup> e fonético<sup>65</sup> que fundamentam o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades mínimas (fonemas e/ou sílabas).

---

<sup>63</sup> Jean Piaget nasceu na Suíça, na cidade de Neuchâtel, em 1896. Desde a adolescência, desejou criar uma teoria biológica do conhecimento, e, perseguindo esse ideal, acabou buscando na psicologia da inteligência o meio termo para os seus interesses biológicos e epistemológicos. A psicologia é a ciência que investiga o comportamento humano e, portanto, investiga como o ser humano aprende e se apropria do conhecimento. Especialmente, admite o método experimental de pesquisa, fato que chamou a atenção de Piaget. Elaborou um método próprio de pesquisa, o método clínico, e iniciou sistematicamente as investigações sobre o desenvolvimento infantil e a construção da inteligência. Inicialmente, é importante explicar o nome da teoria de Jean Piaget. As questões epistemológicas interessaram a Piaget desde sua juventude. A epistemologia é utilizada comumente para designar o que chamamos a teoria do conhecimento. O objetivo da pesquisa de Piaget foi definir, a partir da perspectiva da biologia, como o sujeito passaria de um conhecimento menor anterior para um nível de maior conhecimento. O autor produziu uma vasta obra, com mais de 50 livros e 300 artigos. O seu trabalho teve rápida repercussão mundial, o que aconteceu quando Piaget ainda era jovem e publicava os seus primeiros livros, que representavam, na verdade, um esboço da Teoria Epistemológica Genética. Para mais informações ler: CAETANO, Luciana Maria. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010. Disponível em <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 13/07/2019.

<sup>64</sup> Métodos sintéticos: segue a marcha que vai das partes para o todo. (FRADE, 2007, p. 22)

<sup>65</sup> Método fonético: começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. (FRADE 2007, p. 23)

Pode-se afirmar que, tais métodos, ainda são usados em muitas escolas brasileiras, e, nos últimos tempos, objetos de debate no Brasil, em relação ao aspecto da aprendizagem para a leitura e a escrita. No entanto, neste trabalho, não entraremos nesta discussão.

Para tanto, os métodos mencionados fazem anuência de que entre fala e a escrita haja a correspondência sonora, ou seja, a reciprocidade fonema-grafema. Nesta análise, as pesquisadoras defendem que, para tais associações (fonema-grafema), nem sempre a fala será correta para assim corresponder à escrita, como também na escrita há suas variações (pronúncia CAZA, escrita CASA); outra observação é que no método sintético o ensino de certa forma, acaba por ser mecânico e decorado, só há avanços de ensino após a memorização e só pode avançar no ensino quando se decora as sílabas anteriores, e que as posteriores serão ensinadas seguindo normalmente a ordem alfabética.

Ao descrever os métodos sintético e fonético, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) assim o fazem:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir de elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes para o todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura.

Posteriormente, sob a influência da linguística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se parta do oral. A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos. No que se segue, referimo-nos fundamentalmente ao método fonético, posto que o alfabético já caiu em desuso.

Através do pensamento das autoras entende-se que a escola, ao utilizar-se de tais métodos, impossibilitou uma aprendizagem efetiva como também reproduziu e tem reproduzido um grande número de alunos que acabam por não concluir o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Na concepção da psicogênese da língua escrita, ao vivenciar tais métodos, estes alunos devem associar símbolos gráficos ao som da fala através de técnicas que não fazem o menor sentido, corroborando para uma

aprendizagem instrumental deixando de ser um conhecimento que dê condições de compreensão e interpretação da leitura, ou seja, do objeto do conhecimento ao qual o sujeito está se relacionando.

De acordo com a nota preliminar do livro “Psicogênese da língua escrita”, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 5) registram que: “Ensinar a ler e escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares. Um número muito significativo (demasiadamente significativo) de crianças fracassam já nos primeiros passos da alfabetização”.

Para estas autoras, os métodos utilizados para ensinar a ler e escrever não permitem que as crianças demonstrem os conhecimentos que foram construídos em relação aos objetos do conhecimento que são a leitura e a escrita, reforçando ainda que as atividades, as quais estas crianças estão em contato, são tarefas mecânicas, servindo somente para decorar e, ainda, não permitem que sejam demonstradas que, mesmo antes de frequentar a escola, trazem conhecimentos sobre a cultura letrada.

Tais conhecimentos são demonstrados através de hipóteses de escritas, as quais foram objeto de estudo das autoras, demonstrando que a partir destas hipóteses há avanços, os quais acontecem de acordo com forças motrizes internas ao indivíduo com ou sem as intervenções do ensino sistematizado.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 5):

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.

Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimentos, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade.

E ainda:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir

conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que isto quer dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é o sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 29)

Para tanto, entende-se que para as autoras o desejo, a predisposição, a curiosidade serão as forças motrizes que farão com que a criança avance e que, de certa forma, as propostas pedagógicas realizadas pela escola em nada contribuiriam para a descoberta da cultura letrada e ainda, não proporiam às crianças avanços no seu processo de aprendizagem para a aquisição da leitura e da escrita. Acrescenta-se que em determinada situação o professor seria um facilitador do processo de aprender, e que o caminho a ser percorrido seria o da descoberta pela criança. Nesta tese, a aquisição do conhecimento seria um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 31).

A partir do excerto a seguir, Ferreiro e Teberosky (1999) fundamentam a defesa de que o sujeito é a sua principal força motriz para a aprendizagem independente assim, do ensino:

De um ponto de vista interacionista, como o da conceitualização piagetiana adotada por nós, o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 40)

É possível entender que na relação sujeito - objeto há uma interação entre ambos, daí da teoria piagetiana denominá-la interacionista.

Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p. 39):

Portanto, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas

questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação.

Ao elaborar a teoria da psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky propõem que as crianças passam por níveis ou fases até que atinjam o domínio da escrita, de forma que ao chegar ao nível alfabético, teria o domínio dos códigos da escrita.

De acordo com Mendonça e Mendonça (2011, p. 38):

Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-lingüística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético.

No item a seguir, de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, serão descritos os níveis pelos quais as crianças passam até chegar ao domínio da escrita alfabética.

### **2.1.1 Os níveis de escrita de acordo com a psicogênese da língua escrita**

Ao solicitar às crianças os registros escritos as pesquisadoras o fizeram de várias maneiras: pedindo que escrevessem o próprio nome, o nome de algum amigo ou membro da família, que contrastassem situações de desenhar e escrever, que escrevessem palavras aprendidas em: “Minha menina toma sol”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193)

As solicitações foram realizadas com crianças entre quatro e seis anos, sendo estas oriundas da classe baixa<sup>66</sup> (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 39). Segundo as autoras, ao eleger esta população, buscaram observar aquelas crianças com histórico de fracasso escolar, devido aos baixos níveis socioeconômicos. A partir das atividades solicitadas chegou-se a elaboração dos seguintes níveis da escrita:

---

<sup>66</sup> Para as autoras, a classe baixa corresponde à classe trabalhadora, subalterna, menos favorecida, em relação à apropriação dos bens materiais e não materiais.

a) Nível 1 – Fase pré-linguística, sendo também conhecida como garatuja. Nesta fase a criança realiza traços aos quais “imita” a escrita de imprensa ou a escrita cursiva. Sendo a escrita de imprensa, esta terá traços separados entre si, sendo uma escrita cursiva, os traços serão ligados entre si, podendo conter curvas fechadas ou semifechadas. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193)

Neste nível de escrita, o interessante é a percepção das crianças que participaram da pesquisa, pois em seus relatos as mesmas expressam que o que elas “escrevem” é possível ler, enquanto o que outras escrevem, sendo a escrita neste mesmo nível, não é possível de se fazer a leitura.

Outra constatação das pesquisadoras foi o que nomearam de realismo nominal, em que os registros das palavras serão realizados de acordo com o tamanho do objeto a ser nomeado. Se solicitado à criança que escreva a palavra borboleta registrará com traços curtos, caso solicitado que escreva a palavra porco, tal palavra será registrada com traço longo.



BORBOLETA =   
 PORCO = <sup>67</sup>

Figura 1 - Escrita - fase pré-linguística



Imagem selecionada pela autora. Exemplo retirado do livro: Psicogênese da língua escrita, p. 195.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202):

As crianças deste nível pareceriam trabalhar sobre a hipótese de que faz falta certo número de caracteres – mas sempre o mesmo – quando se trata de escrever algo. Que este “algo” seja uma só palavra ou seja uma oração inteira, pouco importa... Uma variação

<sup>67</sup> Exemplos de escrita elaborados pela autora.



na quantidade de grafias não surge pela oposição palavra/oração, mas sim pela oposição nome de um objeto pequeno/nome de um objeto grande, a que previamente aludimos.

Portanto, neste nível, as pesquisadoras dizem que as crianças acabam por variar a “escrita”, tendo como necessidade adequar o registro do nome do objeto ao tamanho deste mesmo objeto.

b) Nível 2 - Neste nível, a ideia é que, para poder ler diferentes palavras, ou seja, conferir significados diferentes, há a necessidade de existir diferença entre as escritas. O progresso neste nível torna-se perceptível, pois os registros vão tomando o formato de letras, porém o grande avanço é que para se ler e escrever faz-se necessário uma quantidade mínima de caracteres como também a variedade destes. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 193)

Ainda neste nível, as crianças carecem de desenhos para ler e escrever, necessitam de imagens para a leitura, pois ainda não tem a ideia que os traços gráficos também possibilitarão a leitura. A escrita nesta fase demonstra que as letras ainda não tem ligação com as pronúncias.

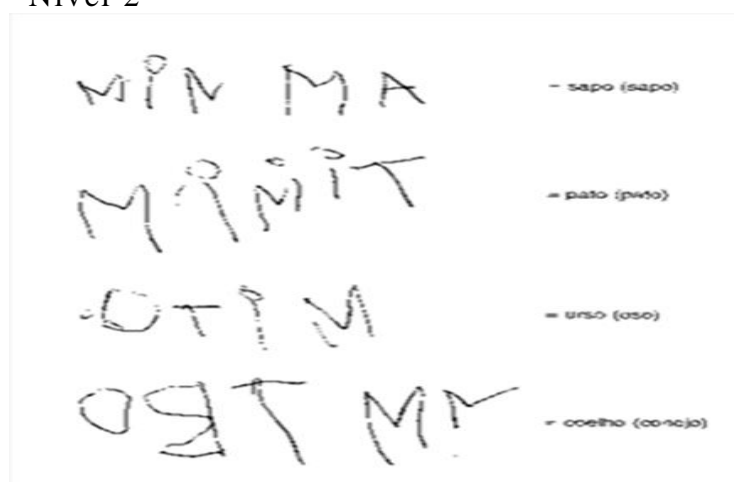
De acordo com Grossi (1990a, p. 33):

Antes que a criança compreenda a possibilidade de que as letras possam ter algum vínculo com a expressão de alguma realidade, isto é, que as letras possam dizer algo, ela faz experiências de ler a realidade em desenhos, gravuras e fotos, ou seja, em imagens gráficas. Ela associa às imagens a capacidade de expressar aspectos do real e nem suspeita que com um conjunto de risquinhos se possa fazer o mesmo.

Neste excerto, fica evidente que a criança ainda se apoia em recursos imagéticos para ler e escrever. No entanto, os avanços neste processo estarão atrelados ao desejo da criança em aprender, como também da organização das atividades realizadas pelo professor.

Habitualmente, neste nível, as crianças utilizarão as letras do próprio nome, letras de palavras conhecidas e exploradas no ambiente escolar ou observadas em anúncios, visualizadas no cotidiano.

Figura 2 - Escrita – Nível 2



Fonte: Imagem selecionada pela autora. Exemplo retirado do livro: Psicogênese da língua escrita, p. 207.

c) Nível 3 – Esta fase é caracterizada devido ao momento da escrita em que a criança atribui um valor sonoro para cada letra; a evolução tem um salto qualitativo, pois cada letra corresponderá uma sílaba. “É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209).

Neste nível, os avanços qualitativos são demonstrados através da compreensão de que há uma correspondência sonora entre as partes do que está escrito, não sendo mais uma correspondência global e, a partir desta fase, a criança começa a ter noção de que a escrita pode representar partes sonoras da fala.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 209):

A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Ao afirmar o nível silábico, as autoras o diferem em duas formas: primeiro que a criança pode fazer o registro utilizando-se de registros que correspondem com o número de sílabas correspondentes, no entanto, ainda não correspondendo quanto ao valor sonoro, como também há crianças que estão neste nível que, ao fazer o registro, usarão formas gráficas com sons correspondentes.

As autoras afirmam que:

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos (por certo, quando ainda há valor sonoro estável para cada um deles) no momento em que a criança, demasiado ocupada em efetuar recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas as exigências. Porém, uma vez já bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade reaparece. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 212)

Para o nível silábico, é pré-requisito a estabilidade da escrita das palavras, as quais são escritas da mesma maneira, com as mesmas letras e na mesma ordem.

Fica evidente que no nível silábico há uma correspondência pronúncia-escrita, podendo haver correspondência sonora convencional ou não, pois o que se considera é a quantidade de sinais gráficos (sendo estes letras ou não) e quantas vezes a boca abre para esta associação (GROSSI, 1990b, p. 14).

Figura 3 - Escrita Nível 3



Fonte: Imagem selecionada pela autora. Exemplo retirado do livro: Psicogênese da língua escrita, p. 210-211.

Quando a criança chega neste nível de escrita, ela passa por conflitos cognitivos em razão da quantidade mínima de caracteres e também quanto a variedade destes. Exigindo-se, portanto, que as atividades propostas estejam de acordo com os desejos, curiosidades, forças motrizes que transportem a criança para o aprender, sendo o professor quem irá organizar tais solicitações.

d) Nível 4 – Nesta fase, a criança tem como característica deixar a hipótese silábica e passa a analisar a escrita em situações que vão além da sílaba e mantendo, ainda, o conflito de variedade e quantidade mínima de caracteres. Segundo as autoras, há uma exigência interna e uma realidade exterior ao sujeito. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 214)

Neste nível, embora ainda haja conflitos (exigência interna), também é possível perceber a aquisição do som nas escritas que são vivenciadas e observadas na cultura letrada (realidade exterior ao sujeito). Ainda há embate devido os vários pressupostos que a criança percorrerá na sua trajetória de aquisição da leitura e da escrita devido às várias informações que o meio oferece, sendo o repertório de letras com sons equivalentes sonoros para várias delas.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 217) afirmam que:

A criança elaborou duas ideias muito importantes, que resiste – e com razão – em abandonar: que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido (ideia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõe o nome.

Quadro 7 – Escrita Nível 4

BO	NE	CA	M	ZA
↓	↓	↓	↓	↓
BO	E	A	ME	SA

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

e) Nível 5 – Na fase alfabética, a criança atingiu a evolução da aquisição do código linguístico para a leitura e escrita.

Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219) conclui-se que:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

Nesta fase, em relação à ortografia, a criança teria condições de consultar a maneira correta de registrar as palavras: “caza – casa”, “sasi – saci”, entre outras situações. Portanto, na dificuldade de compreensão do sistema de escrita a relação fonema grafema ficaria prejudicada devido não ter as condições de aquisição dos sons (percepção dos fonemas).

É neste nível que também se usa a expressão “estalo” na alfabetização, pois é a constituição alfabética de sílabas (GROSSI, 1990c, p. 23). No entanto, ainda segundo esta autora:

Porém, entrar no nível alfabético não significa ainda saber escrever corretamente, nem do ponto de vista ortográfico nem do ponto de vista léxico. No nível alfabético, o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar letras que lhe correspondam. Neste nível é absolutamente legítimo escrever “qopo” ou “xinele” ou “cazinha”. O grande passo da vinculação “pronúncia construção alfabética da sílaba” está dado, mesmo que a ortografia não corresponda adequadamente aos padrões linguísticos, ou que as palavras não sejam separadas com correção em frases ou textos. Este é o marco que advogamos como critério básico da alfabetização. (GROSSI, 1990a, p. 62)

A seguir, trataremos os fundamentos teóricos da autora e pesquisadora Magda Soares que em seus estudos traz ao conhecimento os conceitos de alfabetização e letramento, sendo estes muitos discutidos e executados nas escolas brasileiras.

## 2.2 Concepção de alfabetização a partir dos estudos de Magda Soares

Magda Soares, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, tem se dedicado à pesquisa sobre alfabetização e letramento.

Em sua prática como pesquisadora e professora, tem evidenciado que alfabetizar e letrar ainda são os grandes desafios da escola brasileira.

Para Soares, se torna-se evidente os prejuízos ocorridos à educação brasileira em relação aos modismos pedagógicos.

De acordo com Soares (2017, p. 62):

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Atualmente, parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança – é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização.

Ao garantir o acesso das camadas populares à escola, tal instituição ainda privilegia modos de ensinar, assim como se utiliza de recursos que não permitem aos alunos se apropriarem dos códigos alfabéticos, tendo a necessidade de buscar nos modismos pedagógicos a solução para resolver os problemas da alfabetização.

Dessa forma, a educação escolar brasileira ainda convive com os modismos no ensino da leitura e da escrita, fazendo com que a apropriação do código alfabético (alfabetização) continue a acontecer em um movimento de pêndulo: ora apegando-se às fórmulas salvadoras; ora buscando soluções nas metodologias tradicionais, contemplando apenas uma ou outra faceta deste processo de aquisição do código alfabético.

Da necessidade de se buscar caminhos para a resolução e respostas às questões que envolvem o processo de alfabetização, Soares

(2004), em seus estudos, trará os termos *alfabetização* e *letramento*, desenvolvendo suas pesquisas a partir destes conceitos.

### **2.2.1 Alfabetização e letramento**

Para Soares (2017, p. 16), entende-se por alfabetização o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, ou seja, neste processo estariam as condições para conhecer, nomear, identificar as letras, assim como fazer a associação da grafia com o som (grafema/fonema), fazer a identificação do traçado das letras, reconhecer os diferentes tipos de letras a serem registradas, utilizar-se dos mecanismos e das técnicas da escrita.

A alfabetização requer a decifração dos códigos linguísticos que através das técnicas, materiais, recursos almeja-se a compreensão deste código para posteriormente buscar sua funcionalidade.

Na definição de Soares (2017, p. 16):

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

As palavras de Soares (2017) definem e amparam as especificidades do termo alfabetização ao evidenciar que, ao dominar as técnicas deste processo, os sujeitos estariam aptos a fazerem usos dos recursos da leitura e da escrita. No entanto, para esta autora, dominar estes mecanismos não garante aos sujeitos o domínio da cultura letrada.

Ao dominar, apropriar-se, compreender e fazer o uso dos mecanismos da escrita também há a necessidade do uso social deste objeto cultural, ou seja, o letramento.

De acordo com os estudos de Soares (2017, p. 64), compreende-se por letramento “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” e ainda:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2017, p. 63).

No excerto acima fica evidente que, segundo a autora, somente dominar o sistema alfabético (ler e escrever) não é suficiente para capacitar o sujeito para a cultura letrada. Mais do que isto, é necessário participar deste mundo fazendo uso e compreendendo as práticas sociais de escrita.

Embora ambos os conceitos (alfabetização e letramento) sejam exemplificados e sustentados de forma díspar nas pesquisas de Soares (2004, 2017, 2018), tais conceitos tem suas especificidades ocorrendo de forma recíproca.

Em seu texto “*Letramento e alfabetização: as muitas facetas*”<sup>68</sup>, publicado na Revista Brasileira de Educação, Soares (2004, p. 14) considera que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

---

<sup>68</sup> Texto publicado na Revista Brasileira de Educação. Abr. / 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/02/2019.



Colocando em evidência os atributos dos conceitos de alfabetização e letramento, nota-se que as formas de ensino, tanto de um, como de outro, são diferentes devendo, assim, contemplar todas as facetas que compõe estes objetos. Ao considerarmos as especificidades da alfabetização, esta carece de um ensino pontual, específico e explícito das relações fonema/grafema, grafema/fonema, requerendo assim um ensino sistemático. Para o letramento, exige-se o acesso às práticas de leitura, o contato com materiais da cultura letrada, vivenciando e participando de situações de leitura e de escrita cotidianas.

Para Soares (2004), tanto na execução de um quanto de outro, o que influencia são os métodos de utilização para que tais conceitos se efetuem. Ainda de acordo com a autora e como mencionado, a educação brasileira vive em movimento pendular em relação aos métodos para alfabetizar, como também para letrar e que ao confundir ou definirem tais objetos sem considerar suas especificidades, muito se perde nas ações.

É necessário que o professor tenha muito definido o que significa um e o que significa outro, para planejar e organizar o trabalho educativo.

Em relação aos métodos para alfabetizar e letrar, Soares (2017) descreve os métodos utilizados e como estes influenciaram o processo de aquisição da leitura e da escrita das escolas brasileiras e quais resultados obtidos até os dias atuais.

De acordo com Soares (2017), com o passar do tempo, a palavra método foi tornando algo comum na educação; porém, entende-se por método de alfabetização o conjunto de procedimentos que fundamentam-se em teorias e princípios, que orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem. (SOARES, 2018, p.330-331). Fica evidente que, nas palavras da autora, é necessária a organização de estratégias de ensino, carecendo ainda de teorias e conhecimentos que fundamentem essas estratégias, a depender de qual faceta da alfabetização está sendo ensinada.

Para tanto, segundo os estudos e pesquisas desta autora, é necessário ao professor buscar nas teorias os fundamentos que sustentam a sua prática e ter conhecimento do objeto (alfabetização/letramento), o qual

estará ensinando, pois, estes são compostos por muitas facetas e estas formadas por múltiplos conteúdos.

Quando se prioriza algumas facetas ou apenas uma das peculiaridades, as demais ficarão em prejuízo, provavelmente resultando daí o fracasso na alfabetização ou mesmo que esta aconteça deixando grandes lacunas que se perpetuarão por toda vida escolar.

Ainda enfatizando a questão dos métodos, Soares (2018, p. 331) relata:

[...] a resposta que se pode inferir reverte os termos da expressão *métodos de alfabetização* para **alfabetizar com método**: orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética.

Reportando-se aos métodos de alfabetização na história da leitura e escrita da escola brasileira, em seus estudos e pesquisas Soares (2004, p. 11) indica que, ao utilizar-se da palavra método, ainda se tem um sentido negativo desta palavra, associando-a aos métodos “tradicionalistas” para se ensinar ler e escrever e demonstrando que nestes procedimentos se finalizem todas as possibilidades do ensino da leitura e da escrita.

Há, ainda, uma forte crença por parte de alguns teóricos e profissionais de que basta somente a criança estar em contato com materiais escritos que esta compreenderia os códigos da cultura letrada, dispensando assim o ensino das múltiplas singularidades da alfabetização.

Entretanto, ao se referir à alfabetização em seus estudos e pesquisas, Soares (2004, p. 11) defende que é inegável as contribuições da psicogênese da língua escrita na investigação dos avanços dos estudos sobre alfabetização e para declarar que os sujeitos avançam na aprendizagem para a aquisição da leitura e da escrita. No entanto, ao defender que estando em contato com materiais escritos utilizados nas práticas sociais da cultura letrada, a criança passaria a ser o sujeito da sua aprendizagem e assim avançaria no processo de alfabetização, comprometeria todo o trabalho realizado pela escola na tentativa de contemplar as facetas, as técnicas, necessárias para dominar este objeto.

Tal concepção de aprendizagem (psicogenética) ganhará um grande número de adeptos nas escolas brasileiras, assim como nos cursos de formação de professores, pois esta ainda retrata que:

As dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. (SOARES, 2004, p. 11)

Por consequência, as especificidades da alfabetização que seriam compostas por múltiplas facetas deixariam de ser ensinadas e/ou vivenciadas pelas crianças, defendendo que para a aquisição do sistema alfabético de leitura e escrita seria necessário o ensino explícito e sistematizado da fonética, traçado das letras, ortografia, gramática entre outras situações de que necessitam de um trabalho específico. Ressalta, ainda, que, ao desconsiderar as especificidades deste objeto de estudo, a psicogênese privilegia a face psicológica deixando de se atentar para a face linguística. (SOARES, 2004, p. 11).

Ao contemplar as facetas e o processo da alfabetização a pesquisadora deixa evidente que isso não significa isolá-lo do processo de letramento, e como citado anteriormente, ambos são interdependentes<sup>69</sup>.

Diante da variedade de características que compõem os objetos de estudo (alfabetização e letramento), há também diversidade de fundamentos que a depender do quê será ensinado, é que se determinará o como será instruído, a saber, o método.

Para a autora, naturalmente, as divergências quanto ao objeto da alfabetização – o que se ensina, quando se ensina, e como se ensina a ler e escrever – determinam contradições quanto aos métodos de alfabetização – como se deve ensinar a ler e a escrever, e, conseqüentemente, antagonismos quanto aos resultados da alfabetização. (SOARES 2017, p. 133-134).

Os estudos advogam que a forma de ensinar a ler e escrever dependerá de qual visão do objeto da alfabetização se tem interesse. De

---

<sup>69</sup> Em seu artigo “O que funciona na alfabetização”, publicado na Revista Pedagógica Pátio, Soares (2008), traz detalhado a questão do método, como também o conceito de alfabetização.

acordo com a autora, de um lado está aqueles que defendem a escrita alfabética e ortográfica, portanto defendem um ensino sistemático, explícito, focado nestes objetos. O ensino passa a ser focado a partir de palavras, frases, textos com a intencionalidade de intensificar a relação fonema-grafema.

Por outro lado, há os que defendem a compreensão e interação com o material escrito, crendo que o que se deve ensinar em alfabetização é o desenvolvimento de processos para a compreensão de textos e o uso adequado da escrita nas práticas sociais. Para tanto, ainda se advoga que a criança deve estar neste processo a partir de materiais autênticos para o aprendizado e que progressivamente em contato com estes materiais irá percebendo a relação fonema/grafema.

Em um terceiro grupo há os que defendem que o ensino da leitura e da escrita requer tanto a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico quanto a compreensão dos usos sociais da língua escrita, e que as duas facetas deveriam acontecer de forma simultânea. Assim, de acordo com Soares (2017, p. 134)

A fragmentação do processo em etapas sequenciais – primeiro aprender a ler e escrever, só depois realmente ler e escrever, ou, ao contrário, primeiro envolver-se, com a leitura e a escrita, para que desse envolvimento decorra, como subproduto, a aprendizagem do sistema de escrita – teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e funções da língua escrita em nossa cultura. Nessa perspectiva, *o que funciona* na alfabetização seria o ensino integrado das múltiplas dimensões da aprendizagem da língua escrita.

Ao atentar para as palavras da autora, verifica-se que neste processo ambas as singularidades (compreensão de texto e sistema alfabético/ortográfico) devem ser consideradas, pois, na aquisição da leitura e da escrita determinados mecanismos de uma e outra especificidade se complementam e, à medida que o processo de alfabetização vai aprimorando-se, outras demandas vão surgindo exigindo do indivíduo participante deste processo, outros desafios.

No entanto, finalizando este tópico com as palavras de Soares (2017, p. 128):

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da

escrita e da leitura, sem orientar os professores na “tradução” dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade como atividade intelectual, e *qualquer* conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura.

Portanto, ao defender uma alfabetização com método e não um método para alfabetizar, a autora deixa esclarecido em seus estudos que no ensino da leitura e da escrita todas as especificidades devem ser consideradas e contempladas para que haja um ensino e uma aprendizagem de fato, considerando os sujeitos envolvidos no processo. Fazendo-se necessário que a formação do professor seja permanente e que este conheça o objeto do seu ensino com o qual labutará, pois ao conhecer as facetas da leitura e da escrita, busca-se estratégias que contemplem as crianças no seu processo de aprendizagem oportunizando o que é válido para o seu desenvolvimento.

No tópico a seguir transcorreremos sobre o entendimento da apropriação da leitura e da escrita de acordo com os autores fundamentados na pedagogia histórico-crítica.

### **2.3 Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**

Na mesma linha de pensamento de um ensino que corrobore para o desenvolvimento dos indivíduos, autores da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como Saviani, D. (2015, 2017), Martins e Marsiglia (2013, 2015, 2017), Barroco (2011), Dangió (2015, 2018), Duarte (2011, 2016), também contribuem com seus estudos sobre este objeto cultural, especificamente em relação ao ensino para a apropriação da leitura e da escrita, que no transcorrer deste tópico será compreendida como alfabetização.

Para os autores da pedagogia histórico-crítica, como também para os da psicologia histórico-cultural, algo é essencial: para a alfabetização se faz necessário a atividade de ensino, pois alfabetizar não é algo natural, que

está dado. Neste processo, é necessário a organização do trabalho educativo de modo que este seja pensado para oportunizar ao aluno o contato com a cultura letrada.

Martins e Marsiglia (2015, p. 29) advogam que:

É preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana, por meio do trabalho. Essa transferência não se dá de maneira natural, nem tão somente mecânica, e para apropriar-se da cultura é preciso desenvolver maximamente funções psicológicas superiores que possibilitem aos indivíduos utilizar o patrimônio humano-genérico exitosamente fazendo das apropriações mediações entre os sujeitos e a realidade.

No entanto, para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos elaborados pela humanidade, os objetos culturais, o conhecimento científico e sistematizado através do trabalho educativo, é necessário ter-se apropriado também da alfabetização, pois é através do domínio dos signos linguísticos que o sujeito poderá registrar e ler de forma mnemônica os conhecimentos construídos pela humanidade.

A não alfabetização no início dos anos escolares intensifica as dificuldades posteriores, pois, à medida que se ampliam os conhecimentos escolares, as dificuldades aumentam, por isso que para o conhecimento e apropriação deste objeto cultural, há a necessidade de ensino, reflexão, análise e abstração, o que não se dá de forma espontânea (MARTINS e MARSIGLIA, 2015, p. 75).

Pode-se afirmar que, quando a alfabetização é oportunizada e tratada de forma inadequada, compromete toda a vida escolar do aluno. Mas o que seria o tratamento inadequado na alfabetização? Para responder à questão, uma das formas de tratamento inadequado na alfabetização seria a sua forma de ensino, ou melhor dizendo, a sua forma de “não ensino”, pois ao fazer uso de teorias hegemônicas, que defendem e reforçam a ideia de que para ler e escrever é o indivíduo quem descobre e constrói seu conhecimento, acabam por convencer um bom número de adeptos de que o trabalho educativo não se faz necessário e que o professor pode ser um simples mediador, animador neste processo.

Facci (2011, p. 128), a respeito das teorias do aprender a aprender, fazendo alusão à Piaget, enfatiza que:

[...] Piaget faz sérias críticas à escola tradicional, por entender que leva o aluno à memorização, à repetição, à submissão ao saber da professora, à heteronomia. Do seu ponto de vista, uma visão construtivista da aprendizagem deve proporcionar aos alunos momentos em que ele possa realizar suas próprias experiências, construir o seu conhecimento. O aluno deve ser ativo no processo pedagógico, ele deve aprender a aprender.

E, ainda de acordo com a mesma autora, “[...] se o aluno é quem constrói o seu conhecimento por meio da ação, os processos educacionais têm como objetivo respeitar e criar situações que favoreçam as atividades dos alunos. Impera o espontaneísmo” (FACCI, 2011, p. 129).

Baseando-se nas teorias que se fundamentam na biologia, o aprender seria algo interior aos sujeitos e haveria uma força motriz que os motivaria para a construção do conhecimento.

Daí vem a contra proposta da pedagogia histórico-crítica, afirmando que, para a alfabetização, é necessário os conteúdos para alfabetizar, pois estes mediarão o processo de ensino. Há que se observar que se existe conteúdo, logo, há a necessidade do ensino.

E ainda, no ordenamento da pedagogia histórico-crítica, se faz necessária a condição de alfabetizado, o domínio da leitura e da escrita para acessar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente. Ao articular a alfabetização e a pedagogia histórico-crítica, tem-se como primazia que esta teoria defende o acesso aos saberes sistematizados pela classe trabalhadora.

Malanchen e Santos (2014, p. 116-117), ao citar Leontiev (1978), Duarte (2006, 2013) e Martins (2013) advogam que:

A apropriação da herança cultural humana pela classe trabalhadora é necessária por, pelo menos, dois motivos. O primeiro é que os trabalhadores precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo o que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe. Deste modo, tomar posse da cultura produzida historicamente é condição imprescindível para a construção do socialismo. Duarte (2006, p.610) explica que: “tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal que supere os limites das culturas locais,

incorporando toda riqueza nelas contidas e elevando essa riqueza a um nível superior”. Para Duarte (2013), essa apropriação representa um progresso em direção à humanização, ou seja, da universalização e da liberdade do homem que ocorre no capitalismo, por contradição, de forma limitada e sob o jugo alienante da sociedade burguesa. O segundo motivo é o de que, em termos de formação humana, de acordo com Leontiev (1978) e com Martins (2013), o ser humano só desenvolve em plenitude suas funções e aptidões, ao ter acesso ao que existe de mais rico produzido em nossa sociedade na forma de cultura material e intelectual. Desse modo, a formação de um ser humano omnilateral, e de outra sociedade superior a essa, só será possível com a apropriação da riqueza acumulada e das grandes obras produzidas pelo gênero humano.

Nesta articulação, o sentido da alfabetização é que este objeto cultural, produzido na cultura dos homens, é a chave mestra, que possibilita o acesso à cultura na sociedade letrada.

Destarte, ser alfabetizado é a condição precípua para a aquisição do acervo cultural produzido pelo gênero humano, sendo este transmitido de geração a geração, através da instrução escolar.

Logo, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita exige ensino explícito, pois é através deste ato que o indivíduo tem a experiência com as regularidades da língua escrita.

Nesta relação dialética, professor e aluno, ensino e aprendizagem, conteúdo e método, todos são partes constituintes deste processo, que é o trabalho educativo. Mesmo para aqueles indivíduos com alguma deficiência ou transtornos de aprendizagem, que os comprometam cognitivamente, o ensino explícito se faz necessário para a aprendizagem, pois estes são sujeitos de direitos e como os demais alunos necessitam de um ensino organizado e pontual.

Recorremos aos escritos de Saviani, D. (2015b, p. 291), que defende:

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados,



passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O que para as teorias hegemônicas é visto como uma imposição autoritária, um equívoco, para a pedagogia histórico-crítica é visto como necessário. E o que é necessário? Os procedimentos de ensino, para que ocorra a aprendizagem.

Nas pedagogias do “aprender a aprender”, as teorias da escola nova, o ensino é quase que um ato impróprio, é entendido como algo mecânico, principalmente quando são oportunizadas ao aluno atividades para que compreendam a relação fonema-grafema e vice-versa, pois, no entendimento desta teoria, esse ensino ocorreria de forma mecanicista, interferindo na criatividade do indivíduo.

Ainda em defesa desta teoria, Mauri (1998, p. 88) entende que:

A aprendizagem, entendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre determinado tema, mas também a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, de pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo. Dessa perspectiva, é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender [...] o ensino é entendido como um conjunto de ajudas ao aluno e à aluna no processo pessoal de construção do conhecimento e na elaboração do próprio desenvolvimento.

