

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

WALÉRIA HENRIQUE DOS SANTOS LEONEL

O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente: um debate relevante ao Ensino Superior

Maringá
2014

WALÉRIA HENRIQUE DOS SANTOS LEONEL

O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente: um debate relevante ao ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2014

"Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)"
(Biblioteca Setorial - UEM. Nupélia, Maringá, PR, Brasil)

L583p Leonel, Waléria Henrique dos Santos, 1975-
O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente : um debate relevante ao ensino superior / Waléria Henrique dos Santos Leonel. -- Maringá, 2014.
260 f. : il.

Dissertação (mestrado em Psicologia)--Universidade Estadual de Maringá, Depto. de Psicologia, 2014.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

1. Psicologia aplicada à educação especial. 2. Educação especial - Incapacidade intelectual. 3. Deficiente intelectual - Humanização - Educação básica. 4. Deficiente intelectual - Acessibilidade - Ensino superior. I. Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em "Psicologia".

CDD 23. ed. -155.452
NBR/CIP - 12899 AACR/2

WALÉRIA HENRIQUE DOS SANTOS LEONEL

O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente: um debate relevante ao ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Piemonte Constantino
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, *Campus* de Bauru (Unesp)

Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 11 de março de 2014.

Local da defesa: Auditório do Laboratório de Saneamento-DEC, Bloco 12, *campus* da Universidade Estadual de Maringá.

Dedico este trabalho à todos os alunos deficientes intelectuais que no ensejo de minha vida profissional, tive a felicidade de conviver, despertando minha ânsia na busca do saber.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus, por me proporcionar a oportunidade da realização de um sonho e por me fortalecer durante os momentos de dificuldades.

- Aos meus pais, Wanderley Henrique dos Santos e Nadir da Silva Santos, que foram exemplo em minha vida, de amor, honestidade e persistência, deram a base para minha caminhada até o momento, com amor e palavras de incentivo, que me sustentaram nas dificuldades para as conquista de meus objetivos.

-Ao meu amado esposo, Clésio Roodney Leonel, que sempre apoiou e incentivou em todos os meus projetos, acreditando em minha capacidade profissional. Você foi essencial para essa conquista.

- Aos meus amados filhos, Renan Augusto e Maria Luisa, que apesar da pouca idade, compreenderam a importância do mestrado em minha vida, tiveram paciência em minha ausência, e com amor e beijinhos me fortaleciam na longa caminhada.

- À minha querida irmã, que foi uma grande incentivadora e me auxiliou quando precisei.

- Especialmente, à orientadora Prof.^a Dr.^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, por quem tenho grande admiração, que me orientou com dedicação e paciência, incentivou nos momentos de dificuldades, sempre com uma palavra amiga, depositou grande confiança em mim na busca pela superação.

- À Banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Piemonte Constantino, por aceitar participar e compartilhar os seus conhecimentos, pois serão de grande importância para o enriquecimento deste trabalho.

- À CAPES, em especial ao programa OBEDUC, por auxílio financeiro com bolsa de mestrado acadêmico, pela participação no Projeto de Pesquisa: *“ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”*, está compreendido no Programa Observatório em Educação – OBEDUC/CAPES.

- Aos professores do mestrado, aos quais contribuíram para minha formação teórica e amadurecimento profissional para a realização do mesmo.

- Aos amigos do mestrado, pela partilha dos conhecimentos.

- À amiga Roseli, que foi grande apoio e meu ombro amigo nas horas difíceis.

- Às Diretoras das Escolas participantes, que prontamente autorizaram a realização da pesquisa, contribuindo para meu crescimento profissional.

- À todos os professores participantes da pesquisa, que foram tão colaboradores para a realização da mesma.

- À todos, não nomeados, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste processo de crescimento profissional.

LEONEL, W.H.S. **O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente:** um debate relevante ao ensino superior. Maringá, 2014, 260 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

O propósito desta análise é avaliar o processo de escolarização do deficiente intelectual nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial e identificar se este processo promove o desenvolvimento psíquico do aluno, permitindo-lhe avançar da educação básica até o ensino superior. O estudo fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem Vigotski¹, Luria e Leontiev como seus principais representantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica. Realizamos o resgate histórico da história da deficiência e da educação especial, buscando compreender a educabilidade do deficiente, sobretudo do deficiente intelectual. Analisamos as políticas públicas para a educação especial, refletindo sobre a educação básica na modalidade de educação especial, as políticas públicas na educação básica no estado do Paraná. Discutimos a Política Nacional para a Educação Especial da educação inclusiva e as políticas públicas para o ensino superior, com o propósito de compreender como a educação especial está estruturada e se constitui em termos legais, garantindo assim os direitos dos alunos com deficiência. Em seguida, para entender o processo de desenvolvimento psíquico da criança, sobretudo da criança deficiente, realizamos uma análise dos principais pressupostos da teoria vigotskiana, a fim de abordar o homem em sua dimensão sócio-histórica. A pesquisa empírica foi desenvolvida em duas escolas de educação básica na modalidade de educação especial para deficiente intelectual Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) localizadas no interior do estado do Paraná. O estudo contou com a participação de oito professoras das séries iniciais do ensino fundamental, sendo quatro de cada escola. Os dados foram coletados mediante a técnica de entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro contendo dez questões. Foram analisadas a partir do conteúdo proposta por Bardin (1977). Ainda, de posse da matriz curricular do ensino fundamental, analisamos o documento para compreender como os conhecimentos científicos estão sendo ofertados nas escolas participantes. Complementamos a análise com as