Para a pedagogia histórico-crítica, no início do processo de ensino é necessário a apropriação de determinados elementos para que posteriormente o indivíduo possa internalizar. À medida que o aluno vai internalizando os elementos necessários para ler e escrever, outros elementos vão surgindo e saltos qualitativos são percebidos na sua aprendizagem.

Pode-se dizer que esse movimento tem um sentido dialético, pois primeiramente há a necessidade da apreensão para a apropriação do conhecimento, posteriormente nega-se a frequência das ações para dominar o

que foi aprendido<sup>70</sup>. Ao dominar o objeto, não há a necessidade da mecanização, ou seja, a repetição das ações, pois o objeto a ser compreendido foi internalizado (SAVIANI, D., 2015b).

Ainda referenciando Saviani, D. (2013c, p. 257):

Para se aprender é preciso muito tempo e exercício. Pelo fato de ser um corpo, o homem é capaz de submeter-se a diversas experiências que o deixam à vontade num determinado domínio. Por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel, repete-se constantemente o mesmo ato até se familiarizar com ele; então, verifica-se uma aprendizagem. Depois já não há mais a necessidade da repetição constante; de quando em quando, pratica-se aquele ato com a mesma desenvoltura, com a mesma facilidade: aquele ato já faz parte do contexto cultural; ele é familiar.

Ao professor, que é crucial neste processo, fazem-se necessários os conhecimentos pertinentes para sua efetiva participação, pois, para Saviani, D. (2015b, p. 292):

Para que ele se converta num bom alfabetizador será necessário aliar, ao domínio da língua, o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados com êxito.

São necessários os conhecimentos pertinentes à atuação do professor, pois será de acordo com essa organização do conteúdo, do espaço, do tempo, dos recursos que o processo obterá êxito, na assertiva que para dominar as técnicas para ser alfabetizado há a necessidade de instrução direta, mostrando ao aluno as formas de uso deste objeto cultural, como também que,

---

<sup>70</sup> Em relação à apreensão Saviani (2015b, p. 291 - 292) esclarece que: “[...] quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes. A expressão “segunda natureza” me parece sugestiva justamente porque nós, que sabemos ler e escrever, tendemos considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas se passam como se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. [...] completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão”.

ao dominar estes conteúdos, o pensamento, a fala passam a ser escritos simbolicamente.

Martins e Marsiglia (2015, p. 79) afirmam que:

E complementa, destacando a importância do ensino explícito do código alfabético tendo em vista a complexa tomada de consciência dos fonemas, requerida aos avanços em direção à etapa ortográfica. Isso decorre do fato de que mesmo adultos, se não forem alfabetizados, não depreendem espontaneamente os fonemas nas palavras. Esperar que a criança conquiste por si mesma a consciência fonológica representa não apenas um péssimo investimento do seu tempo, mas, sobretudo, a imposição de mais obstáculos, para algo que já não é fácil; aprender a ler e escrever.

Ao negar aos indivíduos o direito aos conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita, é negar a estes a própria humanização. O acesso à alfabetização também é um ato de humanizar, pois, a partir do momento em que o indivíduo passa a ter acesso aos bens científicos e culturais que a humanidade produziu, este passa a ser humanizado pela cultura dos homens. E, portanto, os indivíduos com alguma deficiência e/ou transtorno de aprendizagem entre outras situações, que acabam por enfrentar barreiras de acesso ao ensino e, por consequência à aprendizagem também são favorecidos pelo ensino explícito para a alfabetização.

Quando se oportuniza aos alunos com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem o acesso ao ensino direto e expressivo, estes se beneficiam, pois segundo Vygotski<sup>71</sup> (s/d, *apud* Barroco, 2011, p. 189), “[...] o coletivo ou a coletividade são fundamentais para a constituição desse homem cultural buscado, e que a deficiência, como fato biológico, não seria necessariamente limitante ao desenvolvimento, mas o seriam, sim, as condições sócio-históricas”.

Neste caso, Diniz (2012, p. 10) defende que:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente.

---

<sup>71</sup> Ao mencionar Vygotski, a autora não especificou a obra, por este motivo a referência não se encontra na nota de rodapé.

E ainda, “[...] o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado”. (DINIZ, 2012, p. 19)

O que limita a aprendizagem e, por fim, o desenvolvimento dos sujeitos não é a condição biológica, mas sim as condições sócio-históricas, a que estes estão expostos.

Pensando na função social da escola, a esta cabe, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, o papel de divulgar e tornar acessível aos indivíduos o conhecimento sistematizado através do currículo escolar, promovendo o saber escolar.

E, para que tal atividade aconteça de forma cada vez mais qualitativa, o indivíduo carece ser alfabetizado. É no espaço escolar que será organizado o tempo, a forma, o que será pertinente para o momento, o que os indivíduos necessitam para apropriar-se desse saber.

Assim, de acordo com Saviani, N. (2018, p. 60):

[...] a valorização dos conteúdos escolares pressupõe o aprimoramento da prática pedagógica, ou seja, o domínio dos conhecimentos e dos métodos adequados para garantir sua transmissão-assimilação, passando pela criteriosa organização do currículo (seleção, sequenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina).

Dessa forma, para esta autora, ao organizar o trabalho educativo, faz-se necessário elencar elementos que condizem com o ensino adequado, atendendo as especificidades do que será ensinado e para quem será ensinado. Logo, para que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, é imprescindível a organização do conteúdo, da forma para o destinatário.

Para haver o sucesso na alfabetização, essa deve ser realizada de forma intencional, mobilizando os recursos necessários. Saviani, D. (2013, p. 13): advoga que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isto comprova que, independente do que é ensinado no espaço escolar, sempre há uma

intencionalidade, isto tanto para a alfabetização quanto para os demais conteúdos escolares.

Ao priorizar a alfabetização como conteúdo escolar, este objeto cultural não se trata de qualquer conteúdo, pois a sua apropriação traz mudanças significativas no desenvolvimento dos indivíduos, além de modificar o lugar e o papel social desses sujeitos no seio das relações sociais.

Contudo, retomando o que é essencial para a humanização dos sujeitos, a saber, o trabalho educativo para que o aluno aprenda, pois, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, Saviani, D. (2013c, p. 250) assevera que:

[...] o homem, não nasce homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Daí a necessidade de selecionar os conteúdos escolares de acordo com os conhecimentos sistematizados elaborados culturalmente e não qualquer conhecimento, sendo a alfabetização um desses objetos culturais, criada e elaborada na cultura dos homens, para a sua apropriação se faz necessário conteúdos específicos e intencionais para atingi-la.

Assim sendo, Saviani, D. (2013c, p. 278) passa a defender a prática social como essencial, pois ao aprender, os alunos, têm condições de compreender a realidade em que estão envolvidos. Constata-se que, quando o aluno aprende, ele se apropria daquele conhecimento que foi oportunizado, por meio do trabalho educativo, passando o seu conhecimento de sincrético para o sintético.

Pode-se dizer, que para alcançar qualitativamente esta condição (conhecimento sintético), se faz necessário a alfabetização que tornará possível acessar os conhecimentos sistematizados para a compreensão da realidade.

Em seus estudos, Martins (2013b) defende a tese de que a psicologia histórico-cultural é o fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. Como Luria é um dos fundadores da psicologia histórico-cultural, sob liderança de Vigotski, o desenvolvimento da escrita segundo

Luria é fundamento do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na pedagogia histórico-crítica<sup>72</sup>.

No próximo item, será descrito como Luria descreveu o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança.

### 2.3.1 O desenvolvimento da escrita de acordo com Luria

A alfabetização é, portanto, a pedra de toque de todo o sistema de ensino. Seu tratamento inadequado determinará negativamente toda a trajetória escolar.

Saviani, D. (2015, s/p).

Nas sábias palavras de Saviani, D. (2015), é notório que o processo de apropriação da leitura e da escrita é primordial para que os indivíduos possam acessar os conhecimentos elaborados pela humanidade, sendo estes os conhecimentos científicos em suas diversas áreas. No entanto, para que os indivíduos se apropriem destes objetos é necessário o ensino, e não é qualquer ensino; este deve ser sistematizado, pontual e objetivo.

Ainda fundamentando-se em Saviani, D. (2015, s/p):

Pois bem. A linguagem escrita, por não ser espontânea e “natural” como a linguagem oral, mas formal e codificada, requer, para a sua assimilação, processos também formais, sistemáticos e codificados. Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Requer, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio para cumprir essa exigência.

Entendemos, então, por que a sociedade moderna e contemporânea, ao ter incorporado em sua própria estrutura organizacional a linguagem escrita, a cultura letrada, converteu a escola na forma principal e dominante de educação. E a porta de entrada no universo da cultura letrada é a alfabetização mediante a qual se alcança o domínio da linguagem escrita, cujo desenvolvimento é a razão de ser da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades.

Ao oportunizar o ensino da língua escrita aos indivíduos, a escola, através da cultura letrada e desta construção histórica (que é a

---

<sup>72</sup> Ainda sobre a temática da psicologia histórico-cultural como fundamento da psicológico da pedagogia histórico-crítica ler: MARTINS, Lígia Martins. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p. 130-143, dez. 2013a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em: 15/03/2019.

escrita), passa também a dar acesso ao ensino sistematizado dos conteúdos científicos.

No entanto, mesmo antes de chegarem à escola, os alunos trazem conhecimentos sobre a cultura letrada, quando esta passa a fazer uso do lápis e do caderno, não estão no primeiro estágio da escrita, porém com um “patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a ler e escrever em um tempo relativamente curto”. (LURIA, 2017a, p. 143)

Para tanto, tais habilidades serão quanto mais desenvolvidas, de acordo com o que for assegurado e oportunizado aos indivíduos. Daí a necessidade deste ensino ser intencional, sistematizado e direcionado para que a aprendizagem aconteça. De acordo com as palavras de Luria (2017a, p. 144): “Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”.

Ao advogar a escrita como um objeto cultural, a mediação torna-se necessária para que a aprendizagem aconteça. E o que seria a mediação? Aqui podemos falar do que é necessário para que a criança possa escrever, coisas que representam algum interesse para a criança ou objetos funcionais/instrumentais para atingirem algum objetivo. Neste sentido, o que tem significado para a criança, isto será a mediação que conjuntamente com a experiência do adulto proporcionará o ensino, tendo como intencional a aprendizagem.

Nesta mediação entram os signos, que para Luria (2017a, p. 146):

O uso direto, natural de tais técnicas, é substituído por um modo cultural, que conta com certos expedientes instrumentais, auxiliares. Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações.

Portanto, os signos são as marcas (traços gráficos) deixadas pela escrita para transmitir e/ou recordar ideias, fatos e quanto mais de interesse for do indivíduo os objetos a serem registrados, escritos, anotados, maior a condição de apropriar-se desse código linguístico através da atividade de ensino.

Ao encontrar-se diante de uma situação em que se faz necessário memorizar para recordar; comunicar, pensar (refletir) que ao mesmo tempo “criam” a necessidade de desenvolvimento de signos que representam o objeto da realidade, o indivíduo (aluno) passa a utilizar instrumentos como papel, lápis, caneta, neste sentido a escrita passa a ter funcionalidade.

No entanto, antes de se apropriar deste objeto cultural, a criança passa por fases, as quais são descritas por Luria (2017a).

Na primeira fase, a escrita ainda não apresenta nenhuma relação funcional, esta ainda não é utilizada como uma forma de registro para a memória. Ainda de acordo com Luria (2017a, p. 154): “Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental”.

Nesta fase, a criança sabe que o adulto escreve, o imita exteriormente, no entanto ainda não compreende a função dos códigos alfabéticos. Ainda que seja com rabiscos, a escrita é imitativa, é primitiva, pré-cultural, pré-instrumental. (LURIA, 2017a, p. 155).

Na medida em que a criança vai tendo contato com a cultura letrada, com os registros, passa então, a considerar a função dos signos, ainda que estes não tenham uma correspondência alfabética, mas ainda assim começa a usar marcas que lhe auxiliarão para a memória.

De acordo com os estudos de Luria (2017a), na segunda fase da escrita, a criança começa a diferenciar o signo, dando à ele uma função específica que nada mais é que representar especificamente o que é registrado, isto é, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos, ou seja, escrever. (LURIA, 2017a, p. 161)

O desenvolvimento da escrita expressa o desenvolvimento da criança, que ao começar a diferenciar os riscos e rabiscos, estes vão tendo formas como signos de primeira ordem, que de alguma forma trazem uma representatividade, dando posteriormente lugar à escrita, sendo esta, um signo



de segunda ordem, pois traz a representação direta do objeto. Portanto, haveria uma sequência de fatos, semelhante ao processo histórico da humanidade. Este seria um caminho a percorrer na história da escrita e da própria criança.

Daí a importância do indivíduo estar em contato com a cultura letrada por intermédio do adulto (mediador), pois ao estar com o outro, diga-se aquele mais experiente que se apropriou desse sistema, que oportunizará as regularidades do sistema alfabético, pois, a criança passa a imitar o adulto com os rabiscos na pré-escrita.

Ainda nesta fase da escrita, a criança passa por mudanças significativas, pois começa a perceber as diferenças da escrita, visto que quando lhe é solicitado que escreva, por exemplo, frases curtas, é capaz de registrar com rabiscos curtos e quando frases longas, os registra com marcas longas. À respeito deste evento Luria (2017a, p. 163) defende que “A produção gráfica da criança deixou de ser simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se seu reflexo – embora de forma muito primitiva”. Embora ainda esteja em fase primitiva, a criança neste estágio começa a ter as percepções da escrita e apresenta avanços.

A escrita avança na medida que para a criança ela passa ter significado, pois, nas palavras de Luria (2017a, p. 163), o signo passa a ter conteúdo. No entanto, quais condições são vivenciadas pelo indivíduo ou o que lhe é oportunizado para que estes avanços aconteçam?

O que faz com que as crianças avancem na escrita é o tipo de conteúdo que lhes é oportunizado sendo mediado pela cultura letrada, pois a partir deste contato com o material que lhe desperta o interesse a escrita deixa de ser apenas rabiscos e começa a ser diferenciada, chegando então às formas pictóricas (desenho).

Na fase pictográfica, o desenho inicia para a criança como uma brincadeira, posteriormente o ato de desenhar passa a ser uma estratégia para o registro. (LURIA, 2017a, p. 174)

Quando chega à fase do desenho, este demonstra um grande avanço interior, contribuindo para a apropriação dos códigos alfabéticos, exigindo atividades de ensino pontuais.

No entanto, para Luria (2017a), há uma diferença entre a escrita pictórica (signo com conteúdo) e o desenho. Para este pesquisador, uma criança pode desenhar muito bem, porém o desenho pode não colaborar com seus registros para representar a escrita. O recurso pictórico deixa de ser um instrumento que pode substituir a escrita, passando a ser um desenho (LURIA, 2017a, p. 176). Tal evento foi observado por Luria (2017a), ao investigar o registro de crianças com retardo mental<sup>73</sup>, que tinham a habilidade para o desenho, no entanto, demonstravam inabilidade para usar essa forma de registro como uma representação da escrita.

Ainda de acordo com Luria (2017a) é observável que, quando solicitado às crianças que representassem com desenhos sentenças complexas, que exigiam um nível superior de abstração, estas passavam a representar “partes” do objeto, pois o mesmo autor retrata:

Duas tendências são características da escrita pictográfica de uma criança em um estágio relativamente avançado: o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica. (LURIA, 2017a, p. 179)

Neste excerto fica evidente que para, Luria (2017a), há uma evolução da pré-escrita da criança até a escrita simbólica, onde dependendo das condições de ensino, do conteúdo, o processo poderá ter avanços ou mesmo manter-se estagnado, porque mesmo as crianças com comprometimento cognitivo avançam neste processo, necessitando de condições favoráveis para o seu progresso.

Ao chegar na fase da escrita simbólica, a criança traz o longo caminho percorrido na apropriação do objeto (escrita), porém, agora, depara-se com as regras e solicitações da cultura letrada sendo necessário submeter-se às formas culturais organizadas pelos indivíduos, que para ler e escrever é necessário a organização de procedimentos que levem à este fim.

---

<sup>73</sup> Para Luria denominava-se retardo mental a condição que hoje denomina-se deficiência intelectual.

Este processo não acontece de forma linear e nem é “dado” naturalmente, nem tão pouco é uma construção imanente ao sujeito. Para tal acontecimento é necessário a atividade de ensino.

Luria (2017a, p. 180) advoga que:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e elevado.

Embora nesta evolução para a apropriação do objeto cultural (a escrita), a criança tenha passado por um longo caminho até chegar ao traçado das letras, é possível afirmar que ainda não tem a percepção de como fazer o uso deste código de forma alfabética e então como no início da história da pré-escrita, faz o uso não-diferenciado das letras, usa-as “aleatoriamente”. Ainda neste estágio se faz necessário expor a criança a situações de ensino pontuais que a levem a percepção do uso adequado das letras para a escrita alfabética.

Para Luria (2017a), a criança começa a escrever quando a partir desta evolução percebe a necessidade do uso dos códigos culturais que foram assimilados pelos mecanismos da escrita simbólica, ou seja, há a necessidade de expressar-se de acordo com as normas da cultura letrada. Ao estar em contato com as normas da escrita simbólica que envolvem múltiplas regularidades (direcionamento e posicionamento da escrita, as relações fonemas-grafemas, as regras gramaticais, a funcionalidade do que está sendo escrito), entre outras ações que são observáveis, passam a ser interiorizadas e a fazerem sentidos, fazendo com que a criança tenha saltos qualitativos na compreensão do sistema de escrita.

Concluindo com as afirmações de Luria (2017a, p.188-189), pode-se dizer que:

Uma coisa parece clara a partir da nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil.

Ao mesmo tempo, à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura.

Assim, quando nas palavras de Lúria (2017a), em que é “o ato que produz a compreensão”, nota-se que a criança, ao vivenciar momentos da funcionalidade da escrita, como também, observar situações em que o adulto ou o mais experiente, utiliza-se dos códigos alfabéticos, passa então a compreender a sua aplicabilidade e ao experienciar estes momentos, quer seja de forma lúdica, por meio do ensino das regularidades da escrita em situações que demandam seu envolvimento, logo, a criança passa a ter saltos qualitativos em relação a apropriação da leitura e da escrita.

Consequentemente, a criança se envolverá em situações que fará registros, imitará a escrita do adulto, buscará em materiais impressos a convenção da escrita, por meio da sua escrita procurará registrar fatos e acontecimentos, entre diversas situações de apropriação dos códigos alfabéticos.

Portanto, o professor, ao planejar as atividades de ensino, deve ter conhecimento de como o processo de apropriação da escrita ocorre, pois somente assim o ensino será pontual e oportunizará a aprendizagem, além, é claro, de dominar o conteúdo a ser objeto do processo de ensino e aprendizagem. Havendo a aprendizagem, o desenvolvimento será notório

através das habilidades conquistadas para a escrita, sendo esta a mais significativa das invenções humana.

Finalizando as ideias de Luria sobre o desenvolvimento da escrita, no tópico a seguir será descrito sobre a luta histórica da classe trabalhadora para o acesso à escola e, como é o ensino para os alunos da escola pública que residem no campo.

## **2.4 Alfabetização e luta de classes**

A escrita é uma tarefa laboriosa desde a sua invenção no percurso dos indivíduos na humanidade. Escrever não é fácil e requer muitos atributos (DANGIÓ e MARTINS, 2018, p. 20).

Sendo composta de atributos variados, necessita de conteúdos para o seu ensino que contemplem todas as suas especificidades ou que garantam ao professor subsídios para a forma de ensinar, ou seja, o conteúdo a ser ensinado que ditará a forma de ensino.

Ainda podemos incluir nestes atributos que o direito à apropriação da leitura e da escrita é uma luta histórica, que, para determinados grupos, como os filhos da classe trabalhadora, este conflito permanece até os dias atuais.

Podemos considerar que a luta histórica pela alfabetização está ligada à luta de classes, sendo tal conflito um divisor na sua oferta como, também, é essa luta que determina o ensino (o conteúdo e a forma).

Dangió e Martins (2018, p. 151) evidenciam que em relação à luta de classes:

A democratização da escola pressupõe a disseminação dos conhecimentos, tendo em vista a abolição das condições históricas que subjugam a interesses de classes. Entretanto, pressupor não quer dizer efetivamente acontecer, ainda mais em uma sociedade em que a luta de classes está cada vez mais acirrada. Ainda sobre isso, Marx e Engels (1992, p. 9) afirmam que o “estado de classe está intimamente ligado ao ensino de classe”. Por isso temos afirmado, reiteradamente, que o analfabetismo, a rigor, apresenta-se como um problema eminentemente resultante da divisão das classes sociais, que se reflete também na escolha de teorias pedagógicas e de métodos de ensino.

Em relação a alfabetização, nem sempre as condições objetivas favorecem o entendimento da função social da escrita e de sua

importância como forma de comunicação, registro e fonte de acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade.

Neste excerto é possível atentar que o acesso à leitura e a escrita também perpassa as lutas de classes, pois, ao monopolizar, tomar para si o direito de se apropriar dos saberes historicamente elaborados convertidos em saberes escolares, a classe dominante passa a eleger o que deve ser ensinado e como deve ser transmitido o saber escolar, a entender, a apropriação da leitura e da escrita aos indivíduos da classe trabalhadora.

Para estes indivíduos, faz-se indispensável a função da escrita, pois, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13):

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Ao atentar para a vivência dos alunos que residem no campo, assim como suas famílias pertencentes à classe trabalhadora, que na maioria das vezes não tiveram acesso à escola, logo, na condição de analfabetos, pressupõe-se que embora estes lutem pela escola, parecem não compreender as funções sociais da escrita, a não ser para se manter nas condições de empregabilidade que lhes são oferecidas.

Os filhos, mesmo frequentando a escola, acabam por reproduzir as mesmas dificuldades de aprendizagem, isto quando acabam por dar continuidade ao ciclo do analfabetismo. Certo que muitos destes alunos fazem parte de um grupo de pessoas com deficiência, com dificuldades e transtornos de aprendizagem, entre outras condições.

Para estes, tudo indica que o sistema ainda parece ser mais cruel, pois ao chegar ao ambiente escolar, este se torna um *locus* de estranhamento, pois para os filhos da classe trabalhadora do campo será a primeira vez que

terão contato com a escrita sistematizada como saber escolar, aqueles conhecimentos científicos que foram elaborados na cultura dos homens.

De certa forma, quem determinará os conteúdos e a forma de ensino será a classe hegemônica, que além de tudo, quando vê que seu sistema é falho, acaba por colocar a culpa nos trabalhadores e seus filhos, justificando que estes não têm interesse em estudar ou mesmo que a escola não é lugar para estes.

No entanto, o que acontece é o contrário, pois a classe trabalhadora valoriza a escola, lutando pelo direito de seus filhos frequentá-la.

Tal realidade é evidenciada através dos estudos de Saviani, D. (2013d, p. 232):

Ora, nós sabemos que o povo não está desinteressado na desescolarização. Ao contrário; ele reivindica o acesso às escolas. Quem defende a desescolarização são os já escolarizados. Consequentemente, para eles a escola não tem mais importância uma vez que já se beneficiaram dela. Os ainda não escolarizados, estes estão interessados na escolarização e não na desescolarização.

Ao determinar o desinteresse da classe trabalhadora pelo conhecimento científico, dado como saber escolar, na escola, a classe dominante passa a comandar qual o conteúdo a ser transmitido e quais as formas da sua transmissão independente das condições em que essas ações acontecem e, como exposto anteriormente, o sucesso ou o insucesso sempre será mérito ou culpa dos sujeitos.

Dadas as condições dos trabalhadores do campo e seus filhos, que quase em toda a sua totalidade estão nas escolas públicas do campo, o sucesso ou fracasso destes será medido independente de suas condições de existência. Tais condições dizem respeito ao acesso aos bens culturais, às condições de moradia, condições físicas, condições de alimentação, condições de acesso até à escola (transporte), condições do tempo de trabalho no campo, entre outros fatores.

Daí se idealizar os alunos, de forma que essa simbolização leva muitos a crerem que estes indivíduos não tem interesse em aprender, são desmotivados, indisciplinados, não tem as habilidades necessárias para a aprendizagem dos saberes escolares, não gostam de estudar, entre outros

adjetivos a eles atribuídos. Trazem essa ideação, pois desconsideram o aluno concreto e passam a investir no aluno empírico.

Ao esclarecer as diferenças entre aluno/educando<sup>74</sup> empírico e aluno/educando concreto, Saviani, D. (2012, p. 79) defende que:

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais. [...] a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade de diversidade, “uma rica totalidade de determinação e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses dos alunos concretos.

Embora o excerto seja longo, este se faz necessário para explicitar como a classe dominante direciona o ensino ou até mesmo a falta deste para impedir os filhos da classe trabalhadora de acessar os conhecimentos, iniciando desde a tenra idade pelo processo de alfabetização, estendendo à leitura e compreensão das estruturas sociais.

Em relação aos alunos com deficiência, principalmente aqueles em situação de deficiência intelectual, há episódios em que acabam sendo vistos nesta condição (empírica), como incapazes de aprender. Ao observar as condições concretas (múltiplas determinações) em que estes sujeitos se encontram, é o que os impedem de apropriar-se da leitura e da escrita.

---

<sup>74</sup> As palavras aluno/educando aqui são utilizadas de acordo com o texto de Dermeval Saviani “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar”. No transcorrer do texto as palavras serão substituídas por aluno.



É observável que o aluno empírico diz respeito àquele que é visível na escola, sendo levada a idealizá-lo devido as imposições do sistema. O aluno concreto é compreendido como aquele que é a síntese, o resumo das múltiplas determinações sociais nas quais está inserido. Estas determinações acabam por forjar situações que impedem o acesso aos saberes sistematizados.

A alfabetização, sendo um conteúdo que diz respeito à função de ensino da escola, acaba por sofrer as interferências da classe dominante, principalmente na escola pública acaba por ficar no campo das disputas para atender determinados interesses.

Ao contemplar o aluno concreto, tudo indica que a escola poderia buscar condições mais favoráveis em sua prática para socializar o conhecimento sistematizado que, de certa forma, faria com que este objeto de estudo (alfabetização) se aproximasse da realidade vivida por estes alunos.

De acordo com Saviani, D. e Duarte (2012, p. 2):

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização de acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar e uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

Nas palavras destes autores, há a confirmação de que há uma forma de educar (neste caso em relação à alfabetização) para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora, acabando por reforçar o discurso de que, para os “menos” favorecidos, a escola deve respeitar suas condições oferecendo-lhes o mínimo, aquilo que é possível eles “absorverem”, um currículo raso, simplista, negando o acesso ao conhecimento, uma escola esvaziada de conteúdo. Sendo que como enfatiza Duarte (2010, p. 38):

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo

de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana.

Logo, os conhecimentos transmitidos pela escola aos indivíduos passam a ser os conhecimentos cotidianos em situações imediatistas, privando os alunos do acesso à cultura e aos saberes escolares sistematizados.

Por outro lado, há aqueles que acabam por disseminar a concepção de que o aluno vindo da classe trabalhadora não tem condições de aprendizagem, de apropriar-se dos conhecimentos científicos, de estar no ambiente escolar. Cada vez mais acabam por afastar o aluno da escola ao invés de aproximá-lo.

Todo esse cenário se dá não porque os professores assim o queiram, mas sim porque o sistema capitalista que se apropria privadamente da riqueza humana incluindo, aqui, o conhecimento, o determina.

Neste contexto, a escola pública começa a ser uma ameaça para a elite, pois, contraditoriamente, socializa, ao menos em parte, essa riqueza historicamente construída pelo gênero humano, por isso que para esta classe não há interesse em investir na educação da classe trabalhadora, a não ser que esta escola forme a mão de obra que atenderá aos anseios da classe dominante.

Ao formar a classe trabalhadora através da escola pública, quando o faz, a elite oferece um conhecimento instrumental, sem preocupar-se em atender a formação integral dos indivíduos, mas somente “formá-los” para a “diminuição da pobreza e da miséria” ou transmitir os conhecimentos que serão de interesse das elites.

Daí que as palavras de Duarte et al. (2012, p. 108) reforçam a ideia de quanto a escola pública é temida:

Essa dificuldade acentua-se pelo fato de que não estão universalizadas, em nossa sociedade, nem mesmo as ferramentas lógico-metodológicas necessárias a um raciocínio coerente e bem estruturado. Se há dificuldade em raciocinar-se de forma coerente, mais ainda em raciocinar-se dialeticamente. Essa é uma das razões

pelas quais a luta pela socialização do conhecimento sistematizado pela educação escolar se faz tão importante. O principal campo no qual se trava a luta entre aqueles que defendem a socialização do conhecimento e aqueles que são contra essa socialização é o da educação escolar. A classe burguesa e os seus intelectuais têm lutado incansavelmente para que a escola não socialize o conhecimento sistematizado. A escola é, nesse aspecto, um problema para a burguesia que precisa manter o controle sobre a quantidade de conhecimento que é difundido pela educação escolar e sobre os tipos de conhecimento que ela difunde.

Portanto, assim como detêm os meios de produção, a classe burguesa também detém o conhecimento e está em suas mãos definir quanto e como este deve ser disseminado. Logicamente que os filhos da classe trabalhadora do campo, tendo o acesso aos conhecimentos sistematizados, provavelmente será uma ameaça para as elites. Dessa forma, Saviani, N. (2018, p. 66) defende que:

Esse enfoque, portanto, reconhece que o saber é organizado pelas classes dominantes, que controlam sua produção e difusão, monopolizando e sonegando o conhecimento, mas, admitindo a existência da luta de classes e recusando visões mecânicas, absolutistas, [...].

A escola, assumindo a função que lhe é específica, a de ensinar, deve propiciar às classes populares a conquista do saber sistematizado. Isso exige, evidentemente, dos educadores, um compromisso político, que deve expressar-se na sua capacidade de ultrapassar as aparências e captar distorções – o que é impossível sem o domínio do conteúdo a ser trabalhado e dos métodos e técnicas que possibilitem sua transmissão-assimilação/apropriação.

Logo, os trabalhadores do campo também necessitam deste conhecimento sistematizado, pois as tecnologias utilizadas neste espaço em dias atuais requerem destes sujeitos o domínio de certas habilidades, a começar pelo domínio da leitura e da escrita, visto que muitos dos trabalhos realizados braçalmente hoje em dia são substituídos por máquinas, que, para serem, utilizadas requerem instrução para o domínio destas técnicas, que de certa forma dependem da leitura e da escrita.

Provavelmente, desta necessidade para o manuseio da tecnologia do campo, alguns possam ser contemplados com o acesso e permanência na escola para um conhecimento instrumental para as atividades do campo, ainda ficando distante o conhecimento que contemple a formação humana ampla e a compreensão da realidade, pois segundo Antunes (2016), “[...] a escola é

definitivamente um espaço historicamente importante de formação dos seres humanos” (ANTUNES, 2016, p. 167).

Ao propor uma educação aos trabalhadores do campo como também a seus filhos, tudo indica que será para adequá-la à lógica do sistema capitalista; pois se ela for posta para a classe trabalhadora, visando os interesses destes indivíduos (do campo), será pensada de uma forma, agora se estiver a favor da classe dominante, que é o que de fato acontece, atenderá aos desejos e anseios desta classe (SAVIANI, D., 2013e, p. 26).

Daí a base da pedagogia histórico-crítica posicionando-se em defesa e a favor dos interesses da classe trabalhadora, que vem sendo dominada pelo capitalismo (SAVIANI, D., 2013e, p. 26), devido a classe dominante passar a ditar o que deve ser oferecido no sistema educacional.

A pedagogia histórico-crítica, pelos seus autores, defende o acesso aos conteúdos escolares; porém, estes devem estar atrelados às práticas sociais que intentem a revolução<sup>75</sup> social e, concomitantemente, a construção

---

<sup>75</sup> Segundo Tonet (2010, p. 44-52), a respeito do conceito de revolução: “Também como consequência da posição do trabalho como fundamento do ser social, a classe proletária por ser, no capitalismo, a produtora da riqueza material, será, necessariamente, aquela que deverá liderar o processo de transformação social. O que significa que caberá a ela, e não ao Estado ou sequer a algum partido o papel fundamental de levar adiante as transformações necessárias. Por este motivo, Marx também sempre deixou claro que a revolução que levaria à superação do capitalismo teria que ser uma revolução política com alma social ao contrário de todas as outras que foram revoluções sociais com alma política. Com isto, ele queria enfatizar que esta revolução deveria ser regida por uma forma de trabalho que levaria à extinção das classes sociais e, portanto, da desigualdade social. [...] a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade. Certamente existe um patrimônio de saber acumulado, especialmente na área do conhecimento da natureza, mas, também na área do conhecimento específico do ser social, para cujo acesso universal deve-se lutar. Todavia, não se pode esquecer que mesmo o acesso a esse patrimônio é organizado, independente de intencionalidade direta, de modo a atender os interesses da burguesia. E, especialmente, quando se trata do conhecimento filosófico-científico relativo ao ser social, sua abordagem é profundamente problemática. Quando, então, se trata do conteúdo mais atual da filosofia e das chamadas ciências humanas, não há como desconhecer seu intenso caráter conservador. Deste modo, não se trata de lutar apenas pelo acesso universal ao patrimônio acumulado do saber. Para além disso é preciso fazer a crítica desse saber e permitir a aquisição de um conhecimento de caráter revolucionário. Desnecessário dizer que a figura do professor é, aqui, de suma importância, pois depende dele imprimir à sua atividade educativa esse caráter”. Para Saviani e Duarte (2015c, p. 4): “Ela é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido pelas forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada”.

de uma nova sociedade, justa e igualitária. Ainda de acordo com Saviani, D. (2013e, p. 43):

[...] a cultura dos trabalhadores deve ser “o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade”, a pedagogia histórico-crítica colocou, como tarefa precípua da escola, a organização e desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história.

Fundamentando-se no que preconiza a pedagogia histórico-crítica, cabe à escola a função de oportunizar a alfabetização e buscar as formas mais convenientes para que isto aconteça, pois através deste conteúdo é que os indivíduos poderão compreender melhor as práticas sociais.

Após as reflexões históricas e teóricas realizadas até aqui, no capítulo a seguir será descrita a pesquisa de campo deste trabalho, que procurou analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais da escola do campo. A análise dos dados foi realizada à luz da pedagogia histórico-crítica.

### **CAPÍTULO 3 A ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NUMA ESCOLA DO CAMPO EM PORTO FELIZ/SP**

Neste capítulo será apresentada a pesquisa realizada em uma escola do campo localizada no município de Porto Feliz, no interior do Estado de São Paulo. O estudo faz a análise do processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Apoiando-se nos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica para a análise dos dados da pesquisa, buscou-se referência em Saviani, D. (2012, 2013, 2018), Duarte (2016), Martins (2016, 2018), Marsiglia (2013, 2017) e em outros autores como Cóssio (2015) e Antunes (2016).

Além dos autores referenciados, tomou-se também como aporte alguns documentos legais que balizam as políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva<sup>76</sup>, logo:

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular. (BRASIL, 2015b, p. 11-12)

Os dados da pesquisa foram coletados no ano de 2018, entre os meses de agosto e dezembro. O motivo da escolha deste município para o estudo foi o fato de ter trabalhado como professora na escola do campo entre os anos de 1999 e 2012, neste mesmo local, atuando em salas seriadas e

---

<sup>76</sup> De acordo com as Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: “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.” e ainda: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]”. (BRASIL, 2015b, p. 25-35)

multisseriadas comuns, sendo constituídas por alunos com e sem deficiência, alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Fato esse que me permitiria ter acesso à instituição a fim de coletar os dados necessários para realização da pesquisa.

O primeiro contato para o início da pesquisa se deu com a Secretaria da Educação do Município, sendo recepcionada pelo Secretário de Educação e uma equipe de professores, os quais são responsáveis pelas formações dos docentes no município.

A partir deste primeiro contato, foi protocolado na prefeitura um pedido de autorização para o Prefeito (Ofício de solicitação – Acesso à informação), o qual de pronto foi assinado e autorizado. Após a autorização do prefeito, o contato com a escola aconteceu no mês de julho. Como entraria o recesso, ficou acordado iniciar a pesquisa em agosto, pois teria que entrar em contato com professoras, alunos, equipe gestora e familiares.

Ao eleger a escola para a pesquisa, esta era a única situada no campo (área rural), que mantinha a sala de recursos multifuncionais.

No próximo item será caracterizado brevemente, o município onde está localizada a escola e os sujeitos da pesquisa.

### **3.1 O município de Porto Feliz<sup>77</sup>**

Porto Feliz é um município localizado no interior do Estado de São Paulo, situa-se na Região Metropolitana de Sorocaba, Mesorregião Macro Metropolitana Paulista e na Microrregião de Sorocaba. Sua população, conforme estimativas do IBGE<sup>78</sup> de 2018, era de 52.785 habitantes. Os dados do Censo de 2010, estimava uma população total de 48.893 habitantes dos quais 41.096 estavam na área urbana e 7.797 estavam na área rural.

O município surgiu na margem esquerda do rio Tietê, em um lugar que os indígenas nativos chamavam de Ararituaba, termo tupi que significa "lugar da pedra de arara", através da junção dos termos arara ("arara"), itá ("pedra") e aba ("lugar). O mais antigo registro conhecido do

---

<sup>77</sup> Fontes: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto\\_Feliz](https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Feliz)>, <<https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-porto-feliz.html>> e <<https://www.portofeliz.sp.gov.br/https://secretariaeducacaopf.blogspot.com/2017/02/escolas-municipais.html>>. Acesso em 05 de maio de 2019.

<sup>78</sup> IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

local é do ano de 1693 e refere-se a uma fazenda de Antônio Cardoso Pimentel que originou o povoado. Um decreto de 13 de outubro do ano de 1797 elevou o povoado à categoria de vila e mudou o nome para Porto Feliz.

A cidade tem uma economia diversificada, baseada na agricultura e em pequenos e médios estabelecimentos industriais. Na zona rural da cidade, observa-se o predomínio da monocultura da cana-de-açúcar.

Quanto à educação, o município atende desde a Educação Infantil (0 – 5 anos) ao Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), ficando o Ensino Médio na responsabilidade do Estado. Há ainda o ensino nas escolas privadas.

O quadro abaixo mostra o número de escolas municipais como também os segmentos atendidos por cada estabelecimento de ensino.

Quadro 8 – Escolas Municipais: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

<b>Escola / segmento</b>	<b>Número de escolas</b>
Educação Infantil <sup>79</sup>	17
Ensino Fundamental <sup>80</sup>	10

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em: <<https://secretariaeducacaopf.blogspot.com/2017/02/escolas-municipais.html>>. Acesso em: 04/07/2019.

O município, apesar de possuir rede de ensino própria, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em agosto de 1998, ainda integra o sistema estadual de educação, sendo vinculado à Diretoria de Ensino da Região de Itu, pois o mesmo ainda não possui estrutura administrativa suficiente para a autorização e supervisão das escolas de ensino fundamental, pertencentes a sua rede de ensino. (MOTA, 2008)

A municipalização do sistema na cidade iniciou-se em 1997<sup>81</sup>. De acordo com Maffei<sup>82</sup> (*apud* MOTA, 2008, p. 59):

<sup>79</sup> Dessas 17 escolas, duas estão localizadas na área rural.

<sup>80</sup> Dessas 10 escolas, duas estão localizadas na área rural.

<sup>81</sup> Segundo Mota (2008, p. 59), “Analisando os documentos enviados pelo poder executivo de Porto Feliz à Câmara Municipal com o objetivo de iniciar o processo de municipalização, deparamos com o Projeto de Lei 09/1997 que autoriza o Executivo Municipal a celebrar convênio com o Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, conforme especifica e dá outras providências, o referido projeto foi aprovado por unanimidade, ou seja, quatorze votos a zero no dia 25 de abril de 1997, o mesmo deu origem à Lei Municipal nº 3.535, de 29 de abril de 1997.”

<sup>82</sup> Cláudio Maffei foi vereador em Porto Feliz (1997-2000) e prefeito de Porto Feliz por dois mandatos (2005-2008/2009-2012). Fonte:



[...] a principal razão que levou o poder executivo, a iniciar o processo de municipalização do ensino fundamental em nossa cidade, foi à criação do FUNDEF, com o medo de perder receitas a prefeitura resolveu iniciar o processo, pois só assim as verbas enviadas para compor o fundo em nível estadual voltariam para a cidade, de acordo com o número de matrículas assumidas pelo município neste nível de ensino.

Nota-se que o município faz a adequação às regras propostas pelo governo FHC, pois a municipalização era uma das propostas neoliberais para desburocratização do Estado e do serviço público. Para a educação seria uma maneira de os municípios gestarem *in loco* os sistemas de ensino que lhes pertenciam.

É importante salientar que o processo de municipalização não foi tranquilo, pois havia insegurança por parte dos professores, os quais eram professores concursados do Estado, bem como os demais funcionários que trabalhavam nas escolas. Por esta razão, Mota (2008, p. 61) esclarece que:

Assim a Municipalização chega ao município de forma bastante confusa, sem informações claras e objetivas, causando insegurança aos professores, principalmente aqueles que integravam a rede estadual de ensino, em relação ao seu futuro profissional e à própria população, devido à maneira traumática como foi conduzida no início do processo.

De certa forma, naquele momento da reforma da educação, com a recente promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), as mudanças estavam, ainda, em estágios preliminares, pois o sistema educacional brasileiro vinha de uma legislação do ano de 1971 (Lei 5692/71), que fora aprovada em outro momento histórico, com outras demandas para a educação nacional.

Assim, a municipalização do Ensino Fundamental em de Porto Feliz iniciou oficialmente em 07 de agosto de 1997, com a assinatura do Termo de Convênio objetivando a ação compartilhada com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, visando à implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para o Atendimento ao Ensino Fundamental (MOTTA, 2008, p. 60).

Na primeira fase desse processo foram municipalizadas uma escola na área urbana e dez escolas na área rural. Nos estudos de Mota (2008, p. 60) consta que, segundo o Diretor de Educação e Cultura da época da municipalização, Profº Jonas Soares de Souza<sup>83</sup>, a opção por determinadas escolas foi feita de maneira bilateral entre a prefeitura municipal e o governo estadual, pois a prefeitura se interessava em ter uma escola na zona urbana para poder oferecer à população um curso supletivo do ensino fundamental, por outro lado, o governo estadual não pretendia continuar com as escolas do campo, localizadas na área rural, vinculadas em sua rede de ensino.

Conseqüentemente, com a municipalização, as escolas do campo mantiveram-se, porém, vinculadas à única escola municipalizada da área urbana, na época.

Quadro 9 – Relação das escolas municipalizadas em 1997.

<b>Escola</b>	<b>Localização</b>
EPG “Professora Luiza Carvalho Pires” <sup>84</sup>	Área urbana
EEPGR Colônia Rodrigo Silva, EEPGR Agrovila, EEPGR Shiro Shinoda, EEPGR Bairro Jupira, EEPGR Bairro Faxinal, EEPGR Bairro Tabarro, EEPGR Bairro Chapadão, EEPGR Bairro Fazenda Vila Nova, EEPGR Bairro da Glória, EEPGR Bairro Caiacatinga. <sup>85</sup>	Área rural

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados de MOTA, Ademar Benedito Ribeiro da. O processo de municipalização do ensino em Porto Feliz-SP: uma análise do caminho percorrido. Disponível em: < [http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2008/Ademar\\_Benedito\\_Ribeiro\\_da\\_Mota.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2008/Ademar_Benedito_Ribeiro_da_Mota.pdf)>. Acesso em: 04 de maio de 2019.

Assim, o município fica com as dez escolas do campo, visto que, na área rural, havia um número considerável de moradores que trabalhavam

<sup>83</sup> Professor Jonas Soares de Souza foi secretário da Educação e Cultura no município de Porto Feliz, na gestão de 1997-2000. Fonte: <[http://www.revistaviu.com.br/noticias/prefeitura-nunca-mais/20040401000203\\_P\\_360](http://www.revistaviu.com.br/noticias/prefeitura-nunca-mais/20040401000203_P_360)>. Acesso em: 10/05/2019.

<sup>84</sup> Na época da municipalização (1997), a escola contava com o Ensino Fundamental I e o Ensino Supletivo (EJA – Educação de Jovens e Adultos).

<sup>85</sup> Estas escolas eram vinculadas à EPG “Professora Luiza Carvalho Pires”. O vínculo a esta unidade Escolar, dizia respeito às questões administrativas (matrícula de alunos, livro de frequência de professores e funcionários, entre outras ocorrências), já o vínculo pedagógico dizia respeito às reuniões pedagógicas com o corpo docente (reunião de conselho de classe, formação continuada em serviço, HTPC).

nas plantações (colheita, plantio) e outros no cuidado com animais (haras, manutenção de fazendas), e seus filhos estudavam nestas escolas. As salas de aula eram multisseriadas (1º ao 5º ano) e, de acordo com o número de alunos matriculados por ano/série, poderiam lecionar até duas professoras ou apenas uma.

Inicialmente todas estas escolas localizadas na área rural estavam vinculadas à Escola Municipal Luiza Carvalho Pires, onde também, semanalmente, aconteciam as reuniões pedagógicas dos professores com a equipe gestora e também eram resolvidas e acordadas as questões administrativas, levando em que nas escolas rurais não havia equipe gestora e nem secretaria, sendo a professora responsável pelas matrículas, lista de produtos para a alimentação dos alunos, lista de produtos de limpeza.

Além da professora, as escolas do campo também contavam com uma ajudante de serviços gerais que era responsável pela limpeza da escola e servia a alimentação para os alunos.

Normalmente, essas escolas atendiam no período da manhã, das 7h00 às 11h30, com exceção da EMEFER Agrovila, que pelo número de alunos matriculados atendia nos turnos da manhã e da tarde (12h30 às 17h00).

Com o desenvolvimento da municipalização, outras escolas foram construídas, sendo assim, o município foi construindo rede própria e concomitantemente assumindo a municipalização de escolas do Estado.

Em 2006, é municipalizada a escola do campo EE Profª Maria Aparecida Fernandes Leite, que localizada na área rural, em parceria com o Estado (rede estadual), atenderia os alunos de maneira compartilhada com a rede municipal, passando a ser denominada EMEF Profª Maria Aparecida Fernandes Leite (1º ao 9º ano), atendendo ainda a educação infantil. O ensino médio, nesta parceria, ficaria por responsabilidade do Estado, como de fato acontece até os dias de hoje.

No ano de 2014, através da Lei nº 5273 de 28 de abril de 2014<sup>86</sup>, a câmara municipal aprovou a extinção da Escola Municipal de Ensino

---

<sup>86</sup> Lei nº 5273/2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/p/porto-feliz/lei-ordinaria/2014/528/5273/lei-ordinaria-n-5273-2014-dispoe-sobre-a-extincao-da-escola-municipal-de-ensino-fundamental-emergencial-rural-do-bairro-faxinal-conforme-especifica-e-da-outras->>

Fundamental Emergencial Rural do Bairro Faxinal (EMEFER Faxinal). De acordo com relatos de moradores, a extinção foi devido a pouca demanda por matrículas, o terreno no qual fora construída a escola era particular, sendo o mesmo vendido para a construção de um condomínio residencial; portanto, a prefeitura não faria manutenção do prédio público em terreno privado.

No ano de 2017, através da Lei nº 5559 de 24 de março de 2017<sup>87</sup>, a câmara municipal aprovou a extinção das escolas municipais de ensino fundamental emergencial rural dos bairros Jupira, Shiro Shinoda, Colônia Rodrigo e Silva, Bairro Chapadão, Bairro Caiacatinga, e Bairro Tabarro.

A extinção das escolas se deu por fato semelhante da EMEFER Faxinal, devido a pouca de demanda de matrículas ou mesmo pela manutenção dos prédios, que embora fossem construídos em áreas privadas, eram mantidos pela prefeitura.

Entendeu-se, então, que não era viável a manutenção destas escolas para atender a população do campo, e que a partir de determinadas faixas etárias, devido a matrícula ano/série, os demais alunos que prosseguiram os estudos eram matriculados em escolas da área urbana, tendo acesso com o transporte escolar, sendo que este mesmo transporte atenderia também os alunos que estavam iniciando sua vida escolar no ensino fundamental.

Outros fatores de questões administrativo-pedagógicas contribuíram para a extinção, como: acesso ao laboratório de informática, aulas de educação física, aulas de reforço, acesso à sala de recursos (para os alunos público-alvo da educação especial e da educação inclusiva), equipe gestora no espaço escolar.

Assim, o município, que iniciou com dez escolas na área rural municipalizada, e posteriormente com mais uma escola, com o fechamento por meio de decretos, mantém apenas duas escolas, atendendo desde a educação infantil ao ensino fundamental II, sendo as unidades de educação infantil, funcionando no prédio do ensino fundamental.

---

[providencias?q=PROJETO+DE+LEI+N%C2%BA+36%2F2014+N%C2%BA+1645%2F2014>](#)  
. Acesso em: 19/05/2019.

<sup>87</sup> Lei nº 5559/2017. Disponível em:  
<<http://portofeliz2.hospedagemdesites.ws/Translin.php?idC=29&idm=7>>. Acesso em: 19/05/2019.

No que diz respeito ao fechamento das escolas do campo, logo, entende-se como uma retirada do direito à educação ou fazer deste direito, algo sem importância, justificando que “a escola foi fechada, porém, estão estudando em outro lugar”. Portanto, Gomes, Araújo e Antunes-Rocha (2019, p. 4-5) advertem que:

Entre os direitos fundamentais do homem (a partir da idade moderna), encontram-se àqueles relativos à moradia, à educação, ao lazer, enfim, direitos que emprestam ao homem dignidade e qualidade de vida. Dentre tais, destacou-se o direito à educação. [...] para discussões relativas à educação do campo, uma vez que além de se constituir-se também como uma das maiores reivindicações das populações camponesas [...]

Dessa forma, os alunos das escolas do campo extintas foram matriculados em outras escolas, sendo possível o acesso a estes estabelecimentos através do transporte escolar ou condução própria. No entanto, essa mudança acabou por “afastar” os responsáveis dos alunos, do espaço escolar, sendo que, devido aos horários de trabalho no campo, acompanhar a vida escolar dos filhos ficou em segundo plano.

As duas escolas localizadas na área rural estão em bairros que são constituídos por um número expressivo de moradores, sendo a demanda de matrículas nestas escolas em quantidade significativa. Uma está vinculada a EMEF Zilda Tomé de Moraes, que atende desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, localizada no Bairro Agrovila<sup>88</sup>. A escola, onde se realizou a pesquisa, mantém o prédio em parceria com a Secretaria do Estado, atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Até aqui se fez um breve resumo do município em estudo, como também das condições da rede de ensino deste local. No item seguinte, serão analisados os dados coletados em uma das escolas do campo, citada anteriormente, que será denominada Escola Verde<sup>89</sup>. Como mencionado, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

---

<sup>88</sup> Está vinculada à EMEF Zilda Tomé de Moraes em relação às questões administrativas e de gestão, sendo que a escola não possui equipe gestora e secretaria. Semanalmente as professoras desta escola vão à EMEF Zilda Tomé de Moraes participar das reuniões pedagógicas como resolver questões como matrículas, questões relacionadas à secretaria, entre outras demandas.

<sup>89</sup> Nome fictício para a preservação da identidade da escola como também dos sujeitos da pesquisa.

### 3.2 A escola da pesquisa

A Escola Verde, na qual foi realizada a pesquisa, fica localizada em um bairro de área rural, onde há pequenos comércios, posto de saúde, possui linha de ônibus urbana. Os moradores deste bairro desempenham funções diversificadas: trabalham na lavoura, trabalham no comércio existente no bairro, alguns residem no bairro, porém trabalham na indústria no município de Porto Feliz ou no município de Sorocaba, que ficam bem próximos. Dos que trabalham na lavoura, há os que cultivam na própria terra (pequenas propriedades ou terras arrendadas), e, majoritariamente, há os que são empregados, vendendo a sua força de trabalho.

Os produtos cultivados são os mais diversificados: plantio de cana-de-açúcar, tomate, uva, milho, laranja, verduras de vários tipos. Há também criação de cavalos (haras), criação de gado, trabalho em granja, outros trabalham como “caseiros”, cuidando de chácaras e sítios.

Muitos dos moradores (pais, mães, avós) estudaram nesta escola e alguns ainda estudam.

A Escola Verde foi inaugurada em 10 de março de 1991, na gestão do governador do Estado de São Paulo Sr. Orestes Quércia, tendo como secretário da educação do Estado o Sr. Carlos Estevam Martins. Em 2006, houve a municipalização, firmando o convênio com o Estado.

O município ficou responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Em 2008, houve a ampliação do espaço físico e cobertura da quadra esportiva. Na época, o prefeito era o Sr. Cláudio Maffei, a Diretora de Educação e Cultura a Sr<sup>a</sup> Simone Aparecida Ribeiro da Mota Almeida e o Coordenador do Ensino Fundamental Sr. Ademar Benedito Ribeiro da Mota<sup>90</sup>.

No que diz respeito à população campesina, de um modo geral, no ano de 2010, através do Decreto nº 7352/10<sup>91</sup>, definiu-se quem é a população do campo e também o que caracteriza uma escola do campo, trazendo, assim, legitimidade a estes indivíduos quanto às condições em que vivem, trabalham

---

<sup>90</sup> Ambos são irmãos.

<sup>91</sup> Decreto nº 7352/10 – Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)>. Acesso em: 19/05/2019.

e estudam e, ao mesmo tempo, como a escola deveria se organizar nestes locais.

De acordo com o Decreto nº 7352/10:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

A referida escola, *lócus* da pesquisa, além de estar situada em bairro de área rural, também atende alunos advindos de outros bairros rurais, sendo o acesso por meio do transporte escolar, pois, de acordo com o decreto número 7352/10, art. 4º, inciso IX – “oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares”, atendendo de certa forma o que afirma o referido decreto.

Quanto à estrutura física, o prédio é composto por: duas secretarias (uma municipal e outra estadual), dois WC's (masculino e feminino) para o corpo docente e funcionários, sala para o vice-diretor, sala para a coordenadora pedagógica, sala para o diretor, cozinha para o preparo da merenda, sala dos professores, dois WC's (masculino e feminino) para o corpo discente, uma quadra coberta com dois WC's (masculino e feminino), uma sala de informática, uma sala de leitura, uma sala de recursos multifuncionais (que no momento vem sendo compartilhada com a psicóloga e que em alguns momentos também é compartilhada com as aulas de reforço), uma sala que é utilizada como almoxarifado para guardar materiais escolares, instrumentos da fanfarra, um espaço que é utilizado como cantina, e 16 salas

de aula compartilhadas entre o ensino fundamental 1 e 2, além do ensino médio. Em volta da escola há vários espaços para leitura, jogos, brincadeiras, entre outras atividades a serem realizadas fora da sala de aula.

Quanto à acessibilidade para cadeirantes, embora não esteja de acordo com as normas técnicas da ABNT NBR 9050/2004<sup>92</sup>, é possível, ainda que de maneira sacrificada, o acesso aos espaços escolares, porém, as rampas parecem não serem construídas de acordo com as diretrizes.

No terreno da escola ainda há uma residência para o caseiro, que é funcionário público (auxiliar operacional), cuidando da manutenção do prédio (segurança, limpeza, consertos) e, anexo à escola, há o prédio da educação infantil. Há também um jardim sensorial muito interessante, que oferece várias possibilidades de atividades pedagógicas.

Referente ao número de alunos matriculados, em 2018, no período de julho a dezembro quando se deu a coleta de dados para pesquisa, a escola tinha 671 alunos. Destes, 116 estavam matriculados na Educação Infantil e 555 no Ensino Fundamental I e II.

Quanto ao quadro de pessoas que trabalham na escola, equipe gestora, corpo docente, estagiários e funcionários municipais, está assim constituído:

Quadro 10 – Professores do Ensino Fundamental Efetivos.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
PAEB I - Professor Adjunto de Educação Básica I	01
PAEB II - Professor Adjunto de Educação Básica II Educação Física	01
PAEB II - Professor Adjunto de Educação Básica II Língua Portuguesa	01
PAEB II - Professor Adjunto de Educação Básica II Matemática	02
PEB I - Professor de Educação Básica I	09
PEB II - Professor de Educação Básica II – Língua	02

<sup>92</sup> ABNT - A Associação Brasileira de Normas Técnicas é o Fórum Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras, cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB), dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e das Comissões de Estudo Especiais Temporárias (ABNT/CEET), são elaboradas por Comissões de Estudo (CE), formadas por representantes dos setores envolvidos, delas fazendo parte: produtores, consumidores e neutros (universidades, laboratórios e outros). A ABNT NBR 9050 foi elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-40), pela Comissão de Edificações e Meio (CE-40:001.01). O Projeto circulou em Consulta Pública conforme Edital nº 09 de 30.09.2003, com o número Projeto NBR 9050.



Portuguesa	
PEB II - Professor de Educação Básica II – Arte	01
PEB II - Professor de Educação Básica II – Matemática	03
PEB II - Professor de Educação Básica II – Geografia	01
PEB II - Professor de Educação Básica II – Educação Física	02
PEB II - Professor de Educação Básica II – Inglês	01
Professora especialista (Sala de Recursos Multifuncional)	01

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela secretaria da escola.

#### Quadro 11 - Professores do Ensino Fundamental Contratados.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
PAEB I - Professor Adjunto de Educação Básica I	03
PEB II - Professor de Educação Básica II – História	01

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela secretaria da escola.

#### Quadro 12 – Professores do Ensino Fundamental Conveniados.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
PEB I - Professor de Educação Básica I	02
PEB II - Professor de Educação Básica II – Língua Portuguesa	01
PEB II - Professor de Educação Básica II – Educação Física	01
PEB II - Professor de Educação Básica II – Inglês	01
PEB II - Professor de Educação Básica II – Ciências	01

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela secretaria da escola.

#### Quadro 13 - Funcionários da Escola Verde.

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Situação</b>
Auxiliar administrativo	01	Efetivo
Auxiliar operacional	04	Efetivo
Coordenadora Pedagógica	01	Professora Designada <sup>93</sup>
Diretora	01	Professora Designada
Estagiário	02	Contrato
Inspetora	02	Efetivo
Instrutor de fanfarra	01	Efetivo
Merendeira	02	Efetivo
Professora de Dança	01	Efetivo

<sup>93</sup> Os professores efetivos, que são designados para os cargos de gestão, são nomeados pela Secretaria da Educação.

Psicóloga	01	Efetivo
Secretária de escola	01	Efetivo
Vice diretor	01	Professor Designado

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em informações cedidas pela secretaria da escola.

É neste contexto que, no ano de 2018, inicia-se a pesquisa nesta instituição de ensino, sendo a análise do tipo quantitativa e qualitativa. Utilizou-se para a coleta dos dados entrevistas semiestruturadas e questionários (ambos realizados com familiares, professoras, alunos e equipe gestora), análise de documentos escolares tais como: documentos administrativos, documentos pedagógicos (registros da professora e dos alunos), documentos legais (leis e decretos municipais).

No item a seguir serão apresentados os sujeitos da pesquisa e a análise dos dados.

### 3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Considerando as legislações da educação especial e, ainda, o objetivo da pesquisa em analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na SRM, fez-se uma delimitação de quais alunos seriam sujeitos do estudo, sendo que, naquele momento, a professora atendia um grupo de 17 alunos, os quais estavam distribuídos como mostra o quadro:

Quadro 14 - Alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais (SRM)<sup>94</sup>.

Aluno	Nível de ensino	Ano/série	Sexo	Diagnóstico
1	Educação Infantil	Pré I	M	Deficiência Física (microcefalia)
2	Ensino Fundamental I	1º ano	F	Sem diagnóstico
3	Ensino Fundamental I	1º ano	M	Sem diagnóstico
4	Ensino Fundamental I	2º ano	M	Distúrbio psicomotor
5	Ensino Fundamental I	2º ano	M	Sem diagnóstico
6	Ensino Fundamental I	2º ano	M	Sem diagnóstico

<sup>94</sup> Os alunos que fazem parte deste quadro e que foram sujeitos da pesquisa, no decorrer do texto, estarão com nomes fictícios.

7	Ensino Fundamental I	2º ano	F	Sem diagnóstico
8	Ensino Fundamental I	3º ano	M	Sem diagnóstico
9	Ensino Fundamental I	4º ano	M	Sem diagnóstico
10	Ensino Fundamental I	4º ano	M	Deficiência Física (ostomia)
11	Ensino Fundamental II	6º ano	M	Deficiência Intelectual
12	Ensino Fundamental II	7º ano	F	Deficiência Física (mielomeningocele)
13	Ensino Fundamental II	7º ano	M	Deficiência Intelectual
14	Ensino Fundamental II	7º ano	M	Sem diagnóstico
15	Ensino Fundamental II	7º ano	F	Deficiência Múltipla (não especificado)
16	Ensino Fundamental II	8º ano	M	Deficiência Intelectual
17	Ensino Fundamental II	8º ano	M	Deficiência Física (cadeirante)

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela professora da sala de recursos multifuncionais.

Ao se ter como foco o objetivo da pesquisa, analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, fez-se um recorte do 1º ao 5º ano de ensino fundamental I, considerando ser esta a faixa escolar em que a alfabetização se consolida. Portanto, os demais sujeitos dos outros anos e níveis escolares não participaram.

Outra situação constatada foi o fato de um aluno da educação infantil ser atendido, já que o município faz o atendimento somente para o ensino fundamental. Segundo relatos da professora especialista, este atendimento acontecia devido aos comprometimentos cognitivos do aluno serem graves.

Dos alunos atendidos na sala de recursos, somente oito possuíam diagnósticos o que os identificava como público-alvo da educação especial. Neste caso, os diagnosticados com deficiência física, deficiência intelectual e

deficiência múltipla, logo, tinham a dupla matrícula<sup>95</sup>. Os demais alunos, sem diagnóstico ou não pertencentes ao público-alvo da educação especial, são atendidos, porém não matriculados.

Para se obter a autorização para a participação dos sujeitos (alunos), contou-se como elo de comunicação com a professora especialista, pois o acesso das famílias à escola é limitado por várias questões como distância, transporte, horário de trabalho, entre outras situações.

Os contatos com as famílias aconteceram da seguinte maneira: primeiramente foi enviada uma carta aos responsáveis explicando sobre a pesquisa que lhes foi entregue através da professora especialista. Das nove cartas enviadas, somente sete tiveram resposta afirmativa, sendo autorizados pelos responsáveis.

Assim, iniciou-se o contato com as famílias, que haviam autorizado a participação dos alunos na pesquisa, para o agendamento das entrevistas, com estes responsáveis.

Os agendamentos foram feitos via telefone/celular, sendo que, dos sete alunos que aceitaram a participação na pesquisa, foi possível o contato com apenas cinco.

Devido às famílias residirem longe da escola, mesmo o contato via telefone/celular ficou impossibilitado. Houve tentativas, por meio da secretaria da escola, novamente sendo enviada carta aos responsáveis mas, mesmo assim não foi possível o contato.

Diante desta problemática, fica evidenciado como o acesso à escola por parte dos responsáveis é precário; seja por questões geográficas (acesso), comunicação escrita (o índice analfabetismo entre os pais é significativo, dependendo de alguém que possa ler o que é enviado), há impedimento devido os horários de trabalho no campo e demais situações.

---

<sup>95</sup> Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública. (BRASIL, 2009). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 21/05/2019.

Para a obtenção de dados das famílias e dos alunos foram elaborados um roteiro de entrevista e questionário socioeconômico.

Ambos os instrumentos foram elaborados de acordo com o perfil das famílias e dos alunos que tiveram a entrevista gravada em áudio. Através destes instrumentos foi possível a obtenção dos dados para a análise (APÊNDICES C, F e I).

As famílias entrevistadas são todas pertencentes à classe trabalhadora; portanto, os horários e dias para estarem na escola eram inviáveis, pois o trabalho no campo (colheita, plantio, ordenha do gado, abater animais) não possibilitava os encontros. Assim, as entrevistas foram agendadas aos sábados nas casas das famílias, com exceção de uma mãe que trabalhava no comércio local, até mesmo o sábado era impossível; neste caso, então, ficou agendado para um dia da semana no local de trabalho durante o horário do almoço.

Combinadas as datas e horários, manteve-se o mesmo termo de consentimento para a coleta dos dados.

Após o consentimento das famílias, os alunos foram entrevistados na escola durante o período de aula.

A professora especialista foi entrevistada no primeiro encontro. Quanto às professoras da sala comum, foram agendados horários durante as aulas ou em horário de reunião pedagógica.

Assim, tanto as professoras da sala comum como a professora especialista tiveram o roteiro de entrevista elaborado de acordo com a especificidade do trabalho educativo e concomitantemente responderam ao mesmo questionário socioeconômico (APÊNDICES D,E,G,H).

Em relação à equipe gestora (orientadora pedagógica e vice-diretor), as entrevistas foram agendadas previamente com dia e horário marcados e, também responderam ao roteiro de entrevista e ao questionário socioeconômico. Em relação aos instrumentos da coleta de dados (roteiro de entrevista e questionário), foram os mesmos utilizados com as professoras, porém com perguntas específicas relacionadas aos alunos atendidos na sala de recursos e do trabalho educativo realizado neste espaço.

No item a seguir são analisados os dados das entrevistas dos alunos e das famílias.

### 3.3.1 Os alunos e suas respectivas famílias

Os alunos aqui descritos serão denominados Francisco, Alberto, Manoel, Heitor e Antônio<sup>96</sup>, de acordo com suas respectivas famílias.

De acordo com os dados obtidos por meio das entrevistas e questionários, as informações coletadas com as famílias a respeito dos alunos foram as seguintes: todos estes moram na área rural, em bairros distantes, apenas um mora próximo à escola, porém, como os demais, faz uso do transporte escolar.

Os dados mostram as condições econômicas das famílias, revelando que o número de pessoas que residem na mesma casa, é de três a cinco pessoas e a renda mensal familiar é de até três salários mínimos<sup>97</sup>.

Em relação à moradia, quatro famílias moravam em casa cedidas pelo proprietário da terra e apenas uma família tinha casa própria. Isso significa que, enquanto há trabalho, há moradia. Acabando o trabalho ou de acordo com a época das colheitas, esses indivíduos acabam ficando sem moradia e tendo que recorrer a outros lugares.

Ainda, ao coletar os dados na entrevista, havia duas famílias que estavam neste processo de deixar a moradia e terem que ir em busca de outro lugar para se abrigar, pois o trabalho por eles realizado estava findando.

Na área rural, esta é uma situação recorrente, o que acaba por interferir no processo de aprendizagem, onde muitas famílias não permanecem residindo no mesmo lugar.

Assim, Caldart (2009, p. 47-48) assevera que:

O [...] acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. No caso brasileiro, podemos observar como esta lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica: expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de “agricultura industrial” e mantém seus territórios de trabalho escravo.

---

<sup>96</sup> Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos e suas famílias.

<sup>97</sup> Na época da pesquisa o valor do salário mínimo era de R\$954,00.

Os trabalhares do campo ficam à mercê do que o capital determina, mesmo em relação às questões básicas como a moradia. Conseqüentemente, o direito à terra, à moradia passam a interferir no direito à educação.

Em relação às questões pedagógicas, os alunos sujeitos da pesquisa trazem uma história de fracasso escolar, especificamente em relação à alfabetização.

Ao entrar em contato com as famílias destes sujeitos e através das entrevistas e questionários, foram obtidas as seguintes informações, sendo ainda, possível observá-las em *loco* escolar.

A responsável pelo aluno Francisco, matriculado no 4º ano do ensino fundamental, relatou que o filho começou a frequentar a escola tardiamente, devido à situação de saúde não era possível. A família veio de outro município (Tietê/SP), quando chegou em Porto Feliz, por conta da idade, foi matriculado no 3º ano do ensino fundamental.

O aluno ainda faz os acompanhamentos médicos em outra cidade (Botucatu/SP), faz uso da bolsa de ostomia<sup>98</sup>, sendo diagnosticado como deficiência física.

Percebe-se que, pelo histórico, o aluno, durante um longo período, ficou sem acesso à escola, tudo indica que não houvesse outros meios para que este direito fosse cumprido.

Logo, em relação à alfabetização, os pais do aluno Francisco não tiveram acesso à escola, estando na condição de analfabetos, sendo que os demais filhos também trazem um histórico de fracasso escolar e somente um filho é alfabetizado.

---

<sup>98</sup> Segundo a Associação de Ostomizados de Juiz de Fora: “A ostomia é a cirurgia feita quando há necessidade de se criar um novo caminho para a saída de fezes e/ou urina do corpo. Isso pode acontecer por vários motivos, mas principalmente em decorrência de câncer ou de ferimentos com armas brancas. Na cirurgia é criado um estoma na parede abdominal, por onde serão liberados os excrementos. O estoma não é controlado voluntariamente e por isso as pessoas ostomizadas fazem uso de bolsas coletoras, que armazenam as fezes e urina. A ostomia também recebe outros nomes. Isso varia conforme a parte do intestino onde é realizada: colostomia - comunica o cólon com o exterior; ileostomia - faz a comunicação entre o intestino delgado e o exterior, ela fica localizada na parte inferior direita do abdômen; urostomia - é um desvio urinário, que modifica o curso natural da urina. Desde 2004, através do Decreto 5.296, a ostomia é considerada uma deficiência física: “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”. Disponível em: <<https://ostovidajf.wordpress.com/2016/01/14/ostomia-e-deficiencia-fisica-sim/>>. Acesso em: 13/11/19.