¹ Foi possível perceber nas diferentes leituras realizadas que *Vigotski* é grafado de diferentes formas. Nesse sentido, adotaremos essa grafia, salvo em caso de referência e citação, que será mantido conforme o original da obra.

observações realizadas no contexto de sala de aula das participantes da pesquisa. Os resultados permitiram compreender que as participantes da pesquisa não têm uma compreensão clara sobre os princípios teóricos que norteiam sua prática pedagógica. A pesquisa apontou que a nível superior, os cursos de graduação e pós-graduação parecem não oferecer os subsídios suficientes para essa formação teórica e metodológica necessária à escolarização do aluno deficiente intelectual, emergindo a necessidade de novas pesquisas sobre a temática. Quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, identificamos que elas os consideram lentos, justificando esse fato pela limitação do aluno. Os resultados ainda revelam que a mediação docente não é vista pelas participantes como de importância fundamental para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Quanto às metodologias didáticas, ficou evidente que elas acreditam que a aprendizagem só pode ocorrer por meio de variados recursos pedagógicos, priorizando os concretos e os que fazem parte da vivência do aluno. Em relação ao currículo, pudemos verificar o documento norteador das escolas em questão que apresenta um currículo adequado que contempla o conhecimento científico do aluno, porém na prática os conteúdos são adaptados e são priorizados aqueles considerados de mais fácil compreensão pelos alunos. Pelos resultados foi possível perceber que as escolas pesquisadas ainda estão em processo de construção e que necessitam rever suas práticas, assim como sua compreensão sobre o papel do mediador no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Acessibilidade intelectual. Educação básica. Ensino superior. Humanização.

LEONEL, W.H.S. **The process of schooling intellectual poor basic education and the challenges of teaching practice:** a relevant higher education debate. Maringa, 2014. 260 p. Thesis (Master). State University of Maringá.

ABSTRACT

This study aimed at understanding how the process of schooling by intellectually disabled people has been developed in elementary schools, particularly in special education. It identifies whether this process fosters their psychic development by providing opportunities for their advancement from early elementary school up to higher education. This was based on the Cultural-Historical Psychology perspective, which has Vygotsky, Luria and Leontiev as its main representatives. The method is Karl Marx's dialectical and historical materialism, that focuses on the recognition of the phenomenon studied within a historical and cultural context, and also, seeks to identify the existing contradictions. It is a bibliographical and empirical research. At first, in the bibliographical study we reviewed the history of disabilities and special education in order to understand disabled people's educability, especially intellectually disabled ones. After that, we analyzed special education public policies reflecting upon schooling in special education and public policies in school in the State of Paraná. Moreover, we discussed the special education national policy in inclusive education, and higher education public policies in an effort to understand how special education has been structured and legally constituted, thereby ensuring the rights of students with disabilities. We carried out a study of Vygotskian theory's main assumptions to understand human beings in their social historical dimensions so as to understand the process of a child's psychic development, mainly a disabled one. The empirical study was conducted in two elementary schools in the special education domain of intellectually disabled children (APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) in the State of Paraná. Eight early elementary school teachers, four each school, took part in the study. Data collection was carried out through semi-structured interview technique, based on a script containing ten questions. These were analyzed by a participants' speech selection. Also, the elementary school curriculum document was examined in order to understand how scientific knowledge has been delivered to the participating schools. The results allowed us to understand that research participants have a clear understanding of the theoretical principles that guide their practice. Our study showed that the top-level, post-graduate courses and seem to offer

sufficient subsidies to the theoretical and methodological training needed to schooling intellectual disabled student, the emerging need for further research on the topic .With regard to learning and student development , identify what they consider the slow , justifying this fact by limiting the student. The results also reveal that teacher mediation is not seen by participants as crucial for learning and development of students . Regarding teaching methodologies , it became clear that they believe that learning can only occur through various learning resources , prioritizing the concrete and forming part of the work of the student . Regarding the curriculum, we observed that the guiding document of the schools in question presents an appropriate curriculum that includes the scientific knowledge of the student , but in practice the content is adapted and prioritized are those considered more easily understood by students . From the results it is noted that the schools surveyed are still under construction and they need to review their practices as well as their understanding of the role of mediator in the teaching- learning process.

Keywords: Intellectual disabilities. Intellectual accessibility. Basic Education. Higher education. Humanization.