A família do aluno Alberto, matriculado no 3º ano do ensino fundamental, veio do Estado do Paraná, como a maioria, em busca de emprego e melhores condições de vida. Esta foi a única entrevista em que estavam presentes a mãe e o padrasto. De acordo com o relato da mãe, na educação infantil, Alberto foi encaminhado para o pediatra e o mesmo relatou um possível diagnóstico de TDAH.

Nesta época, o médico falou sobre a possibilidade de medicação, no entanto, não prescreveu receita. A mãe diz que a não aprendizagem é devido à agitação e não prestar atenção, desta maneira, devido esta situação foi encaminhado para a sala de recursos, apresentando dificuldades na leitura e na escrita. O aluno aguarda ser chamado pela UBS para consulta com neurologista.

Em relação ao aluno Manoel, matriculado no 2º ano do ensino fundamental, na fala da mãe é possível identificar que o filho é uma criança com muita dificuldade escolar. Ainda em relação ao comportamento agitado, o que acaba comprometendo sua atenção na sala de aula. Dificilmente tem registros no caderno, e, em casa, há recusa para fazer as tarefas escolares.

Em virtude de tais dificuldades acadêmicas e comportamentais é que passou a ser atendido na sala de recursos. Em relação às professoras, há uma fala que o aluno apresenta dificuldade para compreender comandos, histórias, compreensão do que lhe é solicitado, muita dificuldade em relação ao registro.

A mãe pouco participa das atividades escolares, falou não saber ler e escrever e por isso que também não consegue ajudá-lo.

A entrevista com a mãe do aluno Heitor, 2º ano, aconteceu durante a semana, no local de trabalho, sendo no horário do almoço, que neste caso, no sábado, não seria possível.

De acordo com os relatos da mãe, o aluno foi encaminhado para a sala de recursos, pois apresentava dificuldades para a alfabetização. Ainda relatou que o aluno passou por psicólogo e que não apresentava nenhuma dificuldade, e que ainda tem buscado com outros especialistas pela Unidade Básica de Saúde, logo, até o momento da coleta de dados, o aluno não



apresentava diagnóstico conclusivo que o identificava como público-alvo da educação especial.

Tal qual as demais entrevistas, com o aluno Antônio, 1º ano, a coleta de dados aconteceu com a mãe. Sendo o lugar onde o aluno residia de difícil acesso e, após várias tentativas de encontrar o endereço, o local para diálogo foi a escola.

Através da entrevista, a mãe informou que Antônio foi encaminhado para a sala de recursos à pedido da professora da sala comum, pois tinha dificuldades para ler e escrever. Quanto ao diagnóstico, se era ou não público-alvo da educação especial, ela relatou que o filho passava na pediatra e que ele não tinha nada.

Na sala de recursos, segundo os relatos da professora especialista e mesmo da professora da sala comum, o aluno apresenta dificuldades em relação a compreensão de comandas, de executar o que lhe é solicitado, de realizar registros por meio da escrita, reconhecimento e identificação de letras e números.

É importante salientar que, em meio as dificuldades para o acesso à escola, em relação às condições de empregabilidade, de moradia, de acesso aos bens materiais, à saúde, as famílias reconhecem a importância da escola e querem que os filhos a frequentem, mesmo em meio as dificuldades.

Assim, para essa população:

Entende-se ainda que a educação é uma das possibilidades para a ascensão dos sujeitos não apenas do ponto de vista social, mas principalmente, apresenta-se como uma forma de combater a desigualdade impingida a esses sujeitos. (GOMES; ARAÚJO e ANTUNES-ROCHA, 2019, p. 24).

Nas entrevistas, todos os responsáveis tiveram ciência do objetivo da pesquisa através do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi redigido para o aluno e sendo assinado pelo responsável do mesmo. No momento da aplicação dos questionários sempre estavam presentes as mães, os pais estavam no trabalho, não se encontravam no momento, somente um aluno que foi possível a participação da mãe e do padrasto.

Portanto, os dados registrados no quadro e as informações coletadas nas entrevistas dizem respeito às mães.

Quadro 15 - Condição socioeconômica dos alunos entrevistados.

<b>Aluno</b>	<b>Tipo de moradia</b>	<b>Grau de instrução das mães</b>	<b>Nº de pessoas que moram na casa</b>	<b>Renda mensal familiar (salário mínimo)</b>	<b>Profissão dos Responsáveis</b>	<b>Recebe benefício social</b>
Francisco	Cedida	Não alfabetizada	Mais de 5	3 salários	Mãe e pai lavradores	Não
Alberto	Cedida	Ens. Fund. completo	5	1 salário	Mãe - do lar Padrasto - desempregado	Bolsa Família R\$212,00
Manoel	Própria	Não alfabetizada	3	1 salário	Mãe - coletora de reciclagem pai - desempregado	Não
Heitor	Cedida	Ensino Médio incompleto	4	2 salários	Mãe - padeira	Não
Antônio	Cedida	Ensino Fund. incompleto	4	1 salário	Mãe - do lar Pai - caseiro	Não

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados através da entrevista e do questionário.

Mediante a coleta dos dados no local onde residiam os alunos ou no trabalho dos responsáveis, foi muito significativo, por meio dos elementos observáveis, a melhor compreensão da realidade das condições materiais e não materiais as quais estes indivíduos (alunos e responsáveis) estão submetidos.

Em algumas entrevistas foi possível presenciar a chegada dos responsáveis do trabalho, o momento da refeição com os filhos, da organização da casa no local do trabalho presenciar as condições para a realização das tarefas. Portanto, ficou evidente nas falas, nos gestos corporais, nas expressões faciais, na compreensão ou não do que estava sendo perguntado na entrevista e nas respostas dos questionários a falta do acesso aos conhecimentos sistematizados (científicos, filosóficos e artísticos) por parte, destes sujeitos.

Para Franco (2018, p. 12-13):

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica

que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos.

Além disso, torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculadas às condições contextuais de seus produtores.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-lo o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Tal excerto ajuda a entender algumas das implicações resultantes das condições de subsistência destes sujeitos, que acabam por expressar até mesmo o desenvolvimento psíquico, desvelando assim as bases materiais sobre as quais tanto os alunos como os adultos, sujeitos da pesquisa, foram e estão se constituindo.

Embora alguns dos responsáveis tenham frequentado a escola e estando na condição de alfabetizado, apresentaram dificuldades para a compreensão das perguntas, mesmo aquelas com informações explícitas, necessitando serem repetidas mais de uma vez, isso fica evidente na audição dos áudios, sendo as entrevistas foram gravadas. Quanto ao questionário, necessitaram que fosse feito o registro das respostas.

Martins (2016a, p. 1574) assevera que:

Portanto, se a linguagem possibilita a abstração do objeto sob a forma de ideia, por meio do pensamento, essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que a representação conquiste fidedignidade em relação ao objeto que representa, tornando-se guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes. Afirmada a radicalidade social do desenvolvimento do pensamento, há que se reconhecer que as condições concretas que respaldam a relação ativa sujeito/objeto, bem como o universo simbólico disponibilizado à apropriação por parte dos indivíduos, representam as bases, as quais os seres humanos conquistam a “capacidade para pensar”. Sendo uma conquista, o pensamento atende a um percurso histórico social de formação, dependente, sobretudo, das condições objetivas de vida e de educação.

Com a citação do texto da autora, fica evidente que as condições de ensino, estudo, de escolarização oportunizadas ou não a estes indivíduos acabam por interferir na sua compreensão dos fatos, como também na expressão dos seus anseios. Tais dinâmicas acabam por mediar o processo educacional dos filhos, o que é comprovado através da coleta de dados na entrevistas com os sujeitos, pois nas questões sobre as condições de ensino e aprendizagem dos sujeitos atendidos na sala de recursos e mesmo na sala regular, percebe-se que a responsável ainda confunde sobre qual o papel a ser desenvolvido pelos espaços frequentados pelo aluno na escola.

Na questão, “*Como o aluno pelo qual você é responsável foi encaminhado para a sala de recursos multifuncionais?*”, nota-se que, na resposta, a entrevistada se mostra muito confusa, assim como no dia da entrevista foi necessário reformular a pergunta várias vezes para a sua melhor compreensão. Ainda assim, a resposta foi elaborada de maneira caótica, passando a relatar outros momentos da escola, pessoas, acontecimentos. Neste contexto a resposta foi a seguinte: “Foi na moça lá, só que eu não sei o nome dela. Que falo que ia, tipo assim quando as professoras não vem sabe... daí ela ia ficar aqui meio ajudando lá”.

Percebe-se que a responsável acaba por confundir a sala de recursos com a substituição da professora eventual; portanto, não compreende ou não tem conhecimento sobre o trabalho educativo realizado neste espaço, ou, talvez, não saiba da própria existência desse espaço na escola.

Outra situação recorrente, que contribui para a não compreensão do trabalho educativo realizado, é o fato dessas famílias não residirem próximos à escola, sendo o acesso limitado por conta da distância ou mesmo pelo motivo das famílias trabalharem no campo e o horário não ser favorável com o horário da escola. Por vezes, a maioria destas famílias trabalha como diarista, tendo seu ganho por dia de trabalho e acabam por optar em suprir as necessidades básicas ao ir à escola para acompanhar a vida escolar dos filhos.

Por consequência, o trabalho para estes indivíduos torna a primeira necessidade vital para atender e suprir as carências do dia a dia como alimentar-se, vestir-se, moradia, saúde, ente outras condições (ANTUNES, 2016). A cotidianidade desses sujeitos, de modo geral, não

ultrapassa os limites do que Marx e Engels (2007, p. 33) denomina de primeiro ato histórico:

Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. Mesmo que o mundo sensível, como em São Bruno, seja reduzido a um cajado, a um mínimo, ele pressupõe a atividade de produção desse cajado. A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça.

O que ilustra tal excerto são as falas das famílias dos alunos identificados como Francisco, Alberto, Manoel, Heitor e Antônio quanto à participação na vida escolar dos filhos.

As questões abaixo expressam as falas dos responsáveis em relação à *Participação na vida escolar do filho*, sendo.

Na questão 1: Qual a contribuição da sala de recursos multifuncionais no processo de alfabetização do aluno pelo qual você é responsável?

“Não sei né, não conheço o trabalho né, não conheço o trabalho” (informação verbal - responsável do aluno Francisco).

Nesta situação, verifica-se que devido ao funcionamento da sala de recursos na escola ser recente e pelo motivo de ter ficado sem professora especialista por muito tempo, estas situações colaboram até mesmo para que os responsáveis não tenham conhecimento dos objetivos e função deste espaço

A questão 2: Como é sua relação com a professoras da sala de aula comum e da professora da sala de recursos multifuncionais?

“Não, não tenho, não conheço né, tenho que ir lá qualquer hora né. O horário que eu posso sair é às quatro né, não sei se eles estão mais” (informação verbal - responsável do aluno Francisco).

Sala comum: Então como eu falei pra você, nós tá sem carro, igual na reunião eu queria ter ido, não deu pra mim ir, agora marquei com ela, pra ver se segunda-feira eu tô indo lá, pra mim pegá e conversar com ela. É bem difícil eu tá indo na escola, viu porque esses tempo eu fui com ele, eu passei muito medo no meio do

caminho, porque é muito longe daqui até lá de a pé, saí daqui da Estrela<sup>99</sup>, dá quase uma hora de caminhada, então daí fica difícil de eu ir. Então, eu até pedi o telefone dela e ela não passou o telefone dela, pra eu tá entrando em contato com ela, igual das meninas eu tenho o grupo né, das meninas eu tenho contato, quando eu falto na reunião a professora passa pra mim pelo celular tudo o que foi conversado. Alguma coisa acontece com as meninas, ela conversa comigo pelo celular. Igual da matrícula, eu fui fazer a matrícula dele que eu conversei com ela, entendeu? Que ela falou das dificuldades dele, porque que ele tá faltando no reforço, quando ele faltou, porque a primeira coisa que eu falei pra você quando choveu eu não mando, porque eu tenho medo sim daí quando tá muito barro alguma coisa assim daí não dá pra mim levá ele pra escola. Professora sala de recursos: Não, essa eu nunca vi, nunca vi, ela não. (informação verbal – responsável do aluno Alberto).

Não tenho, eu não vou nem nas reunião quase. Ah, são muito ruim, eu falei que enquanto não indereita, não fazê as coisa direito eu não vô. **(Quem que é muito ruim? – pesquisadora)**. Os dois, daí eu fico assim sabe, eu ponho medo neles pa vê se eles né, para de brigar comigo, porque vem de murro pra cima de mim o pequenininho também. Daí eu num gosto, raia com ele é mesma coisa de nada, remeda tudo o que a gente fala, sabe. Por causa disso aí, eu vou dar um castigo pra ele então, também de num í né, mas uma hora eu vou conversar com as professora. (informação verbal – responsável do aluno Manoel)

**Mas a senhora não acredita que participando das reuniões eles vão ver que a senhora está interessada e eles irão mudar o comportamento também? - pesquisadora**

Ah, meu difícil viu, é difícil, porque o mais velho é mais ruim de natureza ainda, ignorante e que ele, o pequeno é ruim também não é fácil de lidar com ele, lidar com ele também. Tudo as coisa que vai fala pra ele ou pergunta ou às vez pergunta se ele quer comida ou uma coisa ou outra que fala que põe comida ele xinga sabe, fica difícil conversar tem hora, tem hora que eu prefiro ficar quietinho sem falar nada muitas veizi, inté manda fazer alguma coisinha assim num é exploração né, porque tem que aprender também, tem que arrumar uma cama né, mais não tem nada, nenhum dos dois não tem interesse pa nada. (informação verbal – responsável do aluno Manoel).

“(Sala de recursos) Não, não tenho contato, só vi ela uma vez só e conversei com ela uma vez só. (sala comum) não, não tenho contato não. **(Nem em reunião de pais você participa? - pesquisadora)** Não” (informação verbal – responsável do aluno Antônio).

A jornada de trabalho não permite participar dos eventos escolares, não tendo contato com as professoras (sala comum e especialista) e nem conhecimento do trabalho educativo. As condições de empregabilidade, de materialidade e a distância, dificultam o acesso à escola para o conhecimento do trabalho educativo.

---

<sup>99</sup> Estrela, nome fictício da fazenda onde a família mora e trabalha.

Em relação a questão 3: Como você tem acesso e conhecimento ao trabalho realizado com o aluno na sala de recursos multifuncionais?

“Na sala de recursos ele não fala nada. Ele não fala isso aí pra mim não, ele fala só da classe que ele estuda. Fala do reforço. É essa mesmo. É esse aí que ele fala que ele vai, que é pra escrever lá né” (informação verbal - responsável aluno Francisco).

Devido o acesso à escola ser limitado, isso faz com que os responsáveis não façam a distinção entre sala de recursos e reforço escolar.

Na questão 4: Como é a sua participação na vida escolar do aluno?

Eu auxilio em casa, porque quando dá pra mim ir na escola eu vou, quando não dá, não tem como eu ir, porque você tá vendo, fica meio difícil, porque às vezes minha mãe tá trabalhando, como meu pai já tá de idade às vezes eu tenho que ajudar ele né no serviço, então a única pessoa que fica com eles pra mim é a minha mãe. **(Em casa como você faz? Você ajuda? pesquisadora)** Eu ajudo os dois, ela e ele. Ele eu ajudo na lição de casa, o que precisar eu ajudo, entendeu? As coisas assim que ele precisa fazer em casa eu que ajudo, às vezes tô lavando uma louça, ele fica aqui “mãe tem coisa”, não ... espera a mãe terminar, às vezes tô lá na área que ele vai atrás de mim e a mesma coisa é ela, coloco os dois aqui, vou ajudando, quando eu tô desocupada eu vou ajudando, meu marido também passa lição pra ela, passa lição pra ele inclusive fazendo em casa, é assim que a gente ajuda eles, o que nós pode, nós tá fazendo, né (informação verbal - responsável do aluno Francisco).

Os momentos em ajudar o filho nas tarefas escolares também se limitam devido às múltiplas tarefas a serem desenvolvidas no lar e ainda ter que ajudar a família no trabalho do campo. Logo, os momentos de auxílio nas tarefas são esporádicos.

Para a questão 5: Como você tem acesso e conhecimento ao trabalho realizado com o aluno na sala de recursos multifuncionais?

“Pra falar a verdade, eu vi uma vez que ela me chamou lá pra mostrar o processo dele. Na última reunião como eles estavam pra sair, que eu cheguei meio atrasado eu não conseguir ver o que ele rendeu lá dentro. Ela só me passou por boca” (informação verbal - responsável aluno Heitor).

“Eu não sei, não, só vai lição de casa, agora eu não sei se é a professora que passa” (informação verbal - responsável do aluno Antônio).

As respostas demonstram que a participação em reuniões de pais, em convocações feitas pela escola, momentos de diálogo com as professoras (sala comum e especialista), poucas vezes acontecem ou são escassas por diversas razões.

Na questão 6: Há quanto tempo o aluno é atendido na sala de recursos?

“Acho que vai fazer uns três meses, acho que é mais ou menos isso” (informação verbal - responsável do aluno Antônio).

Demonstra que a não comunicação com a escola, com a professora, é uma barreira a ser superada. Assim, sendo uma instituição de difícil acesso para a maioria das famílias, há que se pensar em outras formas de organização para o atendimento destas famílias.

Logo, como asseveram Gomes, Araújo e Antunes-Rocha (2019, p. 15):

A Educação passa a se organizar como necessidade para o atendimento de demandas (aprendizagens, valorização de formas de vida, das culturas desses povos), e principalmente se constrói como uma educação em que os camponeses se apropriem dela, com o objetivo de constituírem a si mesmos e se verem reconhecidos como sujeitos históricos e sociais, sem perderem de vista a universalização dos conhecimentos como um direito social.

Para além das necessidades materiais, a educação para estes indivíduos (responsáveis) se faz de extrema importância. Mesmo o acesso à escola sendo impossibilitado em muitos momentos, pelas condições descritas, a escola é o lugar no qual eles tem contato com os conhecimentos (científicos, artísticos e filosóficos), transformados em saberes escolares, é espaço para que estes sujeitos percebam a condição de liberdade, como afirma Duarte (2016), daí a necessidade de ter conhecimentos do trabalho educativo realizado neste contexto.

Quanto ao atendimento na SRM, a legislação reza que deve acontecer no contraturno<sup>100</sup> e que para que este aconteça, há de se ter um

---

<sup>100</sup> De acordo com a Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. em seu Art. 5° 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,



público-alvo, no caso da Escola Verde, nenhuma das situações se aplicam por várias razões.

Na primeira situação, quanto ao atendimento no contraturno, os alunos ficam à mercê do transporte escolar, pois residem longe da escola, saem de suas casas entre 5h00 e 6h00 para iniciar a aula às 7h00. No retorno, a saída da escola acontece às 11h30, havendo alunos que chegarão em suas casas entre 12h30 e 13h30. Logo, parece ser inviável o contraturno, pois, segundo relatos da professora especialista.

Os atendimentos não acontecem no contraturno, é por conta das dificuldades que nós temos aqui na área, na região. As crianças permanecem muito tempo dentro do ônibus, né. Por exemplo se fosse funcionar no contraturno a criança teria que vir de manhã, saindo da casa dela umas 5h30 /6h00, para chegar na escola 7h e vamos supor que o horário dela de atendimento é 8h00, ela tem que ficar esperando... então, e não tem como ela voltar para casa, tomar um banho, almoçar e depois voltar para a escola. Então ela teria que ficar o dia todo na escola, então não acontece no contraturno por conta da região que a gente vive. (informação verbal)

E ainda de acordo com o depoimento de uma mãe, esta ressalta as dificuldades quanto à localização da moradia e a escola.

Toda quinta, ele vai de manhã com o ônibus aqui que eu que levo ele cedo, porque as minhas meninas sai, eu saio aqui de casa umas 5h30, 5h40, a gente tá subindo pro ponto, se não você já perde, daí ele vai junto, é quando é 6h, 6h20 ele pega o ônibus lá na frente ele vai e fica o dia inteiro na escola, ele faz a sala de recurso e depois já fica pra estudar à tarde e volta. Dá uns 10 minutos de caminhada. Quando chove a maioria daqui não leva, porque tipo assim se...., igual o carro nosso tava quebrado, então já não levo e uma porque o ônibus, não sei se você ficou sabendo, o ônibus atolou e caiu dentro de uma valeta, daí a professora mesmo das meninas recomendaram não levar porque tem um subidão é muita subida, muito escorregadio e daí é muito perigoso, eu não mando e pra subi daqui até lá de guarda-chuva eu tenho dó i um monte de coisa e eu não mando pra escola, daí ficaria difícil, daí eu já não mando. (informação verbal)

Em outras palavras, os atendimentos acabam sendo subordinados pelas condições geográficas em que estes alunos estão submetidos. No entanto, a LDB/1996<sup>101</sup>, em seu art. 28, incisos I, II e III, preconiza que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Embora haja uma organização da sala de recursos da escola para o atendimento destes alunos, ainda é necessária a concretização dos dispositivos legais, pois, ao oferecer o atendimento nos moldes relatados pelos familiares responsáveis pelas crianças, este fomenta a ideia de que são “arranjos” e não atitudes interventivas garantidas por lei.

Ao não se garantir, com medidas concretas, o que está prescrito nos documentos legais, a educação especial é entendida como um apêndice, uma assistência, dando-se sempre, simplesmente, aquele “jeitinho”. Evidencia-se, assim, que não é considerado direito da pessoa.

Logo, fica a seguinte problematização: diante das limitações da escola do campo, em relação à localização geográfica, condições em que se dá a organização do trabalho educativo (tempo/espço), carência de recursos materiais, como organizar o atendimento na sala de recursos multifuncionais, de modo que este atenda às particularidades dos alunos que frequentam este espaço?

Na questão do público-alvo, tanto na fala das famílias como da professora especialista, não há um diagnóstico conclusivo destes alunos. Alguns encontrando-se em condição de análise e outros ainda não tiveram acesso aos especialistas para a conclusão do diagnóstico, isto fica evidente na fala das professoras como das famílias, quando questionado sobre o

---

<sup>101</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_led.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf)>. Acesso em: 06/05/2019.

diagnóstico dos alunos e se os mesmos haviam sido diagnosticados por algum especialista da área da saúde:

Então eu falei pra você né, que foi lá no Paraná que eu levei ele pra fazer o negócio pra vê que ele era hiperativo, nada mais né, sem problema de cabeça.

**Mas foi feito algum exame, eletrocardiograma, encefalograma? (pesquisadora).**

Não, não chegou a passar né, ia tomar tipo um calmante, mas daí o médico achou melhor não passar né **(Responsável pelo aluno Alberto)**. (informação verbal)

É que tinha... fez uns exame e de sangue tudo lá na cidade né mas é pra passa com a professora dele pa leva o resultado do exame só que como num ligaram pra mim de acho que não veio ainda que eu vo i, faz uma semana ou mais que eu fui procura e não tinha vindo ainda. É pa passa com a médica lá de novo pa manda na escola daí de certo pa professora vê, pa encaminha assim pa faze exame de vista e exame **(oftalmologista e neurologista – pesquisadora)**, isso tudo isso daí”. **(Responsável pelo aluno Manoel)** (informação verbal)

Não, até agora não, ele passa direto pela... já passou pelo psicólogo tudo nunca deu diferença alguma sempre normal. **(A psicóloga nunca encaminhou para um especialista? pesquisadora)**.

Sim, eu estou correndo agora de nova para poder passar pelo particular pra ver se muda alguma coisa. Eu sempre passei ele pelo SUS e nunca teve nada. A escola fala que pode ter alguma coisa, eu busco outro tipo, né **(Responsável pelo aluno Heitor)**. (informação verbal).

Não, ele não teve nada não, mas ele passa no pediatra, passa no pediatra e não tem nada não. **(Responsável pelo aluno Antônio)** (informação verbal)

Daí geralmente tem, às vezes é TDAH, muitas dificuldade social, tem crianças que não tem diagnóstico nenhum, tem sérios problemas. O (...) por exemplo, não tem diagnóstico formado, é um menino que tem totalmente problema. A gente... eu acho que aqui é mais mesmo TDAH, tem o cadeirante que é o [...], mas ele já não é das séries iniciais **(Coordenadora Pedagógica)**. (informação verbal)

No que se refere ao diagnóstico conclusivo, há controvérsias em relação à sua necessidade ou não. Nesse contexto, pergunta-se: ao determinar um público-alvo da educação especial para o atendimento educacional especializado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como em outros documentos legais, como o professor a identificará? Sendo o público-alvo determinado pelos critérios clínicos, com quais conhecimentos da área médica o professor determina quem é público-alvo ou não da educação especial?

Logo, entende-se que ao determinar o público-alvo da educação especial sob o modelo clínico, nega-se a historicidade do ser humano, enaltecendo uma concepção biológica e desconsiderando as possibilidades sociais.

Defendendo a concepção de homem social, Saviani, D. (2013c, p. 257) ressalta que:

A psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural. Para explicar esse fenômeno, os pensadores contemporâneos costumam referir-se à historicidade, o que converge para o entendimento de que o homem é resultado da História.

Portanto, nas palavras do autor, é possível compreender que para além das condições física, biológica e psicológica, o ser humano é resultado de múltiplas determinações vindas da sua vivência cultural. E ainda o mesmo autor afirma que “[...] portanto, que , ao educar, eu não posso deixar de levar em conta, além das realidades física, biológica e psicológica, a realidade cultural da criança”. (SAVIANI, D., 2013c, p. 258)

Ao considerar este ser cultural, no histórico da educação especial, este aspecto parece ser esquecido, sobrepondo-se o saber médico/clínico.

Assim, Bueno (2016, p. 29-30) assevera que:

É certo que grande parte das crianças excepcionais ou com necessidades educacionais especiais apresenta dificuldades das mais variadas ordens, que exigem atendimentos específicos, os quais devem ser, portanto, considerados dentro dos direitos de cidadania. Esses atendimentos, porém, situam-se na área da saúde, da mesma forma que o cuidado com infecções auditivas, a prescrição de óculos, a correção de desvios de postura física, o tratamento de doenças mentais, etc. assim, se faz parte das necessidades dos deficientes auditivos o aproveitamento dos seus resíduos auditivos, dos cegos, o desenvolvimento da mobilidade e independência pessoal, dos paráliticos cerebrais, a minimização de suas sequelas motoras, etc., essas necessidades devem ser preenchidas por processos reabilitacionais que são da alçada da saúde. O que ocorre, especialmente em nosso país, são duas distorções. A primeira refere-se à baixa qualidade dos serviços de saúde oferecidos à maior parte da população: na medida em que cuidados muito mais rudimentares que os necessários à criança excepcional, com deficiência ou com necessidades especiais são oferecidos à população em geral, a educação especial passa a abarcá-los como se fossem de sua alçada. A segunda, e mais importante: como o núcleo de atuação da educação especial reside nas dificuldades específicas geradas pela excepcionalidade, as “atividades pedagógicas especiais” para cada tipo de deficiência ou

necessidade especial assumem a primazia em relação ao trabalho do professor, em detrimento do conteúdo escolar.

Sendo o excerto longo, este expõe o que de fato acontece; para a educação, acaba ficando o que vai além da sua responsabilidade ou a saúde, acaba por determinar o papel da educação.

Os alunos sujeitos da pesquisa, até aquele momento, não tinham um diagnóstico conclusivo que os caracterizasse como público-alvo da educação especial, no entanto, com suas especificidades em relação à forma de aprender e nas falas das famílias, estas declaravam perceber avanços na aprendizagem, após serem atendidos na sala de recursos multifuncionais.

De acordo com os responsáveis, é notório que os alunos estão mais interessados em ir para a escola, tem interesse ao realizar as tarefas em casa e mesmo quanto à organização do material utilizado nas aulas.

Embora a maioria das entrevistadas estivessem na condição de não alfabetizadas, e não tendo o conhecimento de como o trabalho é realizado, provavelmente o fato dos filhos trazerem uma tarefa para casa, ver algo registrado no caderno, comentar sobre algum evento escolar, tais situações para quem não teve acesso aos bancos escolares passa a ser entendido como avanços na aprendizagem.

Nas falas abaixo seguem os depoimentos das responsáveis quanto aos progressos na aprendizagem.

Ah, ele tá desenvolvendo, porque ele... ele não tinha interesse muito, quase não tem interesse de escrever, ler, porque ele não ligava muito, de primeiro ele não ligava muito (**Responsável pelo aluno Francisco**). (informação verbal)

Na leitura, na escrita, ele tem melhorado bastante no nome dele, ele já sabe escrever sozinho, é parte de matemática, ele já tá sabendo fazer, ele não conhece muito bem os números assim, sabe às vezes... igual eu falei pra você, o (...) é “voado”, de repente você fala assim “(...) faz o número 7”, ele fica “É...”, porque já não sabe mais, entendeu? Qual que é o número 7? Tem que explicar de novo, “(...) escreve Bola”, daqui a pouco ele já num sabe mais, como você ensinou escrever bola, mais agora ele tá mais avançado, já sabe escrever bola. Igual em matemática, continha de “mais”, ele às vezes vou ensinar ele, daqui a pouco ele já fez, vou lá e somo nu celular, que eu não sei muito bem, vou olha “Ó (...), tá certo”, não precisa nem ensinar. Esses dias ele mesmo, tava certo. Igual eu tô falando pra você, o nome dele ele sabe escrever, continha de “mais”, ele já tá aprendendo fazer sílabas, essas coisas assim tudo ele já tá bem mais avançado, em continha de fazer numeração até 100, já tá sabendo. (informação verbal)

**Esses avanços que você tem percebido, você pode considerar tem sido a contribuição do trabalho que tá sendo realizado na sala de recursos? (pesquisadora)**

Tá, tá ajudando bastante e a professora também, porque o (...) quando ele teva com a outra professora ele não tava sabendo muitas, coisas, depois que mudou para a professora (...) e a sala de recursos, ele tá bem mais adiantado. **(Responsável pelo aluno Alberto)**. (informação verbal)

Ele tá conseguindo mais juntar letra, formar frases é... porque o ano que vem já é terceiro ano né, então pra ele eu acho que melhorou muito o juntar letra, saber o maior, o menor e tinha muita dificuldade sobre isso saber o maior, o menor. Então se não sabe um maior ou menor não vai saber uma matemática, 1,2, um nada, não vai saber. Isso aí melhorou muito **(Responsável pelo aluno Heitor)**. (informação verbal)

Sim, ele tá mais... eu acho que ele tá mais falando melhor, ele falava meio enrolado, não dava pra entender nada. Ele pega o caderno, tá sabendo desenhar alguma coisa, que ele não sabia fazer nada também **(Responsável pelo aluno Antônio)**. (informação verbal)

Embora com poucas condições ou nenhuma em relação à alfabetização, a fala destas responsáveis demonstram, de certa forma, o que é função da escola, ou seja, o ensino. Ao afirmarem os conteúdos trabalhados nas disciplinas (português, matemática), em alguns momentos a cobrança, ainda que de forma muito elementar a participação na vida escolar dos filhos, compreendem a importância da apropriação da leitura e da escrita.

Igualmente reconhecem que o ensino é necessário e que a aprendizagem não se dá de forma espontânea; pelo contrário, exige ensino organizado, sistematizado, disciplinado.

Nas palavras de Saviani, D. (2018, p. 40), tais percepções ficam evidentes:

Os pais das crianças pobres tem uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo: conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês tem que fazer com que ele queira. E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

Quanto à fala e percepção dos alunos sujeitos da pesquisa em relação ao atendimento na sala de recursos, também é muito interessante, pois, ao mesmo tempo que percebem este espaço, também ficam confusos em relação ao nome da professora e quais as atividades realizadas que faz com que avancem na alfabetização. Entre estes sujeitos, há aqueles que, além da sala de recursos, também frequentaram ou frequentam as aulas de reforço escolar.

Nas respostas também fica evidente que os alunos gostam de estar na escola e entendem a necessidade de aprender a ler e a escrever, tendo ainda a percepção da função destas atividades.

A coleta de dados foi realizada por meio de gravação, no horário de aula. As perguntas e as respostas, que estão organizadas na categoria aprendizagem.

Na questão 1: Você gosta de vir à escola? Por quê?

“Sim, eu gosto de estudar”. (informação verbal - aluno Francisco)

“Sim, pra aprender”. **Para aprender o quê? (pesquisadora)**

“A ler, a escrever, e pra passar de ano”. (informação verbal - aluno Alberto)

“Ahã, sim”. (informação verbal - aluno Manoel)

“Ahã, sim, pra estuda”. (informação verbal - Heitor)

“Gosto, é pa estuda, pa aprende fazê matemática” (informação verbal - aluno Antônio)

Nesta questão, mesmo em meio às dificuldades das situações descritas para o acesso à escola, gostam deste espaço e veem a necessidade de pertencer à ele.

Na questão 2: Você considera importante ir na sala de recursos? Por quê?, as respostas foram as seguintes:

“Sim, Você tá falando reforço né? Ah, lá” (informação verbal – aluno Francisco).

“Sim, pra gente aprende”. (informação verbal - aluno Alberto)

(Silêncio) - (aluno Manoel)

“É” (informação verbal - aluno Heitor)

“Ahã”. **E por que é importante?** (Silêncio), porque eu acho legal estudar com ela. (informação verbal - aluno Antônio).

Embora confundam a sala de recursos com o reforço, consideram importante estar neste espaço e reconhecem a sua necessidade, pois, a escola é para aprender.

A questão 3: Por que precisamos aprender ler e escrever?, obteve as seguintes respostas:

“A gente não cresce, se num quisé vim pra escola e quando crescer não aprende nada. Pa ajuda as pessoa lê as coisas assim”. (informação verbal - aluno Francisco)

“Pra passar de ano e pra consegui um emprego” (informação verbal - aluno Alberto).

“Pra não ser burro” (informação verbal - aluno Manoel).

“Para ganhar o material novo, ahã”. **Somente para isso que a gente precisa saber ler e escrever? (pesquisadora)**

“E mochila”. **Ah, então quando aprende a ler e escrever ganha material e mochila? (pesquisadora)**

“E estojo”. **Ah... e estojo? (pesquisadora)**

“Apontador”. **E se não aprender a ler e escrever, não ganha? (pesquisadora)**

“Não”. **Fica sem material?**

“Ahã”. (informação verbal - aluno Heitor)

(Silêncio) “Eu não sei, pa faze muita lição, e pra aprender”. (informação verbal - aluno Antônio)

Ainda com respostas tímidas, é perceptível que para eles a escola tem uma função que é ensinar a ler e escrever.

Ao perceberem a importância da escola, reconhecer sua necessidade, gostar de estar presente neste espaço, os alunos ainda tem uma compreensão sincrética do papel da escola (SAVIANI, D., 2013c, p. 278), ou seja, à respeito do direito à educação, do que a escola deveria lhes oportunizar.