LISTA DE SIGLAS

AAMD- Associação Americana de Deficiência Mental.
AEE- Atendimento Educacional Especializado.
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
BPC- Benefício de Prestação Continuada.
CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental.
CID-10- Código Internacional de Doenças.
CENEC- Campanha Nacional de Educação dos Cegos.
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial.
CF- Constituição Federal.
DSM-IV- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mental.
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.
EJA- Educação de Jovens e Adultos.
FPS- Funções Psicológicas Superiores.
IBC- Instituto Benjamin Constant.
IES- Instituição de Ensino Superior.
INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos.
QI- Quociente de Inteligência
LDB- Lei de Diretrizes e Bases.
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC- Ministério da Educação e Cultura.
NEE- Necessidade Educacional Especial.
NRE- Núcleo Regional de Educação.
ONG- Organização não- Governamental.
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNE- Plano Nacional de Educação Brasileira de Psicomotricidade.
SBP- Sociedade
SEED- Secretaria de Estado da Educação.
SESPE- Secretaria de Educação Especial.
TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento.
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal.
ZDR- Zona de Desenvolvimento Real.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos legais que afetam a educação especial brasileira.....	62
Quadro 2- Estudos adicionais realizados pelas participantes	130
Quadro 3- Cursos de Pós-Graduação “Lato-sensu” realizados pelas participantes.....	130
Quadro 4- Caracterização das participantes.....	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA, DO DEFICIENTE E DA SUA EDUCABILIDADE.....	20
1.1 Diferentes épocas, sociedades e concepções da deficiência.....	20
1.2 A história da educação especial no Brasil: dos fatos e das concepções.....	31
1.3 O Histórico do atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual e da sua institucionalização.....	39
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL ASSEGURANDO UMA PRÁTICA.....	50
2.1. As Políticas para a Educação Básica na modalidade de Educação Especial a partir das Legislações Federais Brasileira e Documentos Internacionais.....	50
2.1.1 Políticas Públicas na Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná.....	65
2.1.2 Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: implicações na educação atual.....	60
2.2 Políticas Públicas que tratam sobre a pessoa com deficiência no Ensino Superior.....	73
3. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO SOCIAL DO PSIQUISMO: UMA TEORIA PARA OBJETIVAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL?.....	88
3.1 Leis gerais do desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências.....	90
3.2 Dos conceitos de inteligência e de deficiência.....	99
3.3 Da mediação à aprendizagem que movimenta o desenvolvimento.....	113

4.	DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL.....	124
4.1	Caracterização das Instituições.....	125
4.2	Participantes.....	129
4.3	Materiais.....	132
4.4	Procedimentos.....	133
4.5	Apresentação e discussão dos dados.....	134
4.5.1	Norte teórico	135
4.5.2	Aprendizagem e desenvolvimento.....	141
4.5.3	Mediação docente e metodologias didáticas.....	153
4.5.4	Currículo.....	165
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS.....	193
	APÊNDICES.....	205
	Apêndice 1.....	205
	Apêndice 2.....	206
	Apêndice 3.....	209
	Apêndice 4.....	210
	Apêndice 5.....	211
	ANEXOS.....	212
	Anexo 1	212
	Anexo 2.....	215
	Anexo 3	248

INTRODUÇÃO

A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM), na área denominada *Constituição do Sujeito e Historicidade*. Teve por objetivos conhecer como vem acontecendo o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual nas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial e identificar se este processo promove o desenvolvimento psíquico desse aluno, possibilitando-lhe avançar da Educação Básica ao Ensino Superior. Isto se justifica pela relevância de investigar a importância do processo de escolarização para a formação humana da criança com deficiência intelectual, visto que é por meio do ensino que esta irá se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente.

Entendemos que assegurar um ensino de qualidade às crianças com necessidades educacionais especiais é um dever que envolve a responsabilidade e o compromisso de todos; assim é papel da escola proporcionar condições para que este aluno desenvolva suas potencialidades a partir da escolarização, de forma que esta promova o conhecimento, garantindo o direito da pessoa com deficiência.

O interesse pelo tema surgiu de estudos e da experiência prática na área de Psicologia Escolar com a Educação Especial, em que, tomando por base o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, identificamos a importância dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento psíquico do aluno com deficiência intelectual.

Em nossa atuação como psicóloga escolar em uma escola de Educação Especial, fomos oportunizado vivenciar e acompanhar o processo de transição da escola especial para a escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Em meio a tantas transformações promovidas pela legislação, surgiram inquietações a respeito do aprendizado do aluno deficiente intelectual nesta nova escola. Assim, esta vivência permitiu-nos repensar o trabalho da escola e a prática do professor em relação ao aluno deficiente intelectual, este com suas limitações e potencialidades, capaz de superar-se a partir de mediações que promovam a apropriação do conhecimento.

No decorrer do trabalho surgiu-nos a oportunidade de participar, como bolsista, em um projeto de pesquisa acadêmica da Universidade Estadual Paulista – UNESP, desenvolvido em parceria com programas de pós-graduação de universidades brasileiras estaduais e federais, entre as quais a Universidade Estadual de Maringá. O projeto, intitulado “*ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento*

de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, está compreendido no Programa Observatório em Educação – OBEDUC/CAPES.