Assim, ainda recorrendo às palavras de Saviani, D. (2013c, p. 278):

Eis porque o método da pedagogia histórico-crítica indica que o ponto de partida, a prática social, é comum ao professor e aos alunos, mas há uma diferença essencial do ponto de vista



pedagógico: o professor tem, ou deveria ter, uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos alunos é sincrética. Por isso cabe ao professor prover meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam ao nível do professor, atingindo uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem.

Desse modo, tornar evidente e levar os alunos a uma visão sintética da realidade escolar e da sua importância é função política e ética dos professores por meio dos conteúdos escolares, que proporcionarão a compreensão da realidade.

No caso destes alunos, cabe a condição de serem alfabetizados, pois, ao dominar a leitura e a escrita será possível acessar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Neste caminho, Mendonça (2018, p. 22) ressalta que:

A função que a escrita assume na sociedade de hoje está para além da grafia das letras ou palavras: apropriar-se dela permite a inserção do aluno e do professor em um plano de consciência que emancipa. Pela escrita acessamos o conhecimento teórico que forma o pensamento teórico. [...] esse tipo de pensamento nos insere na sociedade, com possibilidades de transformar e produzir novas formas do conhecimento teórico aprendido.

Portanto, a alfabetização é a primeira condição a ser disponibilizada e ensinada pela escola para que os alunos compreendam a função social da escola.

Nas questões a seguir, foi organizada a categoria Atividades.

A questão 1: Quais atividades você realiza na SRM que considera importante?, foram obtidas as seguintes respostas:

“Ela ajuda eu lê, escrevê”. **Mas quais são as atividades que você faz para ler e escrever? (pesquisadora)** “Lê eu sei, escrever também eu sei” (informação verbal - aluno Francisco).

“Lição, lição de ligar, de ler” (informação verbal - aluno Alberto).

“É qualquer uma” (informação verbal - aluno Manoel).

“Atividade do Homem Aranha, atividade da joaninha, atividade da barata, atividade de pintar e atividade tubarão. **Como é a atividade do tubarão? (pesquisadora)**

“Pinta ele de azul e coloca ele na parede” (informação verbal - aluno Heitor).

“Pinta” (informação verbal – aluno Antônio).

Assim, os alunos identificam a sala de recursos como um espaço para realizar atividades.

Na questão 2, foi feita a seguinte questão: Quais atividades você realiza na sala de aula (comum), que considera importante?

“Matemática, faço ciências, faço prova, fais o papel”. **Qual papel? (pesquisadora)**

“É um papel que fica lá, completa as palavra, a vogal” (informação verbal - aluno Francisco).

“Ler” (informação verbal - aluno Alberto).

“É, tem vez que ela dá quebra-cabeça” (informação verbal - aluno Manoel).

“Leitura de lê, leitura de livro” (informação verbal - aluno Heitor).

“Pinta, esqueve e fazê o nome” (informação verbal - aluno Antônio).

Desta forma, os alunos identificam que na sala de aula há conteúdos a serem estudados.

Embora os alunos ainda estejam em processo de alfabetização, reconhecem a necessidade de se apropriarem dos códigos da escrita e alfabetizar-se. Logo, ao organizar as atividades para o ensino, há a necessidade de elaborar quais as reais necessidades dos alunos em relação à alfabetização.

Portanto, não é qualquer atividade que pode ser considerada atividade de estudo, mas como descrito anteriormente e como adverte Asbahr (2016, p. 171):

Assim, não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola, (leitura de textos, realização de exercícios para a fixação de conteúdos, avaliações, cópias, entre outras). Tais ações podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que pouco contribuem para a formação da criança.

Uma vez que Marsiglia (2013, p. 215) adverte que:

O ingresso da criança na escola inaugura uma nova etapa em sua vida, modificando sua posição nas relações sociais. A atividade estudo promove essa mudança porque ela tem a assimilação da cultura humana de forma sistematizada, socialmente de significativa e valorizada, e que se efetua em concordância com normas estabelecidas histórica e coletivamente.

Por isto, faz-se necessário a organização de atividades com intencionalidade para o processo de alfabetização dos alunos, visto que embora percebam a necessidade de apropriação da leitura e da escrita, as atividades precisam estar articuladas com a necessidade atender o que almejam os alunos e suas famílias, como também levá-los a compreender a realidade em que estão inseridos.

E ainda a mesma autora afirma que:

A atividade estudo caracteriza-se como aquela que tem como conteúdo a apropriação dos conceitos científicos e, especialmente, a transformação do próprio aluno nesse processo. Nesta atividade-guia, os alunos se apropriarão dos conceitos científicos, por meio do trabalho educativo organizado pelo professor com a intencionalidade de transmitir os conhecimentos históricos elaborados através da cultura dos homens. (MARSIGLIA, 2013, p. 218)

Neste contexto, é necessário que a sociedade também reflita sobre as desigualdades sob as quais os filhos da classe trabalhadora estão submetidos. Estas diferenças dizem respeito à distribuição de renda que acaba por interferir na apropriação do conhecimento e a busca por uma escola que de fato seja gratuita, laica e de qualidade.

Este contraste a ser superado pela educação pública, não está ligado em relação à figura do professor, mas sim ao sistema capitalista que se apropria do conhecimento, não socializando com a classe trabalhadora.

Pode-se afirmar que esta apropriação do conhecimento acaba por interferir na formação do professor, que acaba também por não perceber, na maioria das vezes, a realidade em que está inserido.

Duarte (2013, p. 3) afirma a necessidade de uma pedagogia, que contribua por meio da prática pedagógica, que é sua especificidade, para o

processo de superação da sociedade capitalista. E ainda, o mesmo autor declara que:

A pedagogia histórico-crítica, só faz sentido, portanto, na perspectiva da superação revolucionária da sociedade capitalista. E essa pedagogia entende que a educação em geral e a educação escolar, em especial, não têm o poder de por si só revolucionar a sociedade, mas podem e devem engajar-se na luta política pelo socialismo. Mas de que maneira a educação escolar pode participar da luta pelo socialismo? [...] a maneira específica de a educação escolar contribuir para a luta pelo socialismo é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2013, p. 3).

Ao considerar as palavras de Duarte (2013), surge a necessidade, como posição contra hegemônica, portanto, de defender a socialização tanto dos meios de produção quanto dos conhecimentos científicos, filosóficos e simbólicos socialmente produzidos, sendo estes conhecimentos produções não materiais, as quais, as famílias não se apropriaram.

Logo, as produções não materiais:

Trata-se [...] da produção das várias formas de conhecimento que abrangem ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, D., 2019, p. 41).

De fato, a falta de tais elementos para as famílias contribuem para a falta de consciência das condições de vida e de formação, às quais estão submetidos.

Em relação aos professores, Duarte (2016, p. 21) afirma que “A escola desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato”, pois as condições de trabalho do professor o mantêm impossibilitado de organizar o trabalho educativo para que os alunos se apropriem dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Logo, fica a apropriação privada por parte da classe dominante deste conhecimento fazendo com que a classe trabalhadora continue sem acesso aos conhecimentos elaborados na cultura dos homens.

No entanto, ainda que as condições de trabalho dos professores interfiram no processo de ensino, para estes, ao assumirem a tarefa de educar

seus filhos, é imprescindível a consciência de qual tipo de educação é disponibilizada a esses sujeitos envolvidos.

Neste embate e contradições das lutas de classes, o modelo escolar posto pelo capital acaba por privilegiar a classe dominante e, assim, a escola vai se fazendo cada vez mais afrouxada em relação ao cumprimento do seu dever, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que é a socialização do conhecimento desde a formação das crianças na educação infantil até a formação dos professores, no ensino superior.

É possível verificar que se tratando da luta de classes, há variações de estratégias em relação ao ensino pela instituição escolar, ou seja, a forma sofre processos de variação quanto a maneira de disponibilizar o conhecimento.

Assim, Duarte (2013, p. 15) considera que:

Ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista produz as condições necessárias ao desenvolvimento livre e universal dos indivíduos, antepõe a esse desenvolvimento barreiras gigantescas, que só poderão ser superadas com o fim das classes sociais.

O poder público, ao gerir a escola nos moldes capitalista, acaba por esvaziar esta instituição dos conhecimentos científicos, filosóficos e simbólicos e assim deixa como saída, não só para os alunos com deficiência, como para os demais, que a escola seja cada vez mais fraca para os fracos (BARROCO, 2011, p. 172).

É importante salientar que quando se expõe as condições de ensino dos alunos e, conseqüentemente, sua aprendizagem, o trabalho realizado, as atividades propostas, não queremos aqui expor o sujeito professor e/ou culpabilizá-lo, mas sim demonstrar as circunstâncias do trabalho docente que vai influenciar na socialização (ou não) dos conhecimentos sistematizados.

No caso destes sujeitos da pesquisa, a assimilação da cultura humana de forma sistematizada seria a apropriação dos códigos de leitura e escrita, a saber, a alfabetização.

No item a seguir, serão analisados os dados coletados na entrevista com as professoras. Sendo a professora da SRM a professora especialista denominada Marília e as professoras da classe comum, que terão

nomes fictícios para a preservação da identidade correspondendo aos respectivos alunos. Assim, a professora Carmem responsável pelo aluno Francisco, a professora Heloísa responsável pelo aluno Alberto, a professora Vera responsável pelos alunos Manoel e Heitor e a professora Ester pelo aluno Antônio.

### 3.3.2 As professoras e a sala de recursos multifuncionais

As entrevistas foram realizadas na escola com dia e horário marcado. O agendamento ocorreu primeiramente com a coordenadora pedagógica. No entanto, foram realizadas em sala de aula com os alunos, devido a incompatibilidade de horários. Além da entrevista semiestruturada, também foi aplicado um questionário de nível sócio-econômico.

No primeiro contato com as professoras, inclusive a professora especialista, foi relatado o motivo do estudo e feito a leitura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. De pronto, todas aceitaram estar como sujeitos da pesquisa.

O quadro abaixo traz algumas informações sobre o perfil das professoras de sala comum e da professora especialista.

Quadro 16 - Perfil das professoras.

<b>Professora</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Graduação</b>	<b>Tipo de instituição que realizou a graduação</b>	<b>Tempo de formação na área</b>
Carmem	34	Superior completo	Pedagogia e Ed. Física	Privada	7 anos
Heloísa	62	Superior completo	Pedagogia	Privada	15 anos
Vera	43	Superior completo	Pedagogia	Privada	3 anos
Ester	54	Superior completo	Pedagogia	Privada	26 anos
Marília (prof. Especialista)	33	Superior completo	Pedagogia	Privada	11 anos

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados na entrevista.

As professoras identificadas no quadro acima lecionam no município sob dois tipos de contratos duas são professoras efetivas concursadas (estatutárias) e três são professoras contratadas (CLT). De certa maneira, o tipo de contrato das professoras acaba por influenciar no trabalho realizado, se contratadas (CLT), pode ocorrer de no ano seguinte não estarem na unidade escolar. As efetivas (concuradas), podem pedir a remoção, no entanto, permanecem por mais tempo na unidade escolar, acompanhando a continuidade do processo de trabalho.

Anterior à educação municipal, as professoras haviam trabalhado na área da educação escolar especificamente em escolas, com exceção da professora especialista, que traz a seguinte fala quando questionada sobre sua formação para atuar na sala de recursos.

Tá, é... na verdade eu nunca imaginei na minha vida trabalhar em sala de recursos (risos...), é foi assim... a minha carreira começou como pedagoga e eu fui trabalhar imediatamente na Fundação Casa, em liberdade assistida, então eu trabalhei como orientadora educacional, só que aí é... eu via os problemas de aprendizagem dos adolescentes e aí de pois que eu terminei a pedagogia eu continuei estudando, fiz a psicopedagogia clínica e institucional e no próprio estágio da psicopedagogia eu comecei a atender individualmente, então eu gostei desse lado porque a gente observa um rendimento maior do que em sala de aula. E andando na carreira fui trabalhar em escolas, né, etc, mas novamente fui chamada para trabalhar na Fundação Casa na semiliberdade e trabalhei como coordenadora pedagógica, aí me deparei com mais problemas, foi quando eu falei... eu preciso entender como acontece o cérebro dessa pessoa que utiliza droga, que utiliza medicamentos pesados, né... e aí eu fui fazer a Neuropsicopedagogia, que me deu uma base muito bacana sobre todo esse processo de aprendizagem e depois disso, eu fui trabalhar em outros locais e inclusive atendendo crianças especiais, e assim a vida foi levando, na verdade e aí eu comecei a tomar gosto de atendimento clínico, né, mais que sala de aula. Porquê? Percebo esse encaminhar mais rápido da criança né, ela aprende, de alguma forma ela aprende, então ... e aí eu sempre prestei concurso né, e o concurso que eu fiz foi em 2014 e aí eu fui chamada em 2018 para assumir aqui na escola. (informação verbal)

Tendo como objetivo deste trabalho analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos e utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e o questionário, pensou-se na necessidade de melhor conhecer as professoras na sua dinâmica de ensino, na sua própria formação entre outras categorias que influenciam o

trabalho educativo e como este vai ser decisivo para que os alunos se apropriem dos códigos da leitura e da escrita.

Duarte (2016, p. 59) considera que:

[...] como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo.

O ensino dos conteúdos escolares em nada assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimento dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos.

É importante frisar que o ensino não é um ato mecânico, este envolve condições de planejamento, organização no âmbito da sala de aula para a elaboração e reelaboração de instrumentos, por meio dos quais os alunos possam expor suas condições de aprendizagem, síntese das informações pertinentes ao que é ensinado, sendo estas algumas das condições para a apropriação dos conhecimentos para a leitura e escrita.

Apoiando-se ainda no excerto acima citado sobre a organização do trabalho educativo, uma das questões feitas na entrevista, tanto para a professora especialista quanto para as demais professoras, foi a seguinte: como é a relação da professora da sala de recursos com a professora da sala comum quanto ao planejamento? (e vice-versa).

As respostas obtidas nas entrevistas foram as seguintes:

É ótimo, é tranquilo chego pra ela falo como tá acontecendo, como tá andando o quanto ele tá evoluindo e ela me dá esse retorno. Durante a semana mesmo ela me dá esse retorno durante a semana mesmo, não tendo aula, ela passa na sala pra saber se ele tá conseguindo acompanhar o que precisa mudar, então assim... e funcional, o que é principal. (informação verbal – Professora Carmem)

Nem tanto, porque não dá pra gente conversar, porque ultimamente a gente poderia tá sendo feito isso aí nos HTPs, mas agora final de



ano, o (...) veio praticamente no segundo semestre, então nesse segundo semestre eu até tava precisando falar com a (...) de ver o que ela tá trabalhando, o que ele tá fazendo junto com ela, o que é que ele faz sozinho, porque se ele tiver junto com alguém ele consegue fazer alguma coisa, sozinho não, que ele ... o que eu falei pra você, ele melhorou muito daquilo que ele era muito. Sabe dentro da sala ele consegue ficar centrado, ele consegue, eu gosto muito de trabalhar em dupla. O que eu falo, primeiro você faz o seu, depois você ajuda o colega, mas você em primeiro lugar, tão sempre sentando junto. O colega procura ajudar, sabe? E a turma também, dentro da sala de aula. (informação verbal – Professora Heloísa)

Planejar não, mas conversa a gente tem sim, toda semana a Marília vem me dá um retorno, um respaldo, me dá um feedback do que tá acontecendo na sala. (informação verbal – Professora Vera)

Boa, ela passa as informações pra mim. Quando eu tenho alguma dúvida também pergunto pra ela e qualquer probleminha que surge eu apresento pra ela e a gente mantém esse vínculo.” (informação verbal – Professora Ester)

Tá, como é bastante professores e eles dobram o período, né, a gente conversa, às vezes no corredor né, ou em algum momento que tem o HTPC ou um HTPI<sup>102</sup>, a gente procura conversar sobre os casos e sempre tentar trabalhar, é em dupla, conjunto, o que a criança tá necessitando no momento né, por exemplo ela não sabe escrever o nome dela, então vamos trabalhar em cima das letras do nome, do nome dela é, vamos trabalhar sobre forma geométrica. Então a gente propõe o mesmo objetivo, pra trabalhar lá e aqui. (informação verbal – Professora especialista Marília)

Na fala das professoras, compreende-se que em alguns momentos é possível o trabalho conjunto da professora especialista com a professora da sala comum, em outros momentos, tal parceria se torna impossibilitada, provavelmente devido as demandas escolares.

Por outro lado a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 9º, reza que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009).

A Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06 de 2011<sup>103</sup> traz a seguinte redação:

<sup>102</sup> Cada HTPC ou HTPI, tem a duração de 45 minutos, podendo serem organizados de acordo com a gestão pública e de acordo com o número de horas da jornada de trabalho do professor.

<sup>103</sup> Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06 de 2011 - Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. In: Orientações para implementação da política de educação

[...] ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os dois professores: do AEE e da sala de aula comum.

No que diz respeito ao que prega as legislações e a realidade da escola do campo, as entrevistas com as professoras evidenciam que há contradições, no que se refere ao documento, logo, o horário das professoras não se combinam, o que lhes permitiria condições para realização de um trabalho coletivo, tal qual expresso nas normas vigentes. Em outras circunstâncias, mesmo o horário de hora de trabalho pedagógico coletivo acaba sendo o momento para recados, trocas de experiências, planejamento das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, impossibilitando um planejamento pontual que atenda as necessidades dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais.

Há, ainda, momentos em que os professores formadores da secretaria da educação vem até a escola para atender a demanda de formação do corpo docente.

Dessa maneira, dificilmente o momento para planejar, pensar, organizar o trabalho educativo entre sala comum e sala de recursos multifuncionais se efetiva. Havendo, ainda, a ocorrência em que há professores que dobram a jornada de trabalho, sendo quase que impossível o planejar com a professora especialista.

Ainda neste propósito quanto ao ensino e à aprendizagem para a apropriação do conhecimento sistematizado, foram elaboradas duas questões a respeito de qual seria a função e quais as contribuições da SRM, em relação ao processo de alfabetização dos alunos.

A primeira questão foi “Qual o objetivo da SRM?”, as respostas foram as seguintes:

Olha, eu comecei um trabalho diferenciado com ele né, eu faço um caderno separado e eu converso direto com a (...) e a (...) me direciona se eu tô indo certo ou não de acordo com a defasagem dele e de acordo com o que ele pode responder, então a gente sempre troca atividade ela me fala olha continua assim, não é melhor você ir por este caminho, fora o quanto ele evolui né, ele evolui muito na aprendizagem. **(Então para você o objetivo da sala é essa parceria onde a professora te instrui? (pesquisadora)**, sim, para mim enquanto professora. Agora tem aluno que precisa mais pro social e a sala de recursos faz esse trabalho. (informação verbal – Professora Carmem)

Eu acho que a sala de recursos é um avanço pra ele, pra ele né. Porque a gente, eu tava falando agora pra ele, pra eles aqui. A gente com menos alunos você consegue tirar a dificuldade, você consegue enxergar o aluno mais próximo, sabe então pro Alberto a atenção, uma atenção maior que é dada pra ele e com uma especialista que pode tá tirando aquilo que ele consegue.” (informação verbal – Professora Heloísa)

Acho que é só para ajudá-los mesmo nesse desenvolvimento, né. E teve uma diferença, né? Atenção, é perceptível, é bem trabalhado. (informação verbal – Professora Vera)

É trabalhar a parte que eles tem mais dificuldade pra que eles possam ter um rendimento melhor, né. Ou diagnosticar um possível problema pra que possa ser feito encaminhamento específico.” (informação verbal – Professora Ester)

Certo... é... eu cheguei em maio aqui na escola, maio desse ano e eu venho conversando isso com a direção pra gente traçar um objetivo de trabalho porque não adianta nada ficar pegando , atendendo criança , né? Então... eu dou prioridade para os que tem diagnóstico e... e a gente tá dando uma atenção maior, um foco do trabalho é com as crianças do fund. I, em que o problema, quando aparece problema mesmo de aprendizagem, é mais primeiro ano, segundo, terceiro ano, né? Então a prioridade para esses atendidos.” (informação verbal – Professora especialista Marília)

A segunda questão foi: “Quais as contribuições da SRM no processo de alfabetização?”. Seguem as respostas.

É completa, é perfeita tem que haver senão não consegue, eu na sala de aula não consigo sozinha. Porque eu tenho mais 22 alunos, então o pouco que a (...) pega por duas aulas ele evoluiu muito. Na terça feira as duas últimas aulas. (informação verbal – Professora Carmem)

Então aí eu já não sei falar pra você, porque eu não sei a forma como que a Marília trabalha, não sei eu acredito que ela deve trabalhar assim mais lúdico, entendeu? Com jogos, brincadeiras, diferente daquilo que agente até faz em sala de aula né, até faço, mas não uma coisa igual ela vem, especialmente pra aquilo. (informação verbal – Professora Heloísa)

Assim na minha visão, uns 100%, porque ela tira né, daí fica só ela e a criança, é um trabalho diferenciado trabalha com jogos, tá sendo muito proveitoso, tá sendo aproveitável esse tempo que ela fica. É pouco tempo, porque eu acho que deveria pegar mais mas esse pouco tempo que tá tendo (1 aula), porque ela tem aluno por toda a escola.” (informação verbal – professora Vera)

Eu acho que elas contribuem bastante, porque a partir do momento que identifica aonde ele tem aquela dificuldade, aí a gente vai trabalhando a partir daquilo. (informação verbal – Professora Ester)

Ela contribui muito, é... assim, o trabalho individual possibilita você olhar com olhar clínico para a criança, né? Algo que não tem como fazer em sala de aula, é impossível o professor de sala de aula dar atenção pra turma toda e ainda uma especificidade tão grande de cada criança, então ela é de muita valia. E a gente consegue estudar o caso e descobrir como trabalhar com a criança porque às vezes o jeito, o método de ensino, e nos materiais de sala de aula não tá dando resultado pra essa criança, então tem que partir pra outros, pra outros procedimentos. (informação verbal – Professora especialista Marília)

Em relação a professora especialista, seja pelo que reza a legislação em relação ao público-alvo da educação especial ou pela própria formação e carreira profissional, ainda se prioriza o atendimento clínico.

Consequentemente, os atendimentos de viés pedagógico podem também ter um caráter da área médica, logo:

A incorporação de instituições de psiquiatria infantil reflete um paradoxo, relativo à indeterminação entre as ações de saúde e de escolaridade no campo da educação especial, presente também na inclusão dos serviços de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogia, etc., estes particularmente dedicados ao atendimento de crianças com “desvios de crescimento e de desenvolvimento”. (BUENO, 2016, p. 29)

Logo, não se pretende legitimar uma incoerência entre o direito do aluno à saúde, que é ter acesso aos especialistas e diagnóstico, e sobre o papel da educação na função de ensinar e buscar as formas mais apropriadas. No entanto, o saber médico não deve prevalecer e determinar qual é o papel da escola.

Provavelmente, esse viés clínico na educação especial, se deve a sua própria história dentro da história da educação.

Capellini (s/d, p. 3), em relação à educação da pessoa com deficiência, ressalta que:

[...] com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social, não propriamente para oferecer educação. Neste sentido a educabilidade de tais pessoas ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Nesta época esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências, gerando comportamentos normalizados.

Embora nestas respostas haja algumas divergências entre os objetivos e contribuições, as professoras da sala comum reconhecem os avanços na aprendizagem em relação ao trabalho realizado na SRM, ainda que este atendimento, em certos momentos, tenha um aspecto clínico.

Ao evidenciar estes avanços, algumas questões foram feitas às professoras: quais seriam os métodos, recursos, conteúdos, utilizados na sala comum e quais utilizados na SRM para que os alunos aprendessem? Seria o número de alunos por turma, o único diferencial?

Talvez essa condição seria um referencial; porém, como é a organização do trabalho educativo para a apropriação da leitura e da escrita?

Na primeira questão “Qual o método utilizado para alfabetizar?”, obteve-se as seguintes respostas:

Então, eu já fui professora de primeiro ano né, então eu tenho um pouco do conhecimento pra alfabetizar e quando a criança é “zerada” né, e foi como ele chegou pra mim. Chegou “zerado”, ele conhecia algumas famílias eram poucas, então trabalho... fiz um caderno separado pra ele, é... recorte, colagem, atividades diferenciadas, não adianta nem dar atividade do quarto ano pra ele que ele não consegue ler, então quando eu faço a leitura compartilhada na sala eu dou outro textinho com sílaba simples apenas pra ele participar da leitura, né pra ele não sentir isolado na sala que ele não tá fazendo nada, ele participa da leitura mas com um texto pra ele e ele super aceita, não tem esse problema, às vezes a sala também respeitam, não ficam naquela “ah, tá fazendo coisa diferente, ah você é burro. (informação verbal – Professora Carmem)

Eu? Método? Eu não sei se é chamado de método, mas você sabe que eu... eu sou professora já quase com trinta anos, né, já me aposentei, trabalhei 33 anos no Estado, então... não quero parar, poderia já tá parando, mas eu coloco bem o tradicional. Cobrança, a família envolvida, porque eu converso com os pais no início do ano gosto de fazer uma reunião, de cobrar dos pais de sentar junto. Sabe? De sentar um tempinho ali. Dentro da sala de aula aquilo que eu trabalho, dentro da sala de aula eu procuro passar o que eu trabalho para reforçar em casa e peço que os pais colaborem também. Então eu acho que, nisso aí eu sou bastante tradicional. (informação verbal – professora Heloísa)

Eu trago folhinhas diferenciadas para eles, também eles querem fazer as que as crianças estão fazendo. Eu trago pra eles e eles fazem o que as crianças estão fazendo e fazem além do que a gente tá trabalhando. (informação verbal – professora Vera)

Ah, é bem eclético meu método. Eu uso a leitura, forma escrita, o trabalhinho com atividades, bastante folhas com atividades prontas, trabalhar bastante no concreto, com material de palito, sabe... bastante coisa assim no concreto que eu acho que ajuda bastante. É que vem muito imaturos né. (informação verbal – Professora Ester)

O método do aluno (risos), **E quais são os métodos do aluno? (pesquisadora)** Porque assim... na verdade é um método de descoberta, não adianta a gente utilizar um método, por exemplo... se eu estou com um autista e utilizo o método Teacch pra trabalhar com ele, mas ele não é um autista que precisa de um método Teacch, ele precisa de uma outra forma de trabalho, então eu procuro sempre construir atividade de acordo com o que o aluno está correspondendo. Então não adianta eu abordar algumas atividades com ele e que ele não vai ter condição de responder. Então... o meu trabalho é contínuo, é de avaliação do meu trabalho, da criança e também dos materiais que é utilizado. É...e a cada momento tô tentando encontrar recursos pra trabalhar com a criança. (informação verbal – professora especialista Marília)

Na segunda questão, “Qual o conteúdo utilizado para alfabetizar?”, as respostas obtidas foram as seguintes:

Como assim conteúdo? De tudo. Se tá na aula de história, eu trago atividades de história, por exemplo ao invés de um caça-palavras eu coloco palavras, letras embaralhadas por, pra ele formar novas palavras ou eu coloco a palavra pra ele transformar em letra cursiva ou eu coloco a palavra pra ele recortar as letras e reconhecer. Então assim é de acordo com a aula ele faz as atividades. O que eu tenho de recurso, o que eu tiver na minha frente eu vou usar. (informação verbal – Professora Carmem)

Conteúdos? O que você fala? Ah, é tudo, eu procuro mesclar, sabe num colocar só um coisa, como você viu aí. Dentro da adição, da subtração, então você envolve uma série de coisas, que aí dentro da adição né as ordens, eu coloquei as ordens, eu coloquei a decomposição, eu coloquei a leitura. Eu procuro envolve dentro duma atividade, uma série de coisas. Trabalho muito com panfletos. Sabe? Procuro mesclar as atividades pra não ficar cansativo pra eles e que eles entendam né? Porque isso aqui é o dia-a-dia, tá inserido na vida deles. (informação verbal – Professora Heloísa)

Sim, é tudo integrado (diz respeito em utilizar-se das demais disciplinas para alfabetizar), a gente trabalho tudo história, geografia, ciências, língua portuguesa, matemática. É interdisciplinar a gente acaba usando. (informação verbal – Professora Vera)

Textos, palavras, é... livro, folhas, tampinhas pra fazer conta, números, fichas. (informação verbal – Professora Ester)

Tá, normalmente é muito complicado trabalhar os conteúdos, isso até conteúdo de sala de aula, conteúdo é assim, o conteúdo que a

gente conhece, então no momento, eu estou percebendo que eu tenho que partir do nome deles, porque eles não sabem escrever nem o nome. Alguns escrevem, mas porque copia ou porque memorizou pela imagem do nome, escreve, mas se você perguntar qual é a letra ele não sabe. Então, estou partindo do nome, deles, essa escrita, inicialmente eu, eu trabalho as vogais e das vogais daí eu vou para o nome, né que é bem básico pra eles pelo menos aprenderem escrever o nome no momento que tá comigo. (informação verbal – professora especialista Marília)

Conseqüentemente, de acordo com o que expressam as professoras, nota-se uma diferenciação curricular para o ensino da leitura e da escrita na mesma sala: enquanto alguns alunos fazem leituras de textos apropriados para o nível do ano em que se encontram, outros fazem a leitura de textos com menos complexidade, para assim poder atender a demanda.

Em relação ao método para alfabetizar, Dangió e Martins (2015, p. 212) advertem que:

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem dos sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança.

E quando essas autoras defendem a apropriação da leitura e da escrita para além da aprendizagem dos sons, ainda asseveram que:

[...] um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador [...] fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 213)

Quanto aos conteúdos para alfabetizar, para a pedagogia histórico-crítica, que nas palavras de Saviani, D. (2013a, p. 13) se materializam, seriam “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados. [...] aquilo que se firmou como fundamental [...]”, ou seja, para estes sujeitos, se faz necessário o ensino do que é clássico, para o domínio da leitura e da escrita, a saber, a compreensão do sistema de escrita alfabético.

Em relação ao método, a pedagogia histórico-crítica defende “a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” (SAVIANI, D., 2013, p. 13).

Em suma, para que os alunos se apropriem da leitura e da escrita, há a necessidade da junção conteúdo e forma, para que, ao dominar este conhecimento complexo, seja produzida nos sujeitos a segunda natureza, ou seja, a “humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, D., 2013, p. 13).

Ao produzir nos indivíduos a segunda natureza, que é a condição de alfabetizado, lhe é garantida a liberdade. No entanto, para Saviani, D. (2013a, p. 17), anterior à liberdade se faz necessário o automatismo, pois não é possível o aluno ser criativo sem antes dominar determinados mecanismos, ou seja, não é possível o aluno ser alfabetizado, sem antes dominar os códigos de leitura e escrita. Para isso são necessárias atividades pontuais organizadas através do trabalho educativo.

Liberdade porque os conhecimentos adquiridos através do ensino sistemático e intencional trouxe-o à condição de alfabetizado e ao estar nesta condição passa a ter condição de dominar os conhecimentos científicos.

Nas palavras de Duarte (2016, p. 109):

Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe a tarefa de efetivação do ato de ensinar. (...) Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do “aprender a aprender”, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino.

Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, tanto a forma como os conteúdos a serem ensinados e transmitidos caberão ao professor selecioná-los para que haja a apropriação por parte dos alunos, no entanto, não é qualquer conteúdo, nem qualquer conhecimento. Os conteúdos dizem respeito àqueles que contribuirão para a formação humana do indivíduo (DUARTE, 2016, p. 109). Os conhecimentos são os sistematizados



científicos, filosóficos e artísticos que da mesma maneira contribuirão para a formação dos sujeitos.

Portanto, verifica-se que, ao serem questionadas sobre os métodos e quais os conteúdos para alfabetizar, as professoras parecem, não distinguir os elementos, o que de certa maneira, acaba por interferir no ensino e por consequência, a aprendizagem.

Em relação aos métodos, ora volta-se para o método sintético, “indicam, implicitamente, a utilização de método de marcha sintética: reconhecimento das letras, das sílabas e estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas; leitura de palavras e frases” (MORTATTI, 2013, p. 28), ora há a utilização do método analítico, “[...] o ensino da leitura iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes [...]” (MORTATTI, s/d, s/p). No entanto, em momento algum as professoras demonstraram, em suas respostas, ter conhecimento sobre esses métodos.

Ainda há a utilização do método analítico-sintético, onde utiliza-se, tanto o analítico como o sintético, e vice-versa, ou seja, inicia-se com o texto e depois com palavras, sílabas. Desta forma, ainda podem ser denominados “métodos ecléticos ou mistos” (COELHO, 2016, p. 62).

Assim, há a aparente impressão, de que em muitas situações, não se definiu a metodologia de ensino a estes sujeitos, sem a utilização de métodos ou formas de ensinar, identificadas na fala das professoras, como “método de descoberta”, “utilização de folhinhas”.

Tratando ainda a questão dos métodos, há ainda aqueles que se definem como construtivistas, para o qual o que importa e define os avanços na aprendizagem é, apenas contato com textos e materiais escritos. Logo, “ideário este que acabou se transformando num dos grandes modismos de nossa educação” (ROSSLER, 2005, p. 3).

De certa forma, tanto em relação ao método quanto ao conteúdo, na organização do trabalho educativo, várias são as questões que surgem para que o professor organize a aula. Assim, na figura a seguir, é possível visualizar estes questionamentos.

Figura 4 - Questões pensadas pelo professor na organização do trabalho educativo

O quê ensinar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o conteúdo da alfabetização?</li> <li>- Por qual conteúdo começo a alfabetizar: o alfabeto, o nome dos alunos, uma palavra geradora, um texto?</li> <li>- O que uma criança alfabetizada precisa saber?</li> <li>- Qual o critério de seleção de um texto para alfabetização de crianças?</li> <li>- O que ensino com o texto?</li> <li>- Quais textos são apropriados para os alunos da alfabetização?</li> </ul>
Como ensinar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que material vou usar para alfabetizar: cartilhas, método fônico, Ler e Escrever, material próprio?</li> <li>- Como lidar com os diferentes níveis de aprendizagem existentes na sala de aula – crianças que chegam sabendo ler e escrever, e crianças que ainda não manuseiam o lápis?</li> <li>- Como eu começo a alfabetizar?</li> <li>- Como usar o texto em sala de aula?</li> </ul>
Para quê ensinar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é uma criança alfabetizada?</li> <li>- Para que se alfabetiza uma criança?</li> <li>- Porque usar textos na alfabetização?</li> </ul>
Por que ensinar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que é necessário alfabetizar uma criança?</li> </ul>

Fonte: figura selecionada pela autora. Exemplo retirado da dissertação de mestrado de COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita, p. 41.

Ao não definir quais os conteúdos que constituem o sistema de escrita alfabético, provavelmente, toda a organização do trabalho educativo parece estar comprometida.

No entanto, para Saviani, D. (2018, p. 45):

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Porque esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Para atingir determinado fim, que é a participação na cultura letrada, não é qualquer ensino e/ou conteúdo que levará o aluno para a apropriação da escrita alfabética, objeto da cultura dos homens. É crucial a organização da atividade docente com os seus conteúdos específicos para que a alfabetização aconteça. De acordo com Martins e Eidt (2010, p. 679):

[...] a atividade docente é composta por várias ações, como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma destas ações atende indiretamente ao motivo da atividade docente, que é o ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível. No que se refere às operações, elas precisam ser pensadas em consonância com as ações. Assim sendo, a ação de preparar demanda de execução de uma série de procedimentos operacionais pelos quais ela possa se concretizar, e esses procedimentos, por sua vez, dependem das condições objetivas disponibilizadas.

Ao organizar, o trabalho educativo, os professores deveriam estabelecer os objetivos e quais os conteúdos são necessários para atingir este fim. Para tanto, também se faz necessário o procedimento metodológico e quais instrumentos a serem utilizados.

Ainda na coleta de dados obtida com a entrevista, as professoras foram questionadas quanto à avaliação dos alunos. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 17 – A avaliação dos alunos.

<b>Professora</b>	<b>Como é realizada a avaliação dos alunos?</b>
Carmem	Não respondeu
Heloísa	“A avaliação pra mim é contínua, é o que falei pra eles, eu por mim não me apegaria em avaliação assim, faço porque tá dentro do sistema, mas eu avalio a hora que eu mando pra lousa, a hora que eu pego o caderno de casa, a hora que eu corrijo o caderno de sala, aí a interação deles no grupo e eu gosto muito de trabalhar em grupo, dupla, trio, quádruplo, sabe colocando uma série de coisas pra eles estarem entendendo.” (informação verbal)
Vera	“Olha, pra ser sincera não avaliei ainda. Eu não avaliei, eles não tem laudo. Avaliação eles não conseguem fazer, então eu acabei não avaliando eles. Na verdade eles não fazem avaliação nessa sala, né, eu tô no dia-a-dia com eles é um segundo ano, aí ficou desta forma, mas com eles o que eu vejo é essa melhora com a sala de recursos. Uma melhora assim, avaliação eu ainda não fiz com eles não.” (informação verbal)
Ester	“Eles fazem ditado todos os dias, eles fazem uma provinha mesmo de avaliação, sondagem, é feita a sondagem das palavras

	com diagnóstico da sondagem, que fases eles estão.” (informação verbal)
Marília (prof. especialist a)	“Eu avalio pelo rendimento que ele tá me dando de retorno que eu estou propondo pra ele, então, por exemplo, é...primeiro, segundo e terceiro atendimento percebi que ele não correspondeu nada , então já tenho que mudar a estratégia . tem crianças que no quarto atendimento eu percebi que rendeu tudo aquilo que eu vim trabalhando em três atendimento, aí então você vê que vai conseguir uma progressão com ela.” (informação verbal)

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados e coletados na entrevista.

De certa forma, as atividades e as avaliações realizadas, fazem parte do trabalho educativo, para que os alunos se apropriem do conhecimento e são condições para a aprendizagem.

No entanto, Freitas (2010, p. 95) adverte que:

A associação entre avaliação e poder do professor (e da escola) joga muitas das propostas “inovadoras” da avaliação em um terreno dicotômico: formas autoritárias versus formas democráticas de avaliar. Entretanto, a solução para as questões de avaliação são podem ser pautadas como um dilema entre o autoritarismo e o democratismo. Há nos processos avaliativos uma contradição e não um dilema. Na verdade, o antagonismo entre professor e aluno, potencializado pela questão da avaliação, está definido pelos objetivos educacionais da escola, ao colocar o aluno em uma posição de subordinação e ao isolar a escola da vida e de seus motivadores naturais. Para a resolução plena desta questão, a forma escolar deveria devolver esta relação (entre professor e aluno) ao seu leito natural, ou seja, uma relação que fosse baseada na maior experiência e conhecimento do professor, reconhecida pelo aluno, ao invés, de baseada na autoridade do professor.

Assim, ao planejar a avaliação, sendo esta também parte do trabalho educativo, deve ser esclarecida, explicitada aos alunos, pois estes têm o direito em saber as formas pelas quais serão avaliados, já que esta não é uma forma autoritário do professor para conduzir o processo de ensino, para posterior, averiguar a aprendizagem.

Ainda sobre a avaliação, Stockmanns e Lima (2017, p. 12-13) salientam que:

[...] por se apresentar como uma prática sistematizada, a avaliação da aprendizagem é realizada de acordo com os objetivos da Escola, implícitos ou não, que refletem os valores sociais vigentes. As técnicas avaliativas não ocorrem em situações isoladas, mas iniciam, desenvolvem e concluem todo o processo de aprendizagem.

Contudo, a avaliação, independente da etapa de aprendizagem em que ocorre, é realizada sempre em prol de alguma reflexão teórica, ou seja, é determinada pelos pressupostos pedagógicos que embasam as diversas propostas de ensino.

No relato das professoras, percebe-se que os conteúdos utilizados para alfabetizar, o tipo das atividades e o modo de avaliar, parece não muito diferenciar dos utilizados na sala de recursos, embora não haja esta percepção.

A maneira de apreciar os avanços dos alunos, segue formas diversificadas, ora avalia-se a prática cotidiana, ora o que foi ensinado, em alguns momentos avaliações pré-estabelecidas pelo sistema de ensino (níveis de escrita), assim como as atividades também passam a corresponder a este tipo de avaliação.

Para Magalhães e Marsiglia (2017, p. 236):

Entretanto, avaliar deve, sim, ser uma forma de verificar o nível de desempenho do aluno, pois só ao ponderar o que o educando aprendeu em relação aos objetivos do ensino, é possível organizar a trajetória da aprendizagem.

Ou seja para que se avalie, deve primeiro planejar, elencar objetivos, o que ensinar (conteúdo), como ensinar (método) e para quem ensinar (sujeito que aprende), caso contrário cai-se no enfado de não sair de onde o aluno se encontra neste momento.

Ao analisar as respostas dadas pelas professoras no momento da entrevista quanto aos conteúdos e a forma de avaliar, nota-se que em relação ao domínio dos conhecimentos pedagógicos, principalmente relacionado a estes alunos, ainda há que se buscar subsídios teóricos para a organização do trabalho educativo para que todos possam avançar na aprendizagem e desenvolver-se.

Ainda segundo as mesmas autoras (MAGALHÃES e MARSIGLIA, 2017, p. 244):

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Partindo dessas premissas, o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos

fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive.

No entanto, Marsiglia e Saviani (2017) afirmam que, ao organizar o trabalho educativo e ao instrumentalizar o aluno para que este se alfabetize, tanto o conteúdo, quanto a forma e a avaliação devem estar articulados no processo. Assim, os autores o evidenciam:

[...] instrumentalizando a criança com um conjunto de conhecimentos necessários ao domínio da escrita. Não é preciso, pois, realizar com os alunos uma aula sobre a prática social que tem a escrita como forma mais avançada de registro da produção humana. Também, não precisamos de uma aula (ou sequência de aulas – sequência didática) que problematize as implicações da ausência do domínio da escrita para os seres humanos. Mas, estas questões não podem ser perdidas do olhar do professor, que, ao selecionar determinados conteúdos, recursos, procedimentos e estratégias de avaliação, já considerou esses elementos em seu planejamento, guiando assim a sua execução.

É clássico alfabetizar, isso é praticamente um consenso. Mas, alfabetizar como? Fazendo qual escolha de conteúdos que levem à apropriação do domínio da linguagem escrita? Ao afirmar que é preciso trabalhar com vocabulário (conteúdo), há, na seleção de materiais (livros, brincadeiras, músicas etc.), também um critério a ser utilizado: aqueles mais ricos e, portanto, mais avançados e que sejam os mais indicados para determinados procedimentos propostos, diante dos recursos disponíveis (forma) para determinados alunos (destinatário). (MARSIGLIA e SAVIANI, 2017, p. 8)

Ressalta-se, assim, que o foco da avaliação está na aprendizagem, no aluno, e não no processo de trabalho educativo como um todo. Essa tendência tem se instaurado, sobretudo nas últimas décadas, em função das avaliações externas que instituem como determinada concepção de avaliação.

Assim, é relevante destacar que a aprendizagem se dá como decorrência de um conjunto de fatores dialeticamente articulados no processo de ensino e aprendizagem, em condições específicas. Ao se tentar avaliar o grau de aprendizagem dos alunos, deve-se levar em consideração os conteúdos, as formas, os recursos, enfim, as condições que fundamentaram um processo de aprendizagem com determinados resultados do conhecimento.

Dentre os documentos escolares, foram analisados, ainda, os registros dos alunos, os registros da professora especialista (relatório diário

dos atendimentos), caderno dos alunos da sala comum. Tais documentos também revelaram a forma como é conduzido o processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos.

Assim, as atividades estavam organizadas em executar o traçado das letras, completar palavras com vogais, completar com a letra inicial, atividades de coordenação motora, pintura de desenhos prontos, interpretação de textos curtos com informações explícitas, entre outras que revelam o cotidiano escolar destes alunos.

Entre os documentos escolares, não foi possível o acesso ao PPP (Projeto Político Pedagógico), pois este não se encontrava na escola. De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 10º, traz que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), prevendo na sua organização. (BRASIL, 2009)

No excerto a seguir, nas palavras de Saviani, D. (2013a, p. 13), é explicitado o que vem a ser o trabalho educativo e sua forma de organização:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, sim, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como, essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Embora a citação seja longa, é necessária pois o autor traz a preleção do que vem a ser o trabalho educativo, anunciando seus aspectos constitutivos. Tal fundamento se faz necessário, pois é por meio da organização do processo de ensino e aprendizagem, que se elege as formas mais adequadas para o ensino dos elementos culturais, no caso deste trabalho, a alfabetização.

Logo, alfabetizar se torna clássico e ao escolher a forma, o conteúdo e o destinatário, atividades como leitura de livros pelo professor e o relato pelos alunos, lista dos substantivos da história e pedir para os alunos desenharem, texto coletivo com a turma e ter o professor como escriba. Enfim, inúmeras são as situações de ensino para que haja a aprendizagem, no entanto, o que demandará a escolha das melhores formas para tais atividades, será a tríade conteúdo – forma – destinatário.

Assim, Dangió e Martins (2018) revelam:

[...] que cabe à educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente sistematizados acerca da realidade social, oportunizando aos indivíduos a interpretação em sua essência. O que isso significa? Significa, de partida, entendermos como as coisas acontecem no nosso falar e quais mecanismos são necessários para intervir sobre elas.

Dentre tais mecanismos, destaca-se a questão do conhecimento acerca da realidade e, conseqüentemente, envolve aspectos pedagógicos, a exemplo da escolha do que ensinar, como, para que e para quem. (DANGIÓ e MARTINS, 2018, p. 59)

Ao analisar o trabalho educativo, as práticas, o labor das professoras entrevistadas neste estudo, de certa forma fica evidente o quanto o trabalho educativo necessita ser articulado no interior da escola para que o ensino possa atingir a cada aluno de acordo com a sua carência<sup>104</sup> e necessidade, pois de acordo com Antunes (2016, p. 28):

Portanto, uma parte da natureza, com necessidades naturais e capacidades igualmente naturais de satisfazê-las, ao invés de

---

<sup>104</sup> Segundo Antunes (2016, p. 29): “Entretanto, há um outro ponto, mais sutilmente mediado, que indica o âmago da questão: carências básicas, uma vez satisfeitas, podem dar origem a necessidades novas, cada vez mais humanas, e estas, por sua vez, podem ser de tal modo incorporadas que passam a compor o novo “patamar” básico da sobrevivência humana. Deste ponto de vista, no interior deste processo social inerentemente dinâmico, a categoria carência parece constituir um momento do processo de desenvolvimento histórico da necessidade, sendo esta última a categoria fundamental de todo o complexo.”



simplesmente ajustar-se às possibilidades dadas pela natureza, ajusta, adapta, transforma não só estas possibilidades, mas a própria natureza como um todo às suas necessidades.

Cabe aqui salientar que tal processo de transformação da natureza pode, inclusive, transformar as próprias necessidades humanas iniciais em necessidades cada vez mais elaboradas e isto remete a um aspecto de fundamental importância para o processo social de formação de seres humanos.

Ao se tratar da formação de pessoas, da humanização, se faz necessário que esta vá se constituindo de forma mais elaborada, sendo a alfabetização a primeira carência para o acesso aos conhecimentos sistematizados; logo, o trabalho educativo deve ser elaborado, reelaborado, para que tais necessidades sejam satisfeitas.

Nesta elaboração, fundamentado na tríade, conteúdo – forma – destinatário, cabe ao professor organizar o trabalho educativo, atendendo assim as demandas do aluno. Em outras palavras, a escola se organiza para que carências e necessidades sejam atendidas.

Na prática das professoras percebe-se que em alguns momentos o trabalho fica “perdido”, ora pela falta de instrumentos teóricos que possibilitem a compreensão do sujeito ao qual tem que alfabetizar, ora pela falta de aparatos que lhes possibilitem repensar o que de fato venha a ser a avaliação, pois mediante esta que o trabalho será organizado e reorganizado.

Assim, ainda recorrendo às palavras de Antunes (2016, p. 41-42):

O trabalho, por sua vez, como já explicado, faz desta parte específica da natureza algo novo: o ser humano – “ele cria, assenta apenas objetos, porque ele é assentado mediante esses objetos” – e faz, ao mesmo tempo, com que o próprio ser humano humanize-se, complexifique-se como ser cada vez mais humano; numa palavra: forme-se.

Conseqüentemente, por meio do trabalho educativo é que os alunos vão sendo formados, transformados, logo, humanizados, ao se apropriarem de uma das mais importantes invenções humana, que é a escrita e a leitura.

Embora não tenha sido o foco deste trabalho, de certa forma há indícios de que a formação do profissional da educação ou a falta de uma formação sólida, falta de instrumentos de estudo que lhe dê condição de organizar o ensino, acabam por interferir *a priori* no processo de ensino e a

*posteriori* no processo de aprendizagem. De certa forma, tanto na fala das famílias como do coletivo das professoras entrevistadas há a percepção de que com o atendimento na sala de recursos, ainda que com limitações, colabora para que os alunos avancem.

Por outro lado, as condições de trabalho dadas às professoras interferem na organização do trabalho educativo, seja pela impossibilidade de haver um horário de planejamento conjunto (professora especialista e professora da sala comum), seja pelo número de alunos por sala, seja, ainda, pela condição da organização do trabalho em sala, de forma a reunir toda a equipe escolar, sendo necessária a elaboração das estratégias de ensino para todos os alunos da escola e não somente para aqueles atendidos na sala de recursos, havendo, ainda, a necessidade de repensar as condições de ensino para os alunos da escola do campo que se encontram em outra realidade educacional. A esse respeito, Saviani, D. (2012a) traz o conceito do que seria uma educação única para todos os alunos:

[...] uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (SAVIANI, D., 2012a, p. 83)

Nas palavras do autor, ao pensar a educação como a formação do homem, a humanização dos sujeitos, se faz necessário repensar o trabalho educativo para que os alunos se apropriem dos conhecimentos que possam levá-los a compreender a realidade em que estão inseridos, mudando a trajetória da vida em que estão postos, e ainda, para que tal feito aconteça, é necessário a busca de uma outra forma escolar.

A seguir, no próximo item, é analisado o histórico da implementação da sala de recursos multifuncionais e o trabalho educativo desenvolvido para a contribuição no processo de alfabetização dos alunos sujeitos da pesquisa.

### 3.4 A sala de recursos multifuncionais e a escola da pesquisa

A partir dos dados coletados, houve também a necessidade de compreender o histórico da implementação da sala de recursos na referida escola.

Os contatos que disponibilizaram os dados para a compreensão do histórico da SRM foram as “conversas” e entrevistas com o vice-diretor e a professora da referida sala.

De acordo com as informações coletadas com o vice-diretor a SRM, foi implementada na Escola Verde em julho de 2013, com a atribuição para a professora especialista, esta concursada. A sala ficou em atendimento de 2013 a 2016, sendo que em 2017, a mesma ficou fechada e neste período os alunos que precisavam deste atendimento passaram a serem atendidos em uma escola municipal central.

Assim, neste período, a escola ficou sem a SRM, que voltou a funcionar somente em maio de 2018, com a chamada da professora especialista aprovada em concurso<sup>105</sup>, iniciando em maio de 2018.

---

<sup>105</sup> Em 2014, a rede municipal de Porto Feliz realizou o concurso público nº 01/2014, usando de suas atribuições legais nos termos inciso IX do Art. 37 da Constituição Federal sob a organização da empresa Aplicativa Serviço de Apoio e Gestão Administrativa, com a supervisão da Comissão Fiscalizadora nomeada pela Portaria nº 8547 A de 10 de janeiro de 2014. Este concurso trazia como cargo (cadastro reserva) o seguinte cargo: Professor Especialista em Deficiência Intelectual (DI), tendo como requisito, Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica na respectiva área da Educação Especial. Licenciatura Plena em quaisquer áreas da Educação com Pós- Graduação na respectiva área de Educação Especial com no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas. Em 2016, com o Edital nº 001/2016, o Prefeito pela legislação vigente 4.303 de 26/12/2005, torna público que realizará por meio da Empresa RHS CONSULT LTDA, o Concurso Público para provimento de cadastro de reserva e vagas. Este concurso trazia os seguintes cargos e requisitos: Professor Especialista em Deficiência Auditiva (DA) - 30 horas Semanais, requisitos: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica na respectiva área da Educação Especial ou Licenciatura Plena em quaisquer áreas da Educação com Pós-Graduação, na respectiva área da Educação Especial com no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas; Professor Especialista em Deficiência Física (DF) - 30 horas Semanais, requisitos: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica na respectiva área da Educação Especial ou Licenciatura Plena em quaisquer áreas da Educação com Pós-Graduação, na respectiva área da Educação Especial com no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas; Professor Especialista em Deficiência Visual (DV) - 30 horas Semanais, requisitos: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica na respectiva área da Educação Especial ou Licenciatura Plena em quaisquer áreas da Educação com Pós-Graduação, na respectiva área da Educação Especial com no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas; Professor Interlocutor da Língua Brasileira de Sinais – Libras - 30 horas Semanais, requisitos: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica na respectiva área da Educação Especial ou Licenciatura Plena em quaisquer áreas da Educação com Pós-Graduação, na respectiva área da Educação Especial com no mínimo 360 (trezentos e sessenta) horas. Disponível em:

Com os dados obtidos na entrevista com a professora especialista, a mesma relata que, ao chegar à escola, não havia mais o espaço da sala de recursos. O local que outrora funcionava a sala passou a ser espaço para guardar instrumentos de fanfarra, jogos, entre outros materiais e ser dividido com outras atividades pedagógicas da escola.

Logo, o espaço que deveria ser reservado para a realização do trabalho educativo, como também um local para a apropriação do conhecimento, passa a ser um depósito para guardar objetos. De fato, tal situação acontece, pois como lembra Capellini (s/d.) “Ao pensar na educação da pessoa com deficiência na perspectiva da inclusão parece-nos que seria importante contextualizar as raízes históricas desse movimento”.

Ou seja, por desconhecimento de alguns e omissão de outros, parece que a educação especial vai perdendo seu espaço, ainda que físico, assim, “[...] pensar na educação dessa população implica também em conhecê-la, para compreender o movimento atual contra qualquer tipo de discriminação”. (CAPELLINI, s/d, s/p)

Para que tivesse esse espaço para realizar o atendimento, a professora relata que ela foi quem fez a limpeza, pintou e organizou os mobiliários e ainda assim dividindo o local com outros materiais pedagógicos que não faziam parte da SRM.

Na fala da professora especialista ficam muito evidentes estas informações:

É, quando eu cheguei aqui já existia essa sala onde estou agora né, ela só existia (risos), a sala física. Mas quando eu cheguei aqui as crianças do reforço com a professora utilizavam essa sala, porque não tinha uma sala vaga, pra que acontecesse essas aulas. Aí quando eu cheguei, eu não tinha sala, no caso eu cheguei falar pra direção que eu utilizaria a biblioteca pra não afetar também as crianças que já estavam em andamento e... até eu me ajustar também aqui né, e aí ela falou, não mas você tem uma sala vamos utilizar a sala de recursos tal, aí um dia eu cheguei eu fui colocar a mão na biblioteca pra gente organizar lá e a ideia foi jogar o reforço pra sala da biblioteca e eu consegui entrar na minha sala pra trabalhar só que entrando na minha sala, estava totalmente desorganizada, muito suja, porque na verdade foi meio abandonada depois que a última professora saiu daqui demorou pra que houvesse a outra contratação, no caso fui eu, então, muito

empoeirado os materiais, materiais todo misturados, é... na minha sala tem guardado instrumentos da fanfarra né, que até eles também não tem uma sala específica pra guardar os materiais deles e daí eu tive que fazer uma adaptação na minha sala pra atender eles pra também, assim desencardir a sala (risos), estou sendo bem sincera , eu lavei parede, pintei as paredes, eu lavei as cortinas , lavei as janelas, pintei tudo, organizei tudo pra que eu pudesse começar a trabalhar de forma organizada. (informação verbal)

As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011)<sup>106</sup>.

Assim, o Decreto 7611/11, em seu art. 2º, traz a seguinte definição para Atendimento Educacional Especializado:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

No que diz respeito a esta assertiva, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa

---

<sup>106</sup> Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 06/05/2019.

a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)<sup>107</sup>.

Desse modo, de acordo com a legislação sobre a educação especial, há um público-alvo que deve ser atendido na sala de recursos multifuncionais que é definido pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 4º:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

(BRASIL, 2009)

No item a seguir, é analisada a política de educação especial no município através da secretaria municipal de educação e seus representantes.

### 3.5 A Secretaria Municipal de Educação e a Educação Especial

No ano de 2018, as matrículas realizadas no município em relação aos alunos público-alvo da educação especial encontravam-se na seguinte situação:

Quadro 18 – Alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino municipal – Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental I e II.

<b>Deficiência</b>	<b>Número de alunos</b>
Deficiência intelectual	38
Deficiência física (outros)	13
Síndrome de asperger	07
Transtorno desintegrativo da	04

<sup>107</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 21/05/2019.

infância	
Autismo infantil	19
Deficiência múltipla	05
Surdez leve / moderada	04
Surdez severa / profunda	02
Baixa visão	03
Deficiência física (paralisia cerebral)	05
Síndrome de down	08
Deficiência física (cadeirante)	03
<b>TOTAL</b>	<b>111</b>

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Educação do município de Porto Feliz através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Secretaria Escolar Digital.

É importante ressaltar que o município oferece o atendimento em sala de recursos somente para o ensino fundamental, não atendendo a educação infantil. Deste número de alunos público-alvo matriculados, 14 se encontravam na educação infantil e 97 no ensino fundamental I e II.

No caso da educação infantil, segundo a coleta de dados realizada na secretaria da educação, o tratamento ofertado pelo município é somente um estagiário para acompanhar o aluno em sala, quando este demanda cuidados, sendo solicitado através de um profissional da saúde.

A primeira experiência do município em relação à educação especial / inclusiva foi a implementação de duas salas de recursos que funcionavam na E.M.E.F. Luíza Carvalho Pires, primeira escola localizada na área urbana, que fora municipalizada. Entre os anos de 1998 e 2000, tratou-se de um projeto denominado “Oficina de Aprendizagem”. Este espaço foi criado com o propósito de atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com possíveis deficiências.

Era uma sala com número reduzido de alunos, com frequência diária, com materiais e metodologias diferenciados, lembrando a antiga sala especial. A professora que atuava com esses alunos não necessitava ter especialização em educação especial, sendo efetiva no município.

Anos após a troca da gestão municipal, a sala deixou de existir, sendo os alunos colocados em outros espaços.

De acordo com as informações obtidas através da secretaria da educação, em contato com os profissionais que atuam neste local, do ano 2000

até meados de 2009, o município ficou sem atendimento em salas de recursos, havendo atendimentos esporádicos, em espaços da escola para estes alunos.

Nos anos de 2007 e 2008, houve um atendimento voltado para a educação especial e inclusiva, havendo salas para os atendimentos, porém de forma não oficial. Pelos relatos, entende-se que, a educação especial no município ficou à mercê da “boa vontade” ou à espera de uma política que a legitimasse enquanto direito.

Ainda no ano de 2009, as salas de recursos voltam a funcionar com alunos oficialmente cadastrados.

O município de Porto Feliz aderiu ao programa do governo federal de implantação das salas de recursos no ano de 2012, quando o município recebeu o suporte necessário (verba e equipamentos para as salas), havendo também a efetivação de professores, através da criação do cargo para estes profissionais. Quanto aos dados em relação ao número de salas, quais escolas e o número de alunos matriculados na época, não foram encontrados registros oficiais na secretaria da educação.

Tais informações foram obtidas em visitas à secretaria municipal de educação e em contato com os profissionais do mesmo órgão. Sendo que em relação aos registros oficiais, não foi possível o acesso a este histórico.

À vista disso, o município deixa de registrar a sua história quanto às políticas voltadas para a educação especial ou em relação às condições de ensino e aprendizagem para o público-alvo da educação especial.

Alguns anos depois iniciaram os concursos para psicólogo educacional, em que estes profissionais passam a atuar diretamente nas escolas, atendendo aos alunos e suas famílias mediante encaminhamentos dos professores e da equipe gestora.

Os casos que eram considerados mais graves e/ou provável deficiência, em sua maioria diagnosticados como deficiência intelectual (DI), predominavam, sendo estes indivíduos encaminhados para a APAE do município. Estes encaminhamentos se efetivavam referentes às terapias ou mesmo passavam a frequentar a instituição como “alunos”.

Em contato com a responsável pela educação especial no município, que também foi sujeito desta pesquisa, a mesma trouxe informações quanto aos atendimentos ofertados tanto pela Secretaria da



Educação, quanto pela Secretaria de Saúde do município a este público. O cargo ocupado pela entrevistada se refere à Coordenadora Técnica Pedagógica de Apoio ao Sistema Educacional, cuja função é trabalhar com os programas e projetos, sendo estes programas federais e os projetos tanto de parcerias de empresas como de outras diretorias do município e outras secretarias.

Em relação à educação especial, relatou que acompanha o trabalho realizado pelos psicólogos da educação e o trabalho dos professores especialistas.

Quando questionada se havia uma equipe de profissionais para atender as demandas do público-alvo da educação especial no município e especialmente nas escolas do campo, obteve-se a seguinte resposta:

Eu, os psicólogos e a [...] que é coordenadora do fundamental, a gente conversa, a gente tem uma integração assim, a [...] da educação infantil, então quando é um caso de educação especial da educação infantil geralmente concentra na pasta dela, os processos ficam com ela, mas assim, o trabalho de rede tipo o acompanhamento de como é feito a terapia, porque esse aluno muito das vezes ele tá referenciado na APAE, então ele também frequenta lá, eu faço esse meio de campo. Essa articulação com os profissionais da APAE, com a escola. Na APAE, as terapias, porque nós não temos uma equipe multiprofissional e a saúde também não dá conta e como já tem instituído e tem o repasse do terceiro setor que é da lei 13019/14<sup>108</sup>? Que sobre o termo de colaboração então os nossos alunos eles são incluídos nisso também. É o que eu falo, o aluno da APAE, é o aluno nosso, não tem diferença do município, porque ele tá na escola mas ao mesmo tempo, no contraturno ele também passa lá, pra terapia, porque lá tem psicopedagoga, que é o que nós não temos, tem a terapia ocupacional, tem a fono, tem a nutricionista, então assim dependendo do caso (...) não ficam na escola só na APAE, mais de duas síndromes, entendeu? São aqueles que tem sonda, que necessitam de home care, que é enfermeira, que são outras coisas. (informação verbal)

Ao mencionar a parceria do município com a APAE, fica evidente a estreita relação público-privado com tal entidade. Segundo Caiado, Laplane e Kassar (2016, p. 41-42):

---

<sup>108</sup> Lei 13.019/2014, Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-normaatuizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10/06/2019.

Essa relação obedece ao princípio de intercomplementaridade de “serviços”, dispositivo evidenciado na Portaria Interministerial 186/78 (BRASIL, 1978). Se a presença do setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência. As instituições privadas de caráter filantrópico no país sempre contaram com a potente organização do movimento apaeano e seu trânsito nos diferentes governos.

Tal qual estas autoras, Meletti, Marques e Oliveira (2013, p. 1-3) afirmam que:

A Educação Especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema comum de ensino. Dentre elas, podemos destacar o afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência e a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la. Ocorre a transferência da responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico, financiada pelo Estado e com sustentação na legislação. Assim, na ampliação do setor privado e no afastamento do Estado de questões relacionadas à educação e à assistência social, temos a consolidação de um campo fértil para criação das instituições especiais privadas de cunho filantrópico como a instância social responsável pelo atendimento à pessoa com deficiência mental em nossa sociedade. Esta ambiguidade entre o público e o privado, assim como o distanciamento da educação especial do sistema regular de ensino, sustenta o alargamento da prestação de serviços que deveriam ser públicos pelas instituições especializadas e da influência que estas passam a exercer sobre o Estado.

Nessa lógica da parceria público-privado, como ressaltam as autoras, a educação especial acaba por transmitir a ideia de algo que ainda é secundário nas políticas públicas, vista como assistência social, como gasto, nesta situação o público sempre ficará a mercê do que o privado instrui, ainda que com verbas públicas de repasse, onde “há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área” (JANNUZZI, 1997, p. 185).

Logo, é daí que vem o distanciamento do Estado em relação ao aparato necessário para que de fato os alunos público-alvo da educação especial, os alunos com necessidades educacionais especiais, sejam atendidos em suas peculiaridades, investindo assim na formação do professor, materiais

apropriados, prédios adequados, recursos pedagógicos necessários, para a efetivação do direito à educação.

Ainda analisando a fala da responsável pela educação especial, quando questionada sobre como eram feitos os encaminhamentos para a saúde, obteve-se a seguinte resposta:

Então, ele tem que passar com o psicólogo, professor faz um encaminhamento pro gestor, pro coordenador né, porque o ponto de apoio deles, de repente vai lá fala assim ... ah, o João, eu vejo que ele, esgotou a questão, são de reforço escolar, a gente fez recuperação paralela e continua e ele não consegue sair de onde ele está, ele não caminha, ele não avança, então isso já sinaliza alguma coisa, que existe alguma coisa com aquele aluno, então ele encaminha para o psicólogo. O psicólogo faz o encaminhamento, nós temos um manual de procedimento onde vários encaminhamentos como encaminhar para a saúde, como encaminhar para o conselho tutelar, foi um protocolo que nós criamos com a saúde. Então, primeiro filtra na psicóloga e depois vai pra saúde. Na saúde ele vai pro médico pediatra, no caso se é voltado pra idade dele, e aí o pediatra faz essa avaliação e aí vê se há necessidade de um neuro, de um psiquiatra, de um setor ou de um neuropediatra, que seja um pouco mais específico. O que acontece, é que você está vendo o cenário político, de todo mundo, do país, então assim, a saúde ela tem uma demanda muito grande, trabalha com recurso humano bem pouco, né, escasso, então assim, mas dentro da medida, nossos alunos, acabam tendo uma prioridade, quando é um caso que a gente percebe, que não é dificuldade, e aí, muitas das vezes a gente encaminha até da secretaria, com o ofício do secretário, solicitando que aquele aluno seja avaliado, então assim, esse é um dos primeiros canais. (informação verbal)

De certa forma, os profissionais buscam formas de oferecer aos alunos o que lhes é de direito, o acesso ao reforço escolar, à recuperação paralela e por fim a sala de recursos. Percebe-se uma comoção das partes para que o indivíduo seja encaminhado para o lugar que melhor lhe proporcione a aprendizagem.

Nesse caso, mesmo aqueles alunos que não são público-alvo da educação especial, mas que são atendidos na sala de recursos e que em sua trajetória escolar não se alfabetizaram, parece haver sempre uma expectativa, em relação ao que a saúde irá determinar para a educação executar e não o inverso.

Martins (2018, p. 145, apud Martins, 2016<sup>109</sup>) referenda que:

---

<sup>109</sup> Ideias defendidas pela professora doutora Lígia Martins durante o I Seminário sobre o método materialista histórico-dialético: reflexões sobre a pesquisa e o ensino, ocorrido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Araraquara), no período de 14 a 16 de dezembro de 2016.

Contudo não podemos preterir que o esvaziamento dos referidos conhecimentos avançam a passos largos, tanto no que tange às especificidades do ensino quanto da aprendizagem, haja vista o aligeiramento crescente na formação docente. Sendo assim, entendemos, [...], que a pedagogia, na medida em que não domina seu objeto – ou seja, o processo educativo –, entrega-o a outras ciências, tais como a psicologia, fonoaudiologia, a sociologia, etc., distanciando-se de seus próprios fundamentos e responsabilidades.

Este excerto comprova que se a educação não domina os conhecimentos da sua área, relacionados ao ensino e à aprendizagem, as outras áreas, e principalmente, as médicas / clínicas, a dominarão e passarão a determinar o que a educação deve executar. Acaba-se por ofertar um atendimento e dependência clínica, deixando de favorecer o pedagógico.

Assim, concordando com Magalhães e Martins (2019)<sup>110</sup>, reafirmamos que “A especificidade da prática pedagógica define-se pelo seu objeto de estudo – as leis do ensino, quando conteúdo e forma se apresentam como figuras sobre o fundo representado pelo destinatário”.

Consequentemente, em relação às condições de trabalho do professor e como a educação especial é vista no ensino regular, a recorrência pelas áreas clínicas, principalmente em relação à psicologia, a tríade, conteúdo-forma-destinatário parecem passarem despercebidas, o que torna evidente é um pedido de socorro à área médica.

Certa de que a área médico/clínica tem sua importância, que como descrito nos itens anteriores, é um direito do aluno ser atendido por tais especialistas, no entanto não se pode esquecer que “É a psicologia educacional que se subordina à pedagogia escolar” (MAGALHÃES E MARTINS, 2019).

Ainda na entrevista também foi possível verificar que, quanto à sala de recursos, essas foram implementadas nas escolas de área urbana e de área rural de acordo com o mapeamento realizado através do número de alunos cadastrados e laudados na secretaria digital, sendo que o maior número de alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial são os indivíduos

---

<sup>110</sup> Material apresentado pelas professoras doutoras Lígia Marcia Martins (Unesp) e Giselle Modé Magalhães (Ufscar), durante o Seminário Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia, Mesa 2, “Onze teses sobre a relação entre psicologia e pedagogia”, ocorrido na Universidade Federal da Bahia - Salvador, no período de 10 a 12 de setembro de 2019.

com deficiência intelectual, seguidos dos alunos com deficiência física. Ainda de acordo com as informações obtidas, os alunos são direcionados para as escolas de acordo com a deficiência, visto que nos últimos concursos para professores especialistas público-alvo da educação especial realizado em 2014 e 2016 (mencionados anteriormente), contemplava as áreas de Professor Especialista em Deficiência Intelectual, Professor Especialista Deficiência Auditiva, Professor Especialista em Deficiência Física, Professor Especialista em Deficiência Visual, Professor Interlocutor da Língua Brasileira de Sinais – Libras, além do intérprete de Libras. No entanto para os alunos que se encontram na escola da pesquisa (área rural), é o professor com especialização com deficiência intelectual que se faz presente.