Diante da oportunidade, novos olhares e reflexões foram lançados no nosso estudo, despertando a necessidade de repensar o Ensino Superior, o que justifica o título proposto.

Em tempos de inclusão, em que as discussões são cada vez mais veementes nos contextos escolares e a legislação existente busca um ensino que atenda a todos do nível básico ao superior, percebemos que a compreensão sobre o desenvolvimento psíquico deste aluno ainda é permeada por concepções baseadas numa visão que considera ser o homem apenas fruto de sua constituição biológica, de sua herança genética, ou ainda, que estas sejam fatores determinantes para a direção e o alcance de seu desenvolvimento, mantendo o ideal da sociedade burguesa. Superar essa visão implica em compreender esse homem em seus aspectos psíquicos e, acima de tudo, perceber que ele está inserido em uma sociedade, em uma cultura, e que sua transformação enquanto sujeito participativo ocorre a partir do acesso aos bens culturais, os quais proporcionam o desenvolvimento de sua consciência.

Conforme nos aponta a teoria vigotskiana, a deficiência não pode se sobrepor ao potencial do aluno, o qual certamente pode se aprimorar com o ensino ofertado e com mediações adequadas, e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores, avançando em seu processo de humanização. Infelizmente, em nossa sociedade, geralmente o deficiente ainda é segregado pela sua limitação. Assim podemos refletir que, embora as políticas públicas garantam seu direito a um ensino de qualidade, a prática escolar e social ainda estão distantes do ideal, não raro por falta de interesse das escolas e dos profissionais envolvidos, mas muitas vezes também pela dificuldade em compreender que este homem faz parte da construção histórica da educação de nosso país, educação que deve ser voltada a atender às suas dificuldades e a superá-las.

Por compreendermos que todos podem se desenvolver em níveis mais elevados de ensino, inclusive o deficiente intelectual, e que este tem possibilidades de avançar em seu processo de desenvolvimento e de se humanizar a partir do ensino de qualidade, propomo-nos a discutir a temática com o intuito de trazer contribuições e refletir sobre a escolarização desse aluno e seu desenvolvimento psíquico. Ainda no âmbito das políticas públicas, buscaremos compreender como esta nova escola vem atuando em prol de sua formação, preparando na Educação Básica, dando-lhe condições de alcançar uma vida com mais autonomia e independência e, quiçá, avançar para níveis mais elevados de ensino, visto que as leis são

claras e garantem o acesso e permanência nas instituições de Ensino Superior a todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Salientamos, pois, que a lei decorre de dada prática social, mas nem por isso consegue sempre alterá-la.

Constatamos a existência de dificuldades em capturar o processo de transformação de Escola Especial em Escola de Educação Básica, seja pela falta de clareza do fenômeno, seja pela ausência de referências bibliográficas que contribuam de modo mais direto. Ante a emergência desse processo, antes de tudo, cabe às instituições de Ensino Superior voltar-se para ele, buscando apreendê-lo e elucidá-lo e propondo medidas a respeito. Nesse sentido, pode se entender a necessidade de incluir, no Ensino Superior, debates a esse respeito.

- O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e empírica. Na pesquisa bibliográfica, procuramos compreender essas transformações da sociedade e o momento que vivenciamos. Para isso, fez-se necessário um resgate histórico, delineando aspectos importantes referentes à deficiência e à Educação Especial. Também foi necessário compreender as políticas públicas e o desenvolvimento psíquico da criança e, especificamente, da criança deficiente, a partir dos pressupostos teóricos que embasam o estudo. Na pesquisa empírica, procuramos verificar como vem acontecendo o processo de escolarização do aluno deficiente e identificar se este processo promove o desenvolvimento psíquico desse aluno.

A dissertação encontra-se estruturada da forma descrita a seguir.

Introdução; I - A constituição histórica da deficiência, do deficiente e da sua educabilidade; II - Políticas públicas para Educação Especial no Brasil: assegurando uma prática; III Psicologia Histórico-Cultural e a formação social do psiquismo: uma teoria para objetivar as políticas públicas voltadas à Educação Especial?; IV- Do processo de desenvolvimento da pesquisa empírica: o processo de escolarização do deficiente intelectual; V- Considerações finais; Apêndices e anexos.

Na *Introdução* foi realizada uma breve apresentação da dissertação, na qual foi exposto o tema destacando sua importância, os objetivos e a justificativa para a pesquisa, e ainda o modo como foi estruturado o trabalho.

Os fundamentos teóricos foram apresentados nas seções, I, II, III. Na primeira seção apresentamos breves considerações sobre a história da deficiência e da Educação Especial, visando compreender a educabilidade do deficiente, sobretudo do deficiente intelectual.

Na segunda seção abordamos as Políticas Públicas para a Educação Especial no Brasil, apresentando os documentos que norteiam essa educação, bem como as políticas referentes a ela e ao aluno deficiente na Educação Básica no Estado do Paraná. Também apresentamos as

políticas para a educação inclusiva e um recorte dos documentos legais que tratam da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Na terceira seção enfocamos como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o psiquismo humano, discutindo pressupostos importantes para compreender, em sua totalidade, o desenvolvimento da criança com e sem deficiência. A partir destes embasamentos teóricos, adentramos na pesquisa empírica, discutida na quarta seção da pesquisa. Nesta seção apresentamos a caracterização das instituições participantes da pesquisa, a descrição dos entrevistados, os materiais utilizados e as discussões realizadas a partir da análise de conteúdo, e ainda a análise da matriz curricular e as observações em sala que complementaram os dados obtidos a partir da fala das participantes.

Na sequência, expomos as considerações finais e em seguida, a bibliografia utilizada na pesquisa; e concluindo, mostramos os apêndices e anexos.

1- A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA, DO DEFICIENTE E DA SUA EDUCABILIDADE

1.1 Diferentes épocas, sociedades e concepções da deficiência.

Nesta seção dissertaremos sobre a história da deficiência intelectual e sobre a Educação Especial, trazendo as concepções de homem inserido em determinado momento histórico em que esse homem influencia e é influenciado pelas várias situações vivenciadas - como a econômica, a política, a cultural e a educacional -, que provocaram mudanças no pensamento social da época as quais ainda repercutem na contemporaneidade. Isto é de grande importância para compreendermos como esse movimento histórico se reflete nas relações estabelecidas com o deficiente na atualidade, em seu processo de escolarização e consequentemente, no seu desenvolvimento.

Ao longo da história da humanidade, diferentes tipos de modo de produção e de organização da sociedade podem ser identificados, e em cada uma delas também correspondia um dado ideal de homem. Assim é possível dizer que a humanidade foi sofrendo e gerando mudanças em suas concepções sobre o deficiente intelectual, mas em todos os períodos históricos apresentou dificuldades em compreender esse homem deficiente.

Historicamente, Santos (2002) aponta que encontram escritos sobre a forma de tratamento dos deficientes anteriormente à Idade Média, sendo sucintos os relatos datados da Antiguidade. Conforme Manacorda (1989), a sociedade, desde seu início, sempre foi marcada por classes, ocorrendo, assim, a separação dos processos educativos de acordo com as classes sociais. Na Antiguidade, às classes dominantes cabia o pensar, o que implicava o aprendizado das artes e da música e a preparação para a política, enquanto às classes dominadas competiam o trabalho e as guerras.

Pessotti (1984) assinala que, na Antiguidade, Platão (427-399 a. C.) e depois Aristóteles (384- 322 a.C.) admitiam a prática do abandono à morte dos deficientes, em nome do equilíbrio e da organização política. Ainda para a sociedade espartana, os deficientes mentais eram considerados como sub-humanos, e seu abandono, e até seu extermínio, eram práticas aceitáveis, pois esses indivíduos não se enquadravam nos modelos estéticos da organização sociocultural e política da sociedade de Esparta.

Aranha (2001) informa que os meios de subsistência das sociedades antigas eram a agricultura, a pecuária e o artesanato, sendo o povo responsável pela sobrevivência da sociedade com a produção destes bens, servindo assim aos nobres, os quais tinham o poder e a influência política, econômica e cultural. Aos homens do povo cabia a obediência, e eles não exerciam nenhum poder político neste período histórico, sendo considerados pela nobreza como sub-humanos.

Nesta condição se encontravam os deficientes, que perante a sociedade de classes não tinham valor, pois não serviam à nobreza com sua força de trabalho e não promoviam sua própria subsistência. Sendo assim, diante dos valores éticos e morais da época, as práticas de extermínio ou abandono dos deficientes eram aceitáveis (Aranha, 2001).

Sobre isto Santos (2002) assinala que na Roma Antiga as práticas de extermínio eram naturais e amparadas por lei² (“Lei das Doze Tábuas”), que permitia ao pai eliminar o filho logo após o parto se este viesse a apresentar alguma deformidade ou monstruosidade. Como forma de confirmação da deficiência, o pai deveria apresentar a criança para os vizinhos, que iriam testemunhar a deficiência, garantindo assim ao pai o poder para tal conduta.

De acordo com Carvalho, Rocha e Silva (2006), nesse mesmo período, Lucius Annaeus Sêneca (4 a.C.- 65 d.C.), também filósofo e político importante, confirma o pensamento da época de que as atitudes citadas eram vistas de forma natural, não abalando a sociedade. Vale ressaltar que o período da Idade Média foi assinalado por crenças e misticismos em relação à deficiência, que estava ligada à concepção religiosa: este “mal” era a marca da punição por seus pecados, conforme se verifica nos escritos bíblicos em Levítico:

O Senhor disse a Moisés: “Dize a Aarão o seguinte: Homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de teu Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados, ou tendo uma fratura no pé ou na mão, corcundas ou anões, os que tiverem uma mancha no olho, ou a sarna, um dartro, ou os testículos quebrados. Homem algum da linhagem de Aarão, o sacerdote, que for deformado, oferecerá os

² Essa lei era conhecida como Lei das Doze Tábuas, que vigorou do início da República até a meados do século V a. C., e que, entre outras coisas, dava o direito ao extermínio das crianças deficientes.

sacrifícios consumidos pelo fogo. Sendo vítima de uma deformidade, não poderá apresentar-se para oferecer o pão de seu Deus. Mas poderá comer o pão de seu Deus, proveniente das ofertas santíssimas e das ofertas santas. Não se aproximará, porém, do véu nem do altar, porque é deformado. Não profanará meus santuários, porque eu sou o Senhor que os santifico” (Levítico, cap.21 vs. 16-23).