Quanto a organização do município para os alunos surdos, além do profissional intérprete de Libras, há também o professor especialista interlocutor em Libras. A este profissional compete a intersecção entre os professores da sala comum e da sala de recursos, como também com o intérprete de Libras, tendo ainda este profissional a função de fazer a adaptação de todo material em libras para que o aluno possa acessar os conteúdos escolares.

Assim sendo, o município preconiza o que reza as Diretrizes Operacionais a Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica<sup>111</sup>, quando define que:

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (BRASIL, 2008, p. 1)

Na entrevista, foi esclarecido quanto aos alunos público-alvo da educação especial que necessitam de alguém para acompanhá-lo nas atividades pedagógicas além do professor de sala de aula, pois ao entrevistar as professoras da sala comum, algumas mencionavam a necessidade deste profissional. A resposta obtida foi que, para garantir este profissional ao

---

<sup>111</sup> Diretrizes Operacionais a Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 21/05/2019.

aluno, este deveria ter um laudo médico ou por solicitação médica. Ao questionar como era o requerimento, a resposta foi a seguinte:

Nós temos instituído que quando o aluno tem uma deficiência, ele tem um laudo no cadastro, por lei ele tem que ter direito a este estagiário, isto é fato. A LDB e todas as outras leis, a gente sabe, porém existe um processo, a forma que acontece. Então, na educação infantil, ele já começou a ser instituído desde que esta gestão assumiu, que é aberto um processo, tanto na escola o gestor pode fazer isso, quanto o pai vai no protocolo da prefeitura abre um processinho solicita que aquela criança, por ter tal deficiência, daí é colocado o laudo, toda a ficha clínica, médica dele que ele tem e aí é solicitado e é chamado esse estagiário<sup>112</sup> pra tá atendendo esse aluno. Agora no ensino fundamental, nós começamos agora, então a gente tá estruturando isto, porém também é da mesma forma. Por isso que eu falo, não são todos do fundamental que tem esse processo em aberto, porém quando ele é laudado e o médico exige no relatório, a criança tem direito à esse estagiário sim. É feito processo seletivo através do CIEE que é um programa, ele faz uma prova com os estagiários do curso de pedagogia e aí eles são direcionados para atender esses alunos laudados. Muitas das vezes a gente tem que atender até ordem judicial, mandato, porque daí tem que cumprir. (informação verbal)

Observe-se que, embora seja direito do aluno ter esse apoio pedagógico, deve-se repensar em que situação esse amparo é constituído. Nos relatos, nota-se, que, primeiramente se faz necessário que um outro profissional, que não é da educação, determine como a escola deve proceder em relação ao atendimento deste aluno. Para este indivíduo com deficiência, também é questionável se este apoio vai ajudá-lo ou será um obstáculo para a sua autonomia.

Outra situação a ser pensada é quanto à formação deste profissional, pois mesmo cursando Pedagogia ou outra licenciatura, como acontece em outros lugares, ao se deparar com a realidade da pessoa com deficiência muitos não sabem como agir ou acabam por desistir da função devido na sua formação também não ter conhecimento das condições da pessoa com deficiência.

Em suma, ao descrever e analisar as condições de ensino dos alunos, como também o perfil econômico das famílias, ambos sujeitos da pesquisa, nota-se o quão difícil é a realidade destes indivíduos para se ter o acesso ao ensino como preconiza a legislação, especificamente a Constituição

---

<sup>112</sup> O estagiário que é o apoio pedagógico em sala de aula, é estudante do curso de Pedagogia ou Letras, como acontece na maioria dos municípios.

Federal de 1988 em seu art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). É nítido que a educação é direito, porém o Estado, ainda falha em cumprir com seu dever como determinada a lei.

Ainda no art. 208, inciso III, segue a seguinte redação:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; **III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;** (grifos meus)

Ao colocar o AEE como dever e ainda em outros documentos legais supracitados neste trabalho que determina o público-alvo da educação especial, o Poder Público corrobora no atraso deste atendimento, pois quem vai fechar o diagnóstico do aluno público-alvo é uma equipe multidisciplinar majoritariamente com profissionais da saúde, o que é escasso nos municípios, pois como coloca a responsável pela educação especial onde foi realizada a pesquisa, a demanda da saúde é além do que os recursos humanos podem atender.

De certa forma, quando o município não dá conta de atender a esse público tanto na educação, como na saúde (em relação às terapias), acaba por fazer as parcerias público-privado, ou seja, a verba pública que seria para formar os profissionais da escola pública acaba indo para a instituição privada, reduzindo cada vez mais os recursos.

Nesta esteira, ainda cabe um olhar atencioso para a população das famílias do campo, não só na educação, mas também em outras condições do campesinato, pois estas circunstâncias acabam por determinar as condições educacionais dos filhos, de maneira a não se ter as condições de participar da vida escolar e das ações que ocorrem neste espaço.

Quanto às professoras, cabe ainda ao município repensar a formação permanente para estas e para os demais profissionais da educação que atuam na escola do campo.

Considerando o trabalho realizado na sala de recursos, embora as atividades realizadas estejam próximas das executadas na sala comum, merece destaque, pois este espaço acaba sendo o único em que os alunos recebem uma atenção pontual sobre suas necessidades para a apropriação do conhecimento, a saber para estes sujeitos da pesquisa, a alfabetização.

No que diz respeito ao processo de alfabetização fica claro que o município tem o foco na teoria construtivista, valorizando aqueles conhecimentos que dizem respeito às áreas de português e matemática, que embora sejam necessários aos alunos, mas ainda priorizam o que determinam as avaliações exteriores, pois como referencia Cóssio (2015, p. 627):

Ao mesmo tempo em que reafirmam os propósitos de inclusão e, portanto de focalização nos vulneráveis, definem que estes precisam ter conhecimentos e habilidades em algumas áreas, como escrita, leitura e cálculos, pois, são estas as que são avaliadas nos testes nacionais e, portanto serão priorizadas nos currículos universalizados. Levando a crer que para alguns, justamente estes que afirmam querer “incluir”, bastam alguns conhecimentos para que atinjam patamares desejáveis para a inserção na vida produtiva.

Conseqüentemente, o foco passa a ser as habilidades, o fazer imediato, para discursar que a pessoa com deficiência está no processo inclusivo, ainda necessitando ser priorizado a formação humana, na sua versão integral.



## CONCLUSÃO

Do início deste trabalho, quando se faz um breve histórico do movimento de luta das pessoas com deficiência pela legitimação dos seus direitos, dentre eles, a educação escolar, verifica-se que o embate de certa forma trouxe conquistas para estes indivíduos, dado aquele momento histórico.

A partir do contexto da retomada da democracia, reconheceu aos cidadãos o direito de opinarem, recusarem e reelaborarem, o que representaria o reconhecimento das pessoas com deficiência como pessoas independentes, livres de tutelas, que passaram a serem ouvidos.

Dentre os direitos pleiteados estava o direito à educação, que de acordo com Lombardi (2013, p. 14):

[...] lutar por uma educação: pública (estatal), gratuita, universal, laica e integral – e isso em termos de seu conteúdo (o que ensinar), de sua forma (como ensinar) e em sua organização (quem ensina? quem aprende?) e de seu papel social (conservador, reformista ou emancipador – o homem como sujeito de sua história).

O direito ao acesso das pessoas com deficiência à escola é inegável, no entanto, muito longe dos atributos expressos por Lombardi (2013), o que se ofereceu a este público e quando se ofereceu, continuou a ser uma educação excludente, com esvaziamento de conteúdos escolares, na maioria das vezes em instituições filantrópicas, tendo à frente profissionais sem formação adequada, com uma política que mais segrega do que inclui. Nestes ditames, ainda tendo como alicerce os documentos legais, que foram sendo editados à sua época para a legitimação dos direitos.

Assim, o direito à educação das pessoas em situação de deficiência se instituiu a partir da luta desses indivíduos como protagonistas na busca por seus direitos, mas também foi se constituindo de forma para atender aos interesses da classe dominante, que através das organizações multilaterais e das parcerias público-privado passou a determinar como deveria ser a educação deste público.

Em outras palavras, nota-se que as pesquisas relacionadas à modalidade da educação especial, em sua maioria, retrata as condições de

ensino e aprendizagem deste alunado, diante do movimento das escolas inclusivas. Tais condições, em tempos atuais, ainda trazem em seu bojo as formas excludentes, segregacionistas, embora na legislação, esteja garantido o direito ao acesso em estar matriculado na escola.

No que diz respeito aos avanços, estes são notáveis, porém, evoluções estas que na época em que foram conquistadas provavelmente encantasse seus seguidores, contudo, na atualidade, com outra demanda de sociedade, se faz necessário a luta diária, não só pelo direito à educação que humaniza, formando o ser humano na sua integralidade, mas que para além desta educação, se supere o modelo de escola vigente.

Ainda em relação ao direito à educação, Oliveira (2018, s/p) destaca que:

No que diz respeito ao Direito à Educação, a CF-88 é referência fundamental para consolidar a educação como um direito de todos os cidadãos. Seu texto explicita, amplia e redige melhor o direito à educação já consagrado na legislação anterior. Estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), reafirma o dever do Estado para com a educação (art. 205) e, pela primeira vez em nível nacional, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o ensino médio, antes tratada como exceção e declara, explicitamente, a gratuidade para o Ensino Superior (art. 206, IV). Inclui a educação infantil no sistema de ensino, retirando-a da assistência social, garante o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [...] a CF efetivamente inovou ao declarar a educação como direito público subjetivo, ao prever a possibilidade de responsabilização da autoridade competente e atribuir ao Poder Público a responsabilidade de realização do censo escolar e a chamada à matrícula (§3º do art. 208).

A Carta de 1988 determina que o direito à educação é não apenas a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (art. 206, VII)

Se na década de 1980 as lutas das pessoas com deficiência foram forjadas pela condição e situação política, pelos serviços que lhes eram oferecidos, pela invisibilidade destes sujeitos, nos anos posteriores parece que os movimentos não foram tão intensos, embora a busca pelo direito à educação, como supracitado, continuasse.

Mesmo tendo a elaboração e execução de políticas públicas, ainda é fortalecida a parceria público-privado, pois para o Poder Público é viável este acordo, devido o serviço a oferecer, passa a ser delegado a outros, se eximindo dos investimentos necessários e se beneficiando quando a legislação em seu texto afirma “preferencialmente” na rede regular de ensino, ainda se colocando à dependência das instituições especializadas e assistencialistas.

Através da pesquisa bibliográfica, nota-se que as organizações multilaterais continuam a participar fortemente da elaboração dos planos das agendas mundiais, para garantir a esses indivíduos uma “melhora” econômica, tendo a educação como a “tábua da salvação”, daí a preocupação com “Todos na Escola”, para desonerar os cofres públicos de suas responsabilidades e investimentos financeiros e ao mesmo tempo capacitar a mão de obra “barata” para a produção e o consumo.

Em relação aos indivíduos, além do acesso, também é necessário que sejam oportunizados a permanência e o ensino, para que aconteça a aprendizagem e posteriormente o desenvolvimento, sendo imprescindível a atuação do professor e que este sujeito domine o conhecimento a ser transmitido, os conceitos que pretende ensinar, em suma, o conteúdo e a forma (MARSIGLIA e MARTINS, 2014). Por isso, embora não fosse o foco da pesquisa, é necessário mencionar a formação do professor. Se este é fundamental para o processo, pode-se dizer que no decorrer da história e especificamente relacionado à educação especial, este indivíduo foi o que menos teve conhecimento disponibilizado para atender à demanda, sem falar nas próprias condições de trabalho.

Entretanto, Garcia (2013, p. 110) ressalta que:

A Reforma do Estado proposta pelos organismos internacionais aos países da América Latina nos anos de 1990 pressupunha uma participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituem uma categoria profissional fundamental desse funcionalismo. Reformar a administração pública com o auxílio dos professores ou sem a sua resistência passou a ser um ponto estratégico de tais políticas. A mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política. Caso ela não tenha sucesso, isso recai sobre a competência docente.

Assim, independente das condições de trabalho, o professor será responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso. Portanto, “é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e à distância [...]” (GARCIA, 2013, p. 116).

Sendo que Krupskaya (2017, p. 331) afirma que “Se é preciso que nossa escola seja um ponto acessível para liquidar o analfabetismo, então é necessária a elevação, a todo custo, da qualificação do professor”.

Embora a Resolução CNE/CP nº1/2002<sup>113</sup> estabeleça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e defina, ainda, que as instituições de ensino superior devam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplem os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002) fica evidente que mesmo com a legislação, as instituições de formação de professores, principalmente as privadas, demoraram para se adequar e, na maioria das vezes, oferecendo um conhecimento muito vago e superficial sobre o assunto, buscando apenas os interesses mercadológicos para atender ao empresariado.

Ainda em relação à Constituição Federal de 1988, se diante desta lei houve luta por parte das pessoas com deficiência para que seus direitos fossem garantidos, de certa maneira, neste texto jurídico, não só o direito à educação, mas também o direito à moradia, lazer, saúde entre outros, que perpassam o texto da Carta Magna.

Com a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), acontece o inverso, nesta legislação é dedicado um capítulo exclusivo à educação especial, com três artigos, deixando algo muito genérico e ao mesmo tempo muito sucinto em relação às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial.

De certa forma, a elaboração de tais documentos surge mais para atender as exigências das agendas econômicas mundiais e/ou as organizações

---

<sup>113</sup> Para conhecimento ler a legislação citada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em 17/03/2019.

multilaterais do que a própria formação dos sujeitos, pois como bem lembra Cóssio<sup>114</sup>(2015):

O que causa estranhamento é um Banco, em um dado momento de sua trajetória, voltar-se tão fortemente às ações e proposições ligadas à educação. Por este e outros motivos, notadamente a influência que este organismo exerce em escala global, este trabalho vai deter-se neste organismo (CÓSSIO, 2015).

A autora, neste texto, faz alusão ao Banco Mundial, devido à forte influência no cenário educacional em vários países do ocidente, dentre eles o Brasil, pois o BM, entre outros organismos multilaterais citados neste trabalho, acabam por determinar as condições de ensino, para *a posteriori*, “medir” a aprendizagem e saindo em “defesa” da escola, sendo esta responsável para solucionar os problemas sociais, dentre eles, a pobreza e a miséria.

Conseqüentemente, sob a influência de teorias hegemônicas de aprendizagem, principalmente aquelas voltadas para um conhecimento tácito, pragmático, visando a uma formação instrumental que prioriza os conhecimentos cotidianos, que acabam por sustentar o trabalho educativo, não considerando as condições concretas nas quais estes alunos estão expostos nas escolas, principalmente o público-alvo da educação especial ou aqueles que requerem outras formas de ensino.

Logo, ainda que o direito à educação seja sustentado pelas legislações, nota-se que o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são limitados a esses indivíduos, seja pelas condições de ensino, pelas condições da estrutura escolar oferecida, seja pela negação da luta histórica na busca de uma educação “que abrirá os olhos para a realidade circundante; aprenderá com ela entender, dando-se a ele o conhecimento e as habilidades necessárias para ser capaz de organizar eficazmente o seu trabalho e a sua vida”. (KRUPSKAYA, 2017, p. 316)

Nesta esteira, os alunos atendidos nas salas de recursos, em sua grande maioria, ainda permanecem nesta condição de ensino, no qual ainda

---

<sup>114</sup> Para conhecimento ler o texto: CÓSSIO, Maria Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. Revista e-Curriculum, v. 13, n. 4, p. 616 - 640, dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25957>>. Acesso em: 14/10/2018.

há o ideário de que estes são incapazes de se apropriarem dos conhecimentos escolares, sendo a alfabetização, que será a entrada para o acesso aos conhecimentos elaborados na cultura dos homens, aqueles conhecimentos que a humanidade produziu.

Em relação a interface entre a luta pela terra e o direito à educação, Santos Neto e Nascimento (2016, p. 159) ressaltam que:

O campo sempre foi assimilado como o lugar de atraso ao qual se destinou uma educação urbana e precária. Diante das necessidades dos trabalhadores do campo, da falta de acesso ao conhecimento sistematizado, das opressões e das desigualdades frente ao desenvolvimento urbano, os movimentos sociais do campo também começaram a pensar em uma educação específica, que atenda às necessidades do homem do campo.

Ao oferecer à população campesina uma educação parca, voltada mais para os interesses das indústrias, dos grandes latifúndios, esta deixa de formar o indivíduo para apreensão dos conhecimentos que sustentarão a busca por seus direitos. Ainda citando Santos Neto e Nascimento (2016), estes revelam que “A educação para o campo, além de não ser dada como prioridade, é vista principalmente como assistencialismo, tanto que, no Brasil, o foco do ensino voltado para o campo é voltado para o campo do agronegócio”. (SANTOS NETO E NASCIMENTO, 2016, p. 160)

Mediante os resultados da pesquisa, não foi a proposta expor o trabalho das professoras, mas fazer um registro das múltiplas determinações que ainda influenciam a educação da pessoa com deficiência ou não, quando estas são oriundas da classe trabalhadora e principalmente da escola do campo.

Ainda em relação à pesquisa, ao estar em contato com os sujeitos que dela participaram, estes contribuíram de forma significativa para a compreensão da realidade concreta da população campesina. Assim foi possível vivenciar e estar em *lócus* da moradia, do trabalho, observar as experiências de ensino, observar a rotina da escola. Tais vivências vieram a esclarecer muitas questões e ao mesmo tempo auxiliar na formulação de outras, pois neste momento, não estava como professora, mas sim como observadora com foco na pesquisa e tendo um objetivo a analisar.

De acordo com os resultados obtidos por meio da análise dos dados, constatou-se que:

- 1) O processo de alfabetização na sala de recursos se difere parcialmente dos procedimentos adotados na sala comum, especificamente quanto aos recursos didáticos utilizados e, ainda, referente à relação educativa que se caracteriza pelo atendimento individualizado;
- 2) Pode-se dizer que estas diferenças observadas indicam um avanço no processo de alfabetização dos alunos atendidos na sala de recursos, mas de forma limitada;
- 3) Nesses ditames, pode-se dizer que a educação especial, ainda é vista como uma forma de assistencialismo pedagógico, pois, o que não deu certo na sala comum, recorre-se à sala de recursos, mesmo quando os alunos não são público-alvo da educação especial;
- 4) Em relação aos diagnósticos não conclusivos, mesmo o atendimento na sala de recursos tendo como foco o trabalho educativo, o que refere ao pedagógico ainda recai sobre a professora especialista trazer respostas e soluções ao que seria da área médica como também, sendo negado um direito da infância, que é o direito à saúde. Logo ser avaliado clinicamente pela área médica, é um direito do aluno, portanto, cabe à saúde cumprir com seu papel.
- 5) Independentemente dos espaços onde os alunos se encontram, quer na sala comum, ou na sala de recursos, observa-se a falta de instrumentos teóricos, para a compreensão desses sujeitos, em relação a aprendizagem, especificamente ao processo de alfabetização e ainda em como avaliá-los;
- 6) Embora as atividades sejam semelhantes às realizadas na sala comum, a sala de recursos torna-se o único local onde o atendimento é pontual, em relação às especificidades dos alunos, as quais necessitam serem consideradas para a organização do trabalho educativo para a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, sistematizados historicamente. Daí a necessidade do trabalho educativo: para quem ensinar, o que ensinar, como ensinar;
- 7) Constata-se que, para além do trabalho educativo, da concepção pedagógica que ainda permanece a mesma, apoiada em teorias que enxergam a aprendizagem ou o não aprender de forma naturalizante e biologizante, a

organização da escola ofertada pela sociedade capitalista e mantida pelo Poder Público é limitada em atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, como também aqueles que não são. Esse modelo, de escola e ensino visa apenas um ensino instrumental, focado na produtividade deixando em último plano a formação integral, impossibilitando o acesso ao acervo cultural da humanidade, a começar pela formação aligeirada do professor;

8) A pedagogia histórico-crítica é uma das teorias pedagógicas que se faz necessária para embasar teoricamente o professor que atua na sala de recursos, para o atendimento dos alunos, quer sejam público-alvo ou não da educação especial. Ao considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário, esta teoria considera a pessoa em suas especificidades e ao mesmo tempo em sua integralidade na formação humana, ao oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Assim, verifica-se que a condição de alfabetizado, devido sua importância para a humanização e aludido à isso suas contribuições para acessar os conhecimentos necessários, parece não estar ao alcance de todos.

Ao refletirmos sobre esta situação, verifica-se que, mesmo para se ter o acesso às tecnologias utilizadas no trabalho do campo, se tratando da classe trabalhadora, esta apropriação por excelência se faz necessária, e portanto, deve-se ter um olhar que contemple as suas várias especificidades, utilizando-se de estratégias que subsidiem o professor e o trabalho educativo, para que os alunos aprendam.

Dentre as situações propostas, há que se pensar na organização do trabalho educativo, tendo como possível em reuniões estudo entre os professores com auxílio da professora especialista e equipe gestora, buscar outras teorias para que os professores se fundamentem quanto à aprendizagem e o desenvolvimento humano, responsabilizar o poder público pela formação permanente dos professores como da equipe escolar, sendo ainda necessário o conhecimento sobre as especificidades da educação especial e de seus sujeitos, rever a dinâmica em relação ao atendimento às famílias, pois a acessibilidade à escola é difícil, oportunizar aos familiares acesso a EJA (Educação de Jovens e Adultos), considerando que muitos permanecem na condição de não alfabetizados.



Pode-se dizer que a escola como instituição social, ao desempenhar papel específico, que é o de transmitir o conhecimento, para que as futuras gerações tenham acesso ao acervo cultural da humanidade e assim se humanizem, ela também pode ser um espaço de reprodução capitalista na medida em que nega aos sujeitos o que lhes é de direito, o conhecimento que lhes possibilite uma efetiva participação social. Em contra tempo, se a escola permite a participação dos envolvidos (professores, alunos, responsáveis pelos alunos, funcionários), a maneira como os conteúdos serão ensinados através do caráter humanizador, da forma como serão discutidos, apresentados e inseridos no planejamento, provavelmente os resultados serão mais favoráveis para que todos aprendam independente das condições cognitivas, físicas, sensoriais, entre outras. (MARSIGLIA e MARTINS, 2014, p. 180).

Ainda em relação à concepção pedagógica, verifica-se que há professores que, ao realizar o trabalho educativo, desviam-se das teorias hegemônicas do “aprender a aprender” em relação à alfabetização realizando intervenções explícitas e pontuais de acordo com o que o aluno precisa aprender e que nestes casos observou-se melhor avanço. Pode-se dizer que, nesta situação, o professor se assume como professor que ensina e não fica esperando que o aluno desperte o seu interesse ou que a aprendizagem aconteça de maneira natural, como determinam as teorias naturalizantes e biologizantes.

As condições de trabalho na sala de recursos multifuncionais dependem do olhar do poder público com investimento na formação permanente do professor, aquisição de materiais específicos de acordo com a necessidade de cada aluno, sabendo que este espaço não solucionará todas as questões relacionadas à educação especial e atendimento a este público. Se analisar o tempo, em que os alunos ficam neste espaço, é insuficiente para a demanda de necessidades que muitos destes sujeitos agregam, sendo necessário um trabalho repensando as especificidades de todos, em conjunto com os demais professores do ensino regular.

Portanto, pensar na alfabetização, a condição inicial para acessar os conhecimentos sistematizados, é repensar toda a estrutura de ensino da

escola, pois independente da condição dos alunos, com deficiência ou não, a todos, o conhecimento deve ser oportunizado, para que haja a apropriação.

Em relação aos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, sem diagnóstico, cabe ao Poder Público buscar meios para fazê-lo, pois como preconiza as legislações, supracitadas, este espaço é específico de um público-alvo, o da educação especial. Caso os alunos continuem a frequentar sem o que reza a lei, pode-se ocorrer dos alunos com dificuldade de aprendizagem, situações de indisciplina, alunos que não tiveram um ensino adequado, alunos faltosos entre tantas outras situações, serem conduzidos para este espaço, fazendo com que a escola não se organize pedagogicamente para a sua função que é ensinar à todos, e ficando somente sob a responsabilidade da professora especialista alfabetizar.

Em suma, mesmo atuado como professora na escola do campo em salas comuns e tendo alunos público-alvo da educação especial, entre outras ocorrências da não aprendizagem, verifica-se que, de certa forma, a população campestre ainda é vista como a menos capaz, as famílias são olhadas como aquelas que não têm interesse na vida escolar dos filhos, mesmo nas condições de empregabilidade extremamente precária em que se encontram, parecendo que os alunos público-alvo da educação especial são invisíveis.

Ao eleger a alfabetização como objeto da pesquisa, buscou-se deste modo fomentar uma reflexão sobre como o trabalho educativo para o ensino da leitura e escrita vem sendo oportunizado para o público da sala de recursos multifuncionais.

O ambiente onde se encontra a escola, sendo promissor de muitos recursos para o ensino e a aprendizagem, se faz necessário buscar as melhores formas para oportunizar os saberes escolares.

Sendo a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica que traz em seu bojo a socialização do conhecimento e a apropriação das formas mais desenvolvidas para que os indivíduos se humanizem, tal teoria seria uma das formas de direcionar o trabalho educativo e ao mesmo tempo uma proposta contra hegemônica para a apropriação do conhecimento.

No entanto, ficam ainda algumas questões a serem respondidas:

1) Haveria um currículo próprio para a educação especial, que contemplasse

as suas especificidades? 2) Em uma proposta de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, quais seriam os conteúdos para alfabetizar? 3) Em relação a formação do professor, especialista ou não, como esta deveria se organizar para subsidiar o trabalho docente com as especificidades da educação especial? 4) Como avaliar os alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, tendo a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica para subsidiar o trabalho educativo?

Assim, a escola como instituição formadora, exercendo sua função, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, que é transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, encontra-se diante do desafio de educar a todos e a todas, tendo como público os alunos com e sem deficiência. Pode-se dizer, como supracitado, que na sociedade capitalista, esta instituição torna-se limitada, para esta qualidade de educação, servindo somente aos interesses da classe dominante.

Logo, trazendo a esta conclusão as palavras de Saviani, D. (2018, p. 25):

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista do interesse dos dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dos dominados?

Há que superar a sociedade vigente, tornando-a uma sociedade mais justa, na qual as produções materiais e as não materiais sejam distribuídas igualmente. Esta seria uma forma da escola servir a todos, independente das condições físicas, mentais e sensoriais do ser humano.

Dentre as produções não materiais, encontra-se o conhecimento acumulado historicamente, apropriado privadamente pela classe dominante e negado na sua forma integral à classe trabalhadora.

Finalizando, considera-se que, socialmente, a relevância deste trabalho se dá como subsídio aos professores para terem como referência

outras teorias pedagógicas que fundamentem o trabalho educativo voltado para a alfabetização, a socialização do conhecimento e para a humanização dos indivíduos público-alvo ou não da educação especial, buscando o respaldo teórico para além das teorias naturalizantes e biologizantes.

Em relação aos demais sujeitos envolvidos no processo educativo (representantes do poder público, funcionários da escola, formadores de professores), cabe considerar e analisar as condições nas quais estão expostos os alunos do campesinato, sendo público-alvo ou não da educação especial, atentando para o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e a permanência na escola.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305034/1/Antunes\\_CaioSgarbi\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305034/1/Antunes_CaioSgarbi_D.pdf)>. Acesso em: 17/03/2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003. 256 p. (Coleção Leituras no Brasil).

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas/SP: Autores Associados, 2016. p. 171-192 (Coleção educação contemporânea).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.18, nº 4, jul.-ago./2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf)>. Acesso em: 29/10/19.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação). p. 169-196.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19 nº 56 jan.-mar. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/275/27530123006.pdf>>. Acesso em: 28/10/19.

BEZERRA NETO, Luiz; BASSO, Jaqueline Daniela. Marxismo, campo e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 36-45, jun. 2012. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9451/6883>>. Acesso em: 21/10/2019.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação como direito universal: movimentos sociais e

políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 89-99, dez. 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18245>>. Acesso em: 19/10/2019.

BRANDÃO, Lucas Coelho. A luta pela cidadania no Brasil. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 9-32, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/74593-Texto%20do%20artigo-100461-1-10-20140213%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/74593-Texto%20do%20artigo-100461-1-10-20140213%20(3).pdf)>. Acesso em: 28/04/2019.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 06/06/2019.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20/08/2019.

BRASIL. **Comissão Nacional Relatório de Atividades Brasil**. 1981. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em: 17/04/2019.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. 498p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_E\\_C91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_E_C91_2016.pdf)>. Acesso em: 14/06/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1.MEC - SEESP- Brasília, 1994. 66f. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)>. Acesso em: 06/04/2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC – Secretaria da Educação Especial (SEESP), 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07/07/2019.

BRASIL. **Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sobre-a-secretaria/historico>>. Acesso em: 20/04/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 06/05/2019.

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999**. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3076impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076impressao.htm)>. Acesso em: 18/05/2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 06/05/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06/05/2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 17/03/2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 28/10/19.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 21/05/2019.

BRASIL. **Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 06/05/2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 21/05/2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm)>. Acesso em: 19/05/2019.

BRASIL. MEC/SECADI. **NOTA TÉCNICA Nº 06 / 2011 / MEC / SEESP / GAB Data: 11 de março de 2011.** Assunto: Avaliação de estudante com deficiência intelectual. In: Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – 2015, Brasil. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 06/04/2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 06/05/2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-pe.html>>. Acesso em: 28/10/19.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015a.** Institui a Lei de Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 30/09/2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019a.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-465-de-2-de-janeiro-de-2019-57633269?inheritRedirect=true>>. Acesso em: 28/10/2019.

BRASIL. **Orientações para implementação Da política de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva, 2015b.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category\\_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29/11/19.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019b.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública



federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm)>. Acesso em: 27/11/19.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: Editora da PUC/SP – EDUC, 2004. v. 1. 187p.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2016. 208 P.

CAETANO, Luciana Maria. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010. Disponível em <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 13/07/2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n 46, p. 40-55, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/.../18546>>. Acesso em: 02/06/2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, junho 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17/10/19.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei 13.019 de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Ementa com redação dada pela Lei nº 13.204, de 14/12/2015). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 02/06/2019.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 261-276, jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>>. Acesso em: 01/11/2019.

CAPPELINI, Vera Lúcia Messias Filho; MENDES, Eniceia Gonçalves. **História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira**. Unesp/Bauru, s/d., s/p. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf)>. Acesso em: 16/04/2019.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Araraquara, Araraquara, 2016.

CÓSSIO, Maria Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e Currículo**, v. 13, n. 4, p. 616 - 640, dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/25957>>. Acesso em: 03/10/2019.

DAHER, Júlia. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI**. 07/03/2019. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>>. Acesso em: 28/10/19.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, mar. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214>>. Acesso em: 19/11/19.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* Araraquara, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas / SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea). 259 p.

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE. **Resolução nº 2 de 1987**. Dispõe sobre Regimento Interno da Assembleia Nacional Constituinte. Brasília, Ano I, n. 33, quarta-feira, 25 de março de 1987. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/resaco/1980-1987/resolucaodaassembleianacionalconstituente-2-25-marco-1987-592261-normaatuizada-asse.html>>. Acesso em: 06/04/2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros passos, 324). 79 p.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010. 110 p.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril de 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22/07/2019.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 06/10/2019.

DUARTE, Newton. Os posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. In: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana. 5 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea), p. 37-51.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea), 254 p.

DUARTE, Newton; et al. Capítulo 4 A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas / SP: Autores Associados, 2015. (Coleção polêmicas do nosso tempo), p. 87-119.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas / SP: Autores Associados, 2016. 149 p. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. A liberdade na pedagogia histórico-crítica e o currículo escolar. In: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas/SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea), p. 120-141.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Duhring**. 2. ed. s/local. eBooksBrasil.com., s/d. Ed. eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 528 p. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/duhring.pdf>>. Acesso em: 14/10/19.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do aprender a aprender. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-**

**crítica:** 30 anos. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação), p. 121-146.

FACHIN, Zulmar Antonio; PAGLIARINI, Alexandre Coutinho. Movimentos Sociais na Constituição Brasileira de 1988: a construção da democracia e dos direitos humanos. **Revista Unijuí**, Rio Grande do Sul, Ano 6, nº 12, Jul./Dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8267>>. Acesso em: 28/04/2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, nov. / 2007. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>>. Acesso em: 24/01/2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. – Campinas: Editores Associados, 2018. 87 p. (Série Pesquisa).

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, nº 31, p. 59-73, jul-dez./2013. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acesso em: 29/09/2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul./dez. 2010, p. 89-99. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>>. Acesso em: 23/11/19.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 31/07/2019.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, Set. / 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000300521&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300521&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 31/07/2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, p.105-124, mai./ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 07/05/2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar./2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03/11/19.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, nº 1, p. 35-39, Out./2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 03/07/2019.

GOFFREDO, Vera Flôr Sénechal de. **Fundamentos da educação especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007. 158p.

GOHN, Maria da Glória. O caráter educativo dos movimentos populares. In: **Movimentos sociais e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 48-61. (Coleção questões da nossa época; v. 37).

GOMES, Elizabeth Moreira; ARAÚJO, Alexandre Fraga de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Legislação sobre posse de terras e Educação do Campo no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e6406, 2019. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e6406>>. Acesso em: 07/11/2019.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível pré-silábico**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. (Didática da alfabetização vol. I), 106 p.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a. (Didática da alfabetização vol. II), 143 p.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c. (Didática da alfabetização vol. III), 143 p.

IVO, Anete Brito Leal. Agências multilaterais de desenvolvimento e comunidades epistêmicas. **Cadernos do CEAS**, Salvador, nº 235, p. 129-152, 2015. Disponível em: <<https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/28/25>> . Acesso em: 31/10/2019.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: Freitas, Marcos Cezar de. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea), 211p.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão escolar**. 226f. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. As tarefas da escola de primeiro grau (1922). In: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 105-116.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Sobre os complexos. In: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 125-129.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. Carta metodológica – Primeira carta: sobre o ensino por complexos (1924). In: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 309-342.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política da educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, nº 3, p. 329-344, jul.-set., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0329.pdf>>. Acesso em: 30/09/2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). Capítulo 2 O associativismo das pessoas com deficiência. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 30-35. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 30/04/2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). Capítulo 3 O movimento político das pessoas com deficiência. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 35-63. Disponível em: <

<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 30/04/2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). Capítulo 4 O movimento das pessoas com deficiência e a assembleia nacional constituinte. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 64-72. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 30/04/2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). Capítulo 5 A CORDE e o CONADE na organização administrativa do Estado Brasileiro. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 72-84. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 30/04/2019.