Reforçando o pensamento místico de base religiosa que era difundido na Idade Média, Carvalho e cols. (2006) apontam passagens bíblicas que retratam pessoas sendo “curadas” da deficiência por serem objeto de possessão de maus espíritos, como está citado em Marcos, 9: 16-26. A deficiência como devida aos pecados é retratada em Mateus, 9:1-8. Por outro lado, as mesmas Escrituras Sagradas apresentam a deficiência de forma a promover os sentimentos de bondade e caridade nos povos, como se vê em João, 9: 1-7:

Caminhando, viu Jesus um cego de nascença. Os seus discípulos indagaram dele: Mestre, quem pecou, este homem ou seus pais, para que nascesse cego? Jesus respondeu: Nem este pecou nem seus pais, mas é necessário que nele se manifestem as obras de Deus. Enquanto for dia cumpre-me terminar as obras daquele que me enviou. Virá a noite, na qual ninguém mais pode trabalhar. Por isso, enquanto estou no mundo, sou a luz do mundo. Dito isso, cuspiu no chão, fez um pouco de lodo com a saliva e com o lodo ungiu os olhos do cego. Depois lhe disse: vai lavar-te na piscina de Siloé [esta palavra significa emissário]. O cego foi, lavou-se e voltou vendo (Bíblia Sagrada, 1995, João, 9: 1-7).

Assim, as concepções s na Europa no decorrer da Idade Média, pautadas na religiosidade, influenciavam os sentimentos e atitudes em relação aos deficientes. Não obstante, algumas mudanças de atitudes ocorreram com a expansão do cristianismo pela Europa nesse mesmo período. O deficiente passou a ser visto como possuidor de alma, e a partir de então começou a ser visualizado como “pessoa”, sendo considerado filho de Deus. A partir deste momento, a moral cristã não permitia a eliminação dos deficientes, como acontecia na sociedade espartana na Antiguidade (Pessotti, 1984).

Mazzotta (2011) complementa apontando as contradições deste período: ora os deficientes eram vistos como divindades, ora como demônios. Para melhor compreensão, o autor acrescenta que, naquele momento da história, os deficientes, por suas condutas, eram considerados como uma ameaça à sociedade, por isso eram colocados à margem da condição humana e segregados da sociedade.

A condição de incapacidade fazia parte da concepção da época, por isso a sociedade não tinha interesse em ofertar serviços para o desenvolvimento deste público. A Igreja oferecia algum tipo de atendimento, mas de caráter assistencialista (Mazzotta, 2011). Com isso, a Igreja não se apresentava isenta de contradições, mesmo sendo um lugar de amparo e cuidados. Sobre isto Pessotti (1984) expõe que, a partir da concepção de que os deficientes tinham alma, estes passavam a ter responsabilidades éticas e morais que competiam aos cristãos, e por isso, a deficiência era tida como castigo de Deus por seus pecados ou pelos pecados de seus antepassados.

Reforçando as contradições sobre o pensamento apresentado na Idade Média, Aranha (2001) informa que, ainda nesse período, surge uma nova classe social: o clero. Anteriormente a sociedade se constituía pelos serviçais (povo, escravos, deficientes) e pela nobreza. Com a força que a Igreja alcançava, neste período surge uma nova classe, que detinha o poder da excomunhão em nome de Deus. Esta classe social passou a exercer o poder político e econômico, comandando a sociedade e influenciando-a no tratamento do deficiente.

Pessotti (1984) afirma que na Idade Média surgiu a expressão “les enfants du bon Dieu”³, que marca a tolerância e a aceitação deste público. É o momento em que surgem os primeiros escritos que trazem alguma forma de tratamento aos deficientes; porém estes aconteciam de forma caritativa e dentro das instituições religiosas, como os conventos e igrejas, portanto ainda estavam longe de corresponder à igualdade para todos.

A ambiguidade de sentimentos e de atitudes é retratada em muitas obras, como as de Soares (2009), Aranha (2001) e Barroco (2007), mas quanto aos arquivos históricos da época, Pessotti (1984) assevera que o cristianismo marca o conflito entre caridade e castigo, sendo a segregação uma forma de amparo aos deficientes e alívio aos olhos da sociedade. Aos deficientes não era permitido o convívio social e eles ficavam segregados, ou seja, inseridos em mosteiros ou instituições, sob os cuidados de religiosos. Após esta concepção, a deficiência começa a ser considerada como um problema de ordem médica, fora da visão

³ “Filhos de Deus”

teológica e moral, a partir da contribuição de um médico alquimista chamado Paracelso (1493-1541), que no século XVI, publicou sua obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão” (Pessotti, 1983).

De acordo com Santos (2002), Paracelso teve a contribuição de Cardano (1501-1576), também médico alquimista, e juntos iniciaram os primeiros estudos sobre a deficiência numa perspectiva científica, trazendo como forma de tratamento aos deficientes a alquimia, a magia e a astrologia que eram os métodos da medicina da época. **Com Paracelso e Cardano a deficiência passou a ser assunto médico**, e não deveria ser digna de piedade, mas de tratamento. Podemos apontar que a partir destas contribuições surgiu uma visão científica da deficiência, e suas formas de atendimento passaram a ser tidas como um campo a ser pesquisado, ganhando relevância no século XIX e iniciando a concepção científica da deficiência com a qual ainda nos deparamos.:

Para que o homem se conserve sadio necessita primeiramente de um alquimista hábil que possa fazer com perfeição a sua obra separadora dos princípios bons e maus. Além disso essa obra deve ser realizada em instrumentos, reservatórios e emunctórios cômodos e eficientes, contando também com o favor dos astros e com a benevolência das outras quatro entidades (Paracelso,1973 p.89).

Segundo Pessoti (1984), foi com o pensamento de John Locke (1632-1704) que as deficiências passaram a ser percebidas como um estado de carência de ideias que necessitava ser suprida pela experiência, ou seja, pelo ensino. Ainda o mesmo autor aponta que outros pensadores da época, como Condillac (1715-1780), Itard (1774-1830) e Seguin (1812-1880), contribuíram para a **proposição de uma pedagogia da deficiência mental, dando ênfase à educabilidade do deficiente**, mas nem por isso sem o ranço médico-biológico, já que se pautava na formação dos sentidos, no treino sensorial.

Nos séculos XVIII e XIX surgiu a institucionalização como uma forma de atendimento e proteção aos deficientes. Suas ações eram de caráter assistencialista e não eliminavam as práticas de segregação, e assim a preocupação era voltada ao cuidar, e não ao educar (Miranda, 2003). Com o desenvolvimento científico, a psicologia se expandia e seus conhecimentos tornavam-se públicos.

A psicometria desenvolvida por Alfred Binet (1857-1911) veio com grande força: propunha um dualismo metodológico que levasse em conta os sintomas juntamente com a avaliação psicológica, que apontaria os graus da deficiência. A medicina nesse século já se constituía como ciência, enquanto a psicologia ainda estava em busca de sua consolidação científica, logo, era o diagnóstico médico que determinava a deficiência. Binet, por meio de seus estudos, contribuiu para a caracterização desses indivíduos, propondo um método psicológico com o objetivo de classificar a inteligência aferindo os graus da deficiência mental e os níveis de inteligência (Castro & Barroco, 2012). Seu método psicológico, numa visão quantitativa de déficit de inteligência, vinha complementar o diagnóstico médico, ou seja, apresentava-se amparado pela medicina. Assim seu método, por meio de testes padronizados, propunha medir as diferenças e classificar os que não se enquadravam nos padrões considerados “normais” da época. Binet aponta que foi na escola que vieram a aparecer os “débeis”, sendo necessários recursos educativos para atender estes alunos de acordo com seu grau de deficiência (Pessoti, 1984).

Fierro (2004) assinala que, com obrigatoriedade da escolarização pública na Europa, as contribuições de Binet a partir da psicometria⁴ foram de grande valia para separar as crianças capazes das incapazes de ser escolarizadas. De acordo com Barroco (2011), Lev Semenovich Vygostki (1896-1934)⁵ se opunha à psicometria, pela forma rígida e a indução de conclusões, evidenciando apenas o negativo do desenvolvimento dessas crianças e trazendo para o contexto escolar o pensamento médico que imperava na época.

No século XX ocorreu o crescimento da população urbana, e com ele, a democratização do Ensino Básico, havendo uma busca por efetivação de matrículas na rede regular. Também surgiu a procura pela efetivação da educação do deficiente; mas a forma encontrada de atender estes alunos foi reuni-los em classes especiais e criar escolas especializadas, culminando na segregação do aluno (Rossato, 2010). Ainda segundo a autora, atualmente muitas das discussões sobre as pessoas com deficiência se desenvolvem segundo uma visão

⁴ A psicometria - medição da inteligência- acompanhou o enfoque médico e não contribuiu para aumentar as esperanças quanto a melhorar as condições das pessoas deficientes (Fierro, 2004, in Coll, Marchesi & Palacios, 2004).

⁵ Lev. Semenovich Vygostki (1896-1934) trouxe grande contribuições no campo do desenvolvimento humano e da deficiência, com a obra que trata sobre os Fundamentos da defectologia. Discutindo sobre o deficiente e sua educação, ele explica as leis gerais do desenvolvimento humano para as pessoas com e sem deficiência, sendo considerado como um dos criadores da Psicologia Especial (Barroco, 2011).

positivista, que reduz o desenvolvimento a um problema orgânico e o limita de acordo com a falha do indivíduo, o que contribui para o insucesso da criança no contexto escolar.