LEHER, Roberto. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança**. Disponível em: <[http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc\\_Mund\\_educ\\_como\\_seguranca.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm)> 2005. Acesso em: 21/10/2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Capítulo 1 Notas sobre a educação da infância numa perspectiva Marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas / SP: Autores Associados, 2013, p. 7-16.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251p.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos, 15 ed., São Paulo: Ícone, 2017a. p. 143-189.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos, 15 ed., São Paulo: Ícone, 2017b. p. 191-224.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 15, fev. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível

em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354>>. Acesso em: 11/06/2019.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves dos. Cultura, alienação e revolução na teoria marxista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, v. 14, n. 59, p. 103-118, 11. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640350>>. Acesso em: 16/02/2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 25, n.1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725/2526>>. Acesso em: 12/03/2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Demerval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>>. Acesso em: 12/03/2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.19, s/n, p. 1-28, mar./2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1587>>. Acesso em: 04/05/2019.

MARTINS, Lígia Martins; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural de desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v.15, n.4, p. 675-683, out./dez. 2010. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4967/trabalho\\_e\\_atividade.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4967/trabalho_e_atividade.pdf)>. Acesso em: 12/03/2019.

MARTINS, Lígia Martins. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n.2, p. 130-143, dez. 2013a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>>. Acesso em: 15/03/2019.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Autores Associados, 2013b. 319p.



MARTINS, Lígia Martins; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas / SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea). 112 p.

MARTINS, Lígia Martins. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguistic.**, Florianópolis, v.13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>>. Acesso em: 11/03/2019.

MARTINS, Lígia Martins; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas /SP: Autores Associados, 2016b. 368 p. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Marcos Francisco. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, mai. - ago./2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/issue/view/194>>. Acesso em: 08/05/2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/manuscritos-econc3b4mico-filos3b3ficos.pdf>>. Acesso em: 14/10/2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p. Disponível em: <<http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/A-Ideologia-Alem%C3%A3.pdf>>. Acesso em: 14/10/2019.

MAURI, Teresa. Capítulo 4 O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, César; et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1998. p. 79-122.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 231 p.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; MARQUES, Emanuely Fernanda; OLIVEIRA, Vitor Hugo de. Instituições especializadas em educação especial no estado do paraná: uma análise dos indicadores Educacionais 2007-2011. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2013, Maringá. **Anais do Seminário de pesquisa do PPE**. Maringá: UEM, 2013. p. 1-15.

MENDONÇA, Fernando Wolff Mendonça. **A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador**: a contribuição da teoria histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2018. 182 p.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 15/01/2019.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Benefício assistencial ao idoso e à pessoa com deficiência (BPC)**. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>>. Acesso em: 12/05/2019.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 30, n. 107, p. 585-607, Ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03/11/19.

MOROSINI, Marília Costa; et al. UNESCO. In: MOROSINI, Marília Costa; et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário**. Brasília: INEP, 2006. vol. 2. Disponível em: <[http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF)>. Acesso em: 01/11/19.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. [s/p, s/d]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em 21/11/19.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 33, n. 89, p. 15-34, abril, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21/11/19.

MOTA, Ademar Benedito Ribeiro da. **O processo de municipalização do ensino em Porto Feliz-SP: uma análise do caminho percorrido**. 2008. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, 2008. Disponível em: <[http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2008/Ademar\\_Benedito\\_Ribeiro\\_da\\_Mota.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2008/Ademar_Benedito_Ribeiro_da_Mota.pdf)>. Acesso em: 04/05/2019.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 109 p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A Constituição de 1988 e o Direito à Educação**. Anped, 14/05/2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/constituicao-de-1988-e-o-direito-educacao-por-romualdo-portela-de-oliveira-feusp>>. Acesso em: 24/10/19.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002. 188p.

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus/AM, 2018. Disponível em: <[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6434/5/Tese\\_Fl%C3%A1via%20Pansini.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6434/5/Tese_Fl%C3%A1via%20Pansini.pdf)>. Acesso em: 06/04/2019.

PORTO FELIZ. **Lei nº 5273 de 28 de abril de 2014**. Dispõe sobre a extinção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Emergencial Rural do Bairro Faxinal, conforme especifica p, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/porto-feliz/lei-ordinaria/2014/528/5273/lei-ordinaria-n-5273-2014-dispoe-sobre-a-extincao-da-escola-municipal-de-ensino-fundamental-emergencial-rural-do-bairro-faxinal-conforme-especifica-e-da-outras-providencias?q=PROJETO+DE+LEI+N%C2%BA+36%2F2014+N%C2%BA+1645%2F2014>>. Acesso em: 19/05/2019.

PORTO FELIZ. **Lei nº 5529 de 24 de março de 2017**. Dispõe sobre a extinção das escolas municipais de ensino fundamental emergencial rural dos bairros Jupira, Shiro Shinoda, Colonia Rodrigo e Silva, Bairro Chapadão, Bairro Caiacatinga e Bairro Tabarro, conforme especifica e dá outras providências. Disponível em: <<http://portofeliz2.hospedagemdesites.ws/Translin.php?idC=29&idm=7>>. Acesso em: mai./2019>. Acesso em: 19/05/2019.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. 259f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115966>>. Acesso em 14/10/2019.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 27-44, Jan. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000100027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21/10/2019.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o**

**construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 106 p.

SANTANA, Larissa E. L.; VARELA, Sarah Bezerra Luna; FERREIRA, Francisca Amélia Bezerra; BARRETO, Marcília Chagas. **Piaget**: vida, obra e contribuições da epistemologia genética. In: 8ª Semana de Humanidades UFC/UECE, 2011, Fortaleza. 8ª Semana de Humanidades UFC/UECE, 2011. Acesso em: 21/01/2019.

SANTOS, Cláudio Félix dos; TEIXEIRA, David Romão. A política de educação do campo e a luta de classes no brasil contemporâneo: questões para análise da conjuntura. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 174-183, out. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/10547>>. Acesso em: 19/10/19.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**. Universidade Federal de Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em: 14/05/2019.

SANTOS NETO, José Leite dos; NASCIMENTO, Manoel Nelito M. A relação entre trabalho e educação no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Demerval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 59-85.

SAVIANI, Demerval. Cap. 3 Noção de sistema educacional. In: SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. p. 25-82.

SAVIANI, Demerval. Conferência de encerramento. **Congresso “Infância e pedagogia histórico-crítica”**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012c. Gravação sonora.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. p. 11-20.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. p. 75-88.

SAVIANI, Demerval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas / SP: Autores Associados, 2013c. p. 247-280.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n. 2, p. 227-239, dez. / 2013d. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>> Acesso em: 10/11/2017.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, jan. / 2013e. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>>. Acesso em: 31/05/2019.

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. / 2015a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/1004/showTo>>. Acesso em: 02/12/2019.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>>. Acesso em: 24/05/2019.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015c. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 184 p.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea). 320 p.

SAVIANI, Demerval. Capítulo 2 Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara. In: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2018. p. 29-46.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea). 347 p.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 7. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea). 202 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. /2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13/02/2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2017, 192 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2017, p. 61-68.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018, 384 p.

SOUZA, Leandro Carmo de. **A Apropriação da Escrita e sua Relação com o Desenvolvimento do Psiquismo**: em defesa de um papel propositivo da Psicologia para a Educação Escolar. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia do centro de ciências humanas, letras e artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2013/leandro-1>>. Acesso em: 03/11/19.

STOCKMANN, Jussara Isabel; LIMA, Priscila Almeida. Avaliação da aprendizagem na ótica da pedagogia histórico crítica: uma visão escolar. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**. Curitiba, PR, v. 2, n. 1, 19, jan./jun., 2017, p. 1-33. Disponível em: <<http://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=315&path%5B%5D=96>>. Acesso em: 23/11/19.

SZYMANSKI, Heloisa. Capítulo 1 Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2018. Série pesquisa; v. 4. p. 9-60.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da faculdade de Direito**, v.5, n.5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/issue/view/47>>. Acesso em: 30/06/2019.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Gracielle Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. Curitiba: Appris, 2017, 100 p.

TONET, Ivo. Educação e Revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 43-53, nov. 2010. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9582>>. Acesso em: 23/10/10.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Trad. de Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(ALUNO)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto:** Alfabetização, Sala de Recursos e Escola do Campo.

**Pesquisador Responsável:** Adriana Cristina Morais Eloy

**Telefone para contato:** XXXXXXXXX

**Objetivo da pesquisa:** analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais na escola XXXXXXXXXXXXXXXX, localizada no município de Porto Feliz/SP.

**Compromisso de não identificação explícita dos participantes:** Em hipótese alguma esta pesquisa pretende oferecer subsídios para a comparação ou o *ranqueamento* de escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome dos participantes em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**Adriana Cristina Morais Eloy**

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
 abaixo assinado e responsável pelo aluno  
 \_\_\_\_\_, concordo que ele participe da  
 pesquisa “Alfabetização, Sala de Recursos e Escola do Campo”, como sujeito. Fui  
 devidamente informados e esclarecido pela pesquisadora Adriana Cristina Morais Eloy sobre  
 a pesquisa.

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Nome do responsável

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PROFESSORAS E EQUIPE GESTORA)**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto:** Alfabetização, Sala de Recursos e Escola do Campo.

**Pesquisadora Responsável:** Adriana Cristina Morais Eloy

**Telefone para contato:** XXXXXXXXX

**Objetivo da pesquisa:** analisar o processo de alfabetização dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais na escola XXXXXXXXXXXXXXXX, localizada no município de Porto Feliz/SP.

**Compromisso de não identificação explícita dos participantes:** Em hipótese alguma esta pesquisa pretende oferecer subsídios para a comparação ou o *ranqueamento* de escolas, assim como se compromete a não divulgar o nome dos participantes em quaisquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Adriana Cristina Morais Eloy

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Alfabetização, Sala de Recursos e Escola do Campo”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Adriana Cristina Morais Eloy sobre a pesquisa.

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Nome do sujeito

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do sujeito**

**APÊNDICE C - Roteiro entrevista do aluno (gravação em áudio)**

- 1- Você gosta de vir à escola? Por quê?
- 2- Você considera importante ir na sala de recursos? Por quê?
- 3- Por que precisamos aprender ler e escrever?
- 4- Quais atividades você realiza na SRM que considera importante?
- 5- Quais atividades você realiza na sala de aula (comum), que considera importante?

## **APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para a professora da sala comum e orientadora pedagógica**

1- Como é o trabalho pedagógico realizado com os alunos que estão na sala de recursos multifuncionais?

2- É possível atender estes alunos individualmente? Em que momentos da aula acontece?

3- Quais os diagnósticos dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais?

4- A turma é composta por quantos alunos?

5- Na sua opinião, qual é a função e/ou objetivo da sala de recursos?

6- Qual a contribuição da sala de recursos multifuncionais no processo de alfabetização dos alunos atendidos?

6- Como é sua relação com a professora da sala de recursos multifuncionais em relação ao planejamento?

8- Quais são os tipos de apoio oferecidos para os(as) professores(as) que atuam na sala comum em relação aos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais?

9- Há quanto tempo você atua como professora?

10- Você considera que a sua formação torna-a apta para atuar com estes alunos?

11- A sala de recursos encontra-se presente nos documentos norteadores da instituição escolar (Projeto Político Pedagógico entre outros)? (ESPECÍFICO PARA A ORIENTADORA PEDAGÓGICA)

12- Ocorreu alguma mudança na organização física e pedagógica da unidade escolar para o atendimento destes alunos? (ESPECÍFICO PARA A ORIENTADORA PEDAGÓGICA)

13- Os alunos são atendidos no contraturno?

14- A Secretaria de Educação do Município dispõe de equipe técnica / multidisciplinar para dar suporte ao trabalho realizado na sala? Como é feito esse acompanhamento?

15- Como é a participação das famílias?

16- Como é realizada a avaliação destes alunos?

17- Quais as possibilidades e limites do trabalho pedagógico com estes alunos?

18- Quando você prestou o concurso qual era a formação exigida?

## **APÊNDICE E – Roteiro da entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais**

1- Como os alunos são encaminhados para a sala de recursos multifuncionais?

2- Em qual turno / período acontecem os atendimentos?

3- Quais os diagnósticos dos alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais?

4- Quantos alunos são atendidos e de que forma (individual, dupla, pequenos grupos, por dificuldade / nível de aprendizagem)?

5- Qual é a função e/ou objetivo da sala de recursos?

6- Qual a contribuição da sala de recursos multifuncionais no processo de alfabetização dos alunos atendidos?

7- Como é sua relação com a professora da sala de aula comum em relação ao planejamento?

8- Como aconteceu a sua formação para atuar na sala de recursos multifuncionais?

9- Há quanto tempo você atua na sala de recursos multifuncionais?

10- Quais cursos de formação continuada na área realizado pelo município que você participou e sob quais referenciais teóricos?

11- Você considera que a sua formação torna-o apto para atuar com os alunos da sala de recursos?

12- Que dificuldades e/ou facilidades você encontra em trabalhar na sala de recurso multifuncional?

13- Ocorreu alguma mudança na organização física e pedagógica da unidade escolar para a oferta da sala de recursos?

14- Os alunos são atendidos no contra turno?

15- A Secretaria de Educação do Município dispões de equipe técnica / multidisciplinar para dar suporte ao trabalho realizado na sala de recursos? Como é feito esse acompanhamento?

16- Como é a participação das famílias?

17- Como é realizada a avaliação dos alunos na sala de recursos?

18- Quando você prestou o concurso qual era a formação exigida?

19- Além da sala de recursos os alunos frequentam outros espaços de apoio para a aprendizagem?

20- Algum estudante é atendido por especialista da saúde? (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros)? Como é a parceria com estes profissionais?

**APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para pais e/ou responsáveis**

- 1- Como o aluno pelo qual você é responsável foi encaminhados para a sala de recursos multifuncionais?
- 2- O aluno pelo qual você é responsável foi diagnosticado por algum especialista da área da saúde? Se sim, qual o diagnóstico?
- 3- Quantos vezes na semana e por quanto tempo o aluno é atendido na sala de recursos?
- 4- Qual é a sua expectativa em relação à sala de recursos?
- 5- Qual a contribuição da sala de recursos multifuncionais no processo de alfabetização do aluno pelo qual você é responsável?
- 6- Como é sua relação com a professoras da sala de aula comum e da professora da sala de recursos?
- 7- Há quanto tempo o aluno é atendido na sala de recursos?
- 8- Como você tem acesso e conhecimento ao trabalho realizado com o aluno na sala de recursos multifuncionais?
- 9- Como é a sua participação na vida escolar do aluno?
- 10- Além da sala de recursos, o aluno frequenta outros espaços de apoio para a aprendizagem?
- 11- Quanto ao trabalho pedagógico realizado na sala de recursos multifuncionais, quais os avanços que você tem observado em relação à alfabetização?
- 12- O aluno é atendido por algum especialista da saúde? (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, entre outros)? Como são realizados os atendimentos com estes profissionais? É particular, público, convênio?



**APÊNDICE G – Questionário socioeconômico (professora-sala de recursos multifuncionais)**

Perfil do entrevistado.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

1- Você se considera:

branca  preta  indígena  amarela  parda

2- Qual a sua idade?

20 – 30 ANOS  30 – 40 ANOS  40 – 50 ANOS  50

ANOS OU MAIS

3- Sexo:  MASCULINO  FEMININO

4- Qual seu estado civil?

solteiro (a)  casado(a)  viúvo(a)  outro

5- Qual a sua formação acadêmica?

Ensino Superior Cursando  Ensino Superior Completo

Especialização Cursando  Especialização Completa  Mestrado

Doutorado

6- Qual é a sua graduação?

\_\_\_\_\_

7- Há quanto tempo é formada na graduação?

\_\_\_\_\_

8- Em que tipo de instituição você realizou a sua graduação?

Pública Municipal  Pública Estadual  Pública Federal

Privada  Outra

9- De que forma você realizou a sua graduação?

presencial  semipresencial  à distância

outra

10- Há quanto tempo é formada na Especialização?

\_\_\_\_\_

11- Qual é a sua especialização para atuação no cargo?

-----  
12- Há quanto tempo você concluiu esta especialização?

-----  
13- Em que tipo de instituição você realizou a sua especialização exigida no cargo?

( ) Pública Municipal ( ) Pública Estadual ( ) Pública Federal  
( ) Privada ( ) Outra

14- Além da especialização requerida no cargo, você tem outra? Qual?

-----  
15- Há quanto tempo você trabalha no município?

-----  
16- Neste mesmo cargo, você havia trabalhado em outro lugar? Qual?

-----  
17- Você participa / realiza de alguma formação continuada relacionada à sua área de atuação? Qual?

-----  
18- A formação é oferecida pelo município?

-----  
19- Na falta / necessidade de algum recurso para a realização do trabalho pedagógico como é feita a aquisição?

-----  
20- Com qual recurso financeiro são mantidos os materiais necessários ao trabalho pedagógico?  
-----

**APÊNDICE H - Questionário socioeconômico (professora sala comum e orientadora pedagógica)**

Perfil do entrevistado.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

1. Você se considera:

branca  preta  indígena  amarela  parda

2. Qual a sua idade?

20 – 30 ANOS  30 – 40 ANOS  40 – 50 ANOS

50 ANOS OU MAIS

3. Sexo:  MASCULINO  FEMININO

4. Qual seu estado civil?

solteiro (a)  casado(a)  viúvo(a)  outro

5. Qual a sua formação acadêmica?

Ensino Superior Cursando  Ensino Superior Completo

Especialização Cursando  Especialização Completa

Mestrado  Doutorado

6. Qual é a sua graduação?

\_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo é formada na graduação?

\_\_\_\_\_

8. Em que tipo de instituição você realizou a sua graduação?

Pública Municipal  Pública Estadual  Pública Federal

Privada  Outra

9. De que forma você realizou a sua graduação?

presencial  semipresencial  à distância  outra

10. Você tem alguma Especialização? Qual?

\_\_\_\_\_

11. Há quanto tempo é formada na Especialização?

\_\_\_\_\_

12. Há quanto tempo você concluiu esta especialização?

-----

14. Em que tipo de instituição você realizou a sua especialização?

Pública Municipal    Pública Estadual    Pública Federal

Privada    Outra

15. Você pode dizer que a sua especialização dá subsídios para a diversidade do trabalho pedagógico?

-----

16. Há quanto tempo de trabalho no município?

-----

17. Você participa / realiza de alguma formação continuada relacionada à sua área de atuação?

Sim    Não   Qual? -----

19. A formação é oferecida pelo município?

-----

**APÊNDICE I - Questionário socioeconômico pais e/ou responsáveis**

Perfil do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

1. Você se considera:

branca  preta  indígena  amarela  parda  outra

2. Qual a sua idade?

\_\_\_\_\_

3. Sexo:  MASCULINO  FEMININO

4. Qual seu estado civil?

solteiro (a)  casado(a)  viúvo(a)  outro

5. Qual o seu nível de escolaridade?

não alfabetizado  Ensino Fundamental completo

Ensino Fundamental incompleto  Ensino Médio  Ensino

Médio incompleto  Nível Superior completo  Nível superior incompleto

6. Qual a sua profissão?

\_\_\_\_\_

7. Qual o local da moradia?

urbana  rural

8. Qual o tipo de moradia?

própria  alugada  cedida  outro

9. Além do aluno, quantas pessoas moram na casa?

1  2  3  4  5  mais de 5

10. O aluno ou algum membro de sua família são beneficiários de Programas Sociais (Bolsa Família, Benefício de Assistência Social, etc.)?

Sim. Qual? \_\_\_\_\_ Valor R\$: \_\_\_\_\_  Não.

11. Você trabalha atualmente? Sim

Onde: \_\_\_\_\_ Não

12. Qual a renda familiar?

menos de 1 salário mínimo  1 salário mínimo  2 salários mínimos

3 salários mínimos  4 salários mínimos  5 salários mínimos  Mais de 5 salários.

13. Qual o meio de transporte que o aluno utiliza para vir à escola?

-----

**ANEXOS**

**ANEXO A - Eventos internacionais relacionados ao AIPD**

<b>Evento</b>	<b>Objetivo</b>
<p><b>Reunião Preparatória do Ano Internacional, promovida pela Comissão Econômica para a América Latina, realizada em Santiago do Chile, entre 5 e 11 de novembro de 1980.</b></p>	<p>O objetivo era promover intercâmbio de experiências de países americanos e a considerar a maneira mais efetiva de implementar os objetivos propostos pela ONU para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Esse evento compreendeu, além de uma reunião Técnica Regional, que teve como objetivo as finalidades acima referidas, um seminário regional cujo cenário se voltou para a discussão da situação dos deficientes em cada um dos países da América, causas das deficiências, discussão de programas de prevenção/reabilitação, cooperação técnica e estudos para a elaboração de um plano de ação mundial a longo prazo.</p>
<p><b>Primeiro Seminário Internacional Sobre Novas Tendências da Educação Especial, aconteceu na cidade equatoriana de Cuenca, realizou-se entre 24 de agosto e 10 de setembro de 1981.</b></p>	<p>Este seminário teve como tema central a necessidade de remoção de barreiras humanas e ambientais na educação de pessoas com deficiência. A atuação da representante do Brasil (Dr<sup>a</sup> Helena Bandeira de Figueiredo – Presidente da Comissão da Comissão Nacional do AIPD e Representante do Ministério da Educação e Cultura), além da participação em grupos de trabalho, fez-se através de palestra sobre a situação da educação especial no Brasil diante das novas tendências nessa área de educação, apresentando um documento elaborado para o evento, sobre a sistematização do Atendimento Educacional aos Excepcionais. As recomendações finais do seminário que constituíram a Declaração de Cuenca do Seminário sobre Novas Tendências da Educação Especial ressaltaram, entre outras medidas, as necessidades de melhoria de qualidade de ensino, de estabelecer uma relação adequada entre características individuais de aprendizagem e o atendimento educativo prescritivo, novos enfoques de enumeração e avaliação, maior participação de pais de deficientes e pessoas deficientes, interação estruturada entre os órgãos intergovernamentais.</p>
<p><b>Simpósio Mundial de</b></p>	<p>O objetivo fundamental foi o de estudar e</p>



<p><b>Especialistas em Cooperação Técnica nos Países em Desenvolvimento e Assistência nas áreas de Prevenção e Reabilitação de Deficiências, que se reuniu em Viena de 12 a 23 de outubro de 1981.</b></p>	<p>debater a situação de deficientes no mundo inteiro com a proposição de medidas amplas de cooperação técnica aos países em desenvolvimento. Os debates não se limitaram a uma discussão de problemas específicos de prevenção e reabilitação, pois se trata de questões altamente abrangentes de vez que incluem a necessidade de dar-se aos deficientes igualdade de oportunidades no acesso ao trabalho, a um ambiente livre de barreiras, inclusive os de caráter social. Um dos problemas mais evidentes dos países em desenvolvimento é a limitação de recursos em mobilizar veículos de comunicação de massas recursos e serviços que atuem em prol dos deficientes. Concluiu-se da necessidade de inclusão no planejamento socioeconômico como medidas prioritárias essenciais, as relativas à prevenção, reabilitação e a de oferecimento de igualdade de oportunidades às pessoas deficientes. Em matéria de prevenção, deu-se à prioridade à implantação/implementação de programas de cuidados primários de saúde, imunização, combate à desnutrição, diagnóstico precoce, rigoroso cumprimento de regras de segurança na prevenção de acidentes. Enfatizou-se também a necessidade de utilização de recursos humanos existentes nas comunidades e o emprego de tecnologia simplificada. Com relação à cooperação técnica, deu-se realce à necessidade de maior assistência aos países em desenvolvimento, objetivando melhor qualificação dos recursos humanos, o desenvolvimento de metodologia de pesquisa própria e busca de soluções em face de condições existentes no próprio país.</p>
<p><b>A Reunião da Rehabilitation International em Budapeste pode ser desdobrada em dois eventos dos quais participou a representante do Brasil: a Assembleia, entre 17 e 19 de novembro de 1981 e o Encontro de Comissão de Educação</b></p>	<p>O objetivo fundamental da Assembleia Geral da mencionada organização mundial de reabilitação foi esboçar, para a ONU, um plano de ação, com vistas à implementação das medidas a serem adotadas internacionalmente, durante a década, tendo como base as conclusões do Simpósio de Técnicos em Cooperação</p>

<b>Especial nos dias 15 e 16 de novembro</b>	Técnica nos Países em Desenvolvimento e Assistência nas áreas de Prevenção e Reabilitação e na Carta para os Anos 80.
--	---

Fonte: quadro elaborado pela autora com base no Relatório de Atividades Brasil – Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

## **ANEXO B – Competências relacionadas às Secretarias de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação**

### **Art. 29. À Secretaria de Alfabetização compete:**

- I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as representações sociais, a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos;
- II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos;
- III - coordenar a elaboração de currículos e material para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia;
- IV - elaborar e fomentar, em articulação com a Secretaria de Educação Básica, programas de formação de professores alfabetizadores;
- V - promover e apoiar programas e ações de incentivo à leitura e à escrita; e
- VI - aplicar mecanismos de avaliação das competências relacionadas à alfabetização, com base em evidências científicas.

### **Art. 30. À Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência compete:**

- I - fornecer respaldo técnico-científico para o planejamento, a coordenação, a orientação, a formulação e a implementação de políticas educacionais de alfabetização;
- II - produzir relatórios acerca das políticas educacionais de alfabetização;
- III - criar e gerir mecanismos de avaliação das competências relacionadas à alfabetização, baseados em evidências científicas;
- IV - organizar, coordenar e acompanhar os sistemas de monitoramento, análise e produção de indicadores referentes às ações voltadas à literacia emergente e à alfabetização formal, em articulação com órgãos e entidades vinculados ao Ministério da Educação e aos demais setores governamentais; e
- V - trabalhar em conjunto com a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores na elaboração de material didático-pedagógico relacionado à alfabetização e competências conexas.

### **Art. 31. À Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização compete:**

- I - planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas artístico-culturais e de educação motora, que colaborem de modo eficaz para as políticas de alfabetização;
- II - desenvolver programas e ações de recuperação, preservação e promoção do patrimônio de parlendas, canções, jogos, brinquedos e brincadeiras, contos, danças, entre outros, das tradições populares; e
- III - auxiliar a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores nos programas de formação de professores alfabetizadores e na produção de material didático-pedagógico relacionado à alfabetização e competências conexas.

### **Art. 32. À Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores compete:**

- I - formular, com o auxílio das demais diretorias, e em articulação com a Secretaria de Educação Básica, políticas curriculares e programas que visem à promoção da literacia emergente e a uma alfabetização formal baseada em evidências científicas com sólido programa de desenvolvimento de fluência de leitura e escrita e de compreensão de textos;

II - orientar e fomentar, em âmbito nacional, em articulação com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento de políticas e programas de literacia emergente e de alfabetização formal;

III - elaborar material didático e pedagógico voltado à literacia emergente e à alfabetização formal;

IV - estabelecer, em consonância com a Secretaria de Educação Básica, metas curriculares relacionadas à alfabetização e à aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita;

V - produzir e disponibilizar para professores alfabetizadores, por meio eletrônico, impresso, ou por outras formas de divulgação, recursos relacionados à literacia emergente e à alfabetização formal;

VI - subsidiar o Conselho Nacional de Educação na regulamentação e na normatização dos parâmetros curriculares de formação docente no que diz respeito à literacia emergente e à alfabetização; e

VII - realizar, em parceria com as redes de ensino e as instituições formadoras e em articulação com áreas afins do Ministério da Educação, a avaliação da execução e do impacto dos programas de formação e desenvolvimento dos professores alfabetizadores.

**Art. 33. À Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação compete:**

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos; e

V - atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos.

**Art. 34. À Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência compete:**

I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino e participação social, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

II - definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;

III - promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de profissionais da educação, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis e a acessibilidade nos ambientes escolares;

IV - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial, visando a assegurar o pleno acesso à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais alunos; e

V - formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

**Art. 35. À Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos compete:**

I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua ;

II - fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue;

IV - promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue;

V - planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;

VI - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação bilíngue, visando a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem dos estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos;

VII - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições de ensino bilíngue, por meio da integração com setores de cultura, esporte e arte;

VIII - promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social;

IX - participar, junto ao Conselho Nacional de Educação, na elaboração de diretrizes voltadas à educação bilíngue de surdos; e

X - promover e favorecer a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências com e na educação bilíngue de surdos.

**Art. 36. À Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras compete:**

I - planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de políticas educacionais que promovam o direito à educação das populações do campo, dos povos indígenas, das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de itinerância, da população afro-brasileira e dos remanescentes de

quilombos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;

II - apoiar e acompanhar a implementação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes à educação do campo, à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos e para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância;

III - promover e apoiar ações de melhoria da infraestrutura escolar, formação de professores e de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação do campo e para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos e para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância;

IV - promover ações para a formação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos nos temas em que atua a Diretoria, junto aos sistemas de ensino;

V - acompanhar, em parceria com os sistemas de ensino, a condicionalidade em educação de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família;

VI - propor políticas educacionais intersetoriais de inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens em situações de pobreza e vulnerabilidade; e

VII - apoiar ações educacionais para a qualificação da escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, em parceria com os sistemas e instituições de ensino.

**Art. 37. Ao Instituto Benjamin Constant compete:**

I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na área de deficiência visual;

II - promover a educação de deficientes visuais, mediante sua manutenção como órgão de educação fundamental, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas cegas e de visão reduzida, e desenvolver experiências no campo pedagógico da área de deficiência visual;

III - promover e realizar programas de capacitação dos recursos humanos na área de deficiência visual;

IV - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nos campos pedagógico, psicossocial, oftalmológico, de prevenção das causas da cegueira, de integração e de reintegração de pessoas cegas e de visão reduzida à comunidade;

V - promover programas de divulgação e intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações tecnológicas na área de atendimento às pessoas cegas e de visão reduzida;

VI - elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de pessoas cegas e de visão reduzida;

VII - apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino e as instituições que atuam na área de deficiência visual;

VIII - promover desenvolvimento pedagógico visando ao aprimoramento e à atualização de recursos instrucionais;

IX - desenvolver programas de reabilitação, pesquisas de mercado de trabalho e de promoção de encaminhamento profissional, visando a possibilitar, às pessoas cegas e de visão reduzida, o pleno exercício da cidadania; e

X - atuar de forma permanente junto à sociedade, mediante os meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas cegas e de visão reduzida.

**Art. 38. Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos compete:**

I - subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez;

II - promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez;

III - assistir, tecnicamente, os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos;

IV - promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País, visando a incentivar a integração das pessoas surdas;

V - promover a educação de alunos surdos, por meio da manutenção de órgão de educação básica, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas;

VI - efetivar os propósitos da educação inclusiva, por meio da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação;

VII - promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda;

VIII - promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos;

IX - elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;

X - atuar de forma permanente junto à sociedade, mediante os meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas; e

XI - desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em dados. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9-465-de-2-de-janeiro-de-2019-57633269?inheritRedirect=true>. Acesso em: 28/10/19.

**ANEXO C - Legislações federais sobre educação das pessoas com deficiência – histórico e objetivos.**

<b>Ano</b>	<b>Legislação / documento</b>	<b>Histórico /objetivo</b>
<b>1988</b>	<b>Constituição Federal</b>	O artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
<b>1990</b>	<b>Declaração Mundial de Educação para todos.</b>	Documentos internacionais passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
<b>1990</b>	<b>Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90.</b>	O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
<b>1994</b>	<b>Declaração de Salamanca</b>	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
<b>1994</b>	<b>Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994.</b>	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
<b>1996</b>	<b>LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>	Define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. Tendo um capítulo (Capítulo V) e três artigos (art. 58, 59, 60), referentes à Educação Especial.
<b>1999</b>	<b>Decreto nº 3298/99</b>	Dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
<b>1999</b>	<b>Decreto nº 3.076/99</b>	Cria o CONADE.
<b>2001</b>	<b>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica</b>	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento



	<b>(Resolução CNE/CEB n° 2/2001)</b>	educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
<b>2001</b>	<b>Resolução CNE / CEB N° 2</b>	Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
<b>2001</b>	<b>Parecer CNE / CP N° 9</b>	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.
<b>2001</b>	<b>Parecer CNE/CEB N° 17/01</b>	Destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No item 4, afirma que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.
<b>2001</b>	<b>2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n° 10.172/2001.</b>	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
<b>2001</b>	<b>2001 – Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n° 3.956/2001.</b>	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
<b>2002</b>	<b>Resolução CNE/CP n°1/2002.</b>	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple

		conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	<b>Lei N° 10.436/02</b>	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados.
2002	<b>Portaria MEC N° 2678</b>	Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
2004	<b>Programa Universidade para Todos (PROUNI)</b>	Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.
2004	<b>2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</b>	O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
2004	<b>Decreto n° 5.296/04</b>	Regulamenta as leis n° 10.048/00 e n° 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
2005	<b>Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir)</b>	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
2005	<b>Decreto n° 5.626/05</b>	Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2006	<b>Convenção de</b>	O objetivo da Convenção foi “promover, proteger

	<b>Nova Iorque</b>	e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” .
<b>2006</b>	<b>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.</b>	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
<b>2007</b>	<b>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).</b>	Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).
<b>2007</b>	<b>Decreto n° 6.094/07</b>	Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.
<b>2008</b>	<b>Decreto N° 6.571/08</b>	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
<b>2008</b>	<b>Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.</b>	Documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”. Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).
<b>2008</b>	<b>Decreto legislativo n° 186/08</b>	Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva.
<b>2009</b>	<b>Decreto executivo n° 6.949/09</b>	Promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.
<b>2009</b>	<b>Resolução MEC CNE/CEB n° 4/09.</b>	Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
<b>2011</b>	<b>Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano</b>	No art. 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a

	<b>viver sem limite).</b>	equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê: • Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE • Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva • Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível • Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país • Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir) • Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) • BPC na escola.
<b>2011</b>	<b>Decreto nº 7.611</b>	Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.
<b>2011</b>	<b>Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06.</b>	Dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.
<b>2012</b>	<b>2012 – Lei nº 12.764</b>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
<b>2014</b>	<b>Plano nacional de educação (PNE).</b>	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal e

		o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.
<b>2015</b>	<b>Lei nº 13.146/15 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI)</b>	O capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.
<b>2016</b>	<b>Lei nº 13.409/16</b>	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Fontes: quadro elaborado pela autora com base em dados. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>> e <<https://inclusaoja.com.br/legislacao/>>. Acesso em 01/06/2019.