Diante da trajetória histórica da constituição social da deficiência, do deficiente e de sua educação, ocorreram tentativas de mudanças, especialmente para o deficiente intelectual. Podemos vê-las no diversos termos que foram utilizados no decorrer dos anos para se referir ao deficiente intelectual, marcando épocas termos como *idiota*, *retardado mental*, *deficiente mental*, *excepcional*. Atualmente o termo utilizado é *deficiente intelectual* (grifos do autor) (Sasaki, 2002). O autor aponta que na década de 1990 o termo *deficiência mental* foi substituído por *deficiência intelectual*, termo que se refere ao funcionamento do intelecto, e não da mente como um todo. Ainda nos chama a atenção para o uso de termos corretos ao referirmos à deficiência, pois para ele não se trata apenas por uma questão semântica, mas uma forma de minimizar preconceitos e estereótipos que permeiam a área.

Ainda em relação aos termos, Kirk e Gallanger (2000) afirmam que as definições não são estáticas, mas se modificam e são aperfeiçoadas à medida que novas experiências e evidências se tornam disponíveis. De acordo com os autores, a definição mais empregada para se referir à deficiência é a da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD): “A deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento” (p.121).

Numa demonstração de que o desenvolvimento humano pode assumir um viés clínico, o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mental) conceitua a deficiência Mental como

(...) um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autosuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança [...] o retardo mental caracteriza-se pelo funcionamento intelectual, o que significa abaixo da média ($QI < 70$), com início antes dos 18

anos e déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo (Januário, 2008).

É importante destacarmos que a inteligência do homem se constitui por meio dos instrumentos e signos (como a linguagem) elaborados historicamente e transmitidos entre as gerações, diferenciando o homem dos animais num processo ontogenético. Assim, o desenvolvimento do homem e seu comportamento não são regidos apenas por leis biológicas, mas por “leis do desenvolvimento histórico do homem” (Vygotsky e Luria, 1996, p. 91). Por isso é relevante apontar a importância do meio social para o desenvolvimento cognitivo da criança, e também o papel da escola e do ensino sistematizado na superação das dificuldades da criança deficiente intelectual. Desse modo, o desenvolvimento humano não pode ser reduzido apenas aos aspectos biológicos, mas compreender a importância do meio e das relações sociais como base para a formação das funções psicológicas superiores (Tuleski, 2011, Castro & Barroco, 2012).

Ainda sob o mesmo olhar clínico, o Decreto 5296/ 2004 considera a deficiência cognitiva como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2004).

Telford e Sawrey (1983, p.24) complementam afirmando:

Os mentalmente retardados podem ser operacionalmente definidos como pessoas significativamente abaixo do normal, em termos do comportamento adaptativo, e com QI abaixo de 70, como medido na Escala de Inteligência de Stanford-Binet ou testes equiparáveis, e com escore comparativamente baixo em alguma medida do comportamento adaptativo.

Assim as definições, em sua grande maioria, fazem referência ao conceito biológico da deficiência. Grunspun (1999) aponta que o diagnóstico clínico da deficiência intelectual é baseado em testes de medida de inteligência. Para o CID 10 (Código Internacional de Doenças), a deficiência intelectual encontra-se na escala entre F70 e F79, assim se

classificando na avaliação de inteligência: “F 70- Retardo⁶ Mental leve com QI entre 50 e 69; F71- Retardo Mental moderado com QI entre 35 e 49; F72 Retardo Mental grave com QI entre 20 e 34; Retardo mental profundo com QI abaixo de 20” (p.179).

Kirk e Gallagher (1996) expõem que houve muitas tentativas para classificar os deficientes mentais. Uma das formas eram os termos **leve, moderado e grave**, usualmente encontrado em manuais de psiquiatria e no CID 10. Os autores, com base na capacidade adaptativa e funcional do deficiente, apresentam uma classificação que considera mais adequados para o contexto educacional, os termos **educável, treinável e grave/profundo**. Para eles, o **educável** é aquela pessoa incapaz de se beneficiar suficientemente do programa escolar regular, mas que pode ter: “1-educabilidade em assuntos acadêmicos a nível primário e avançando dos graus elementares; 2-educabilidade em adaptação social até o ponto em que puder eventualmente progredir independentemente na comunidade e; 3- adequação ocupacional a ponto de poder se sustentar parcial ou totalmente quando adulta” (p.123).

Os autores ainda apresentam a classificação do deficiente mental **treinável**, que apresenta comprometimentos em desenvolver habilidades acadêmicas e independência total e conseguir êxito em suas profissões e em seu próprio sustento; no entanto, quando treinada, essa pessoa pode alcançar:

- 1- capacidade de cuidar de si própria (como vestir-se, despir-se, usar a toailete e alimentar-se);
- 2- capacidade de se proteger de perigos comuns no lar, na escola e na vizinhança;
- 3- ajustamento social ao lar e à vizinhança (aprender a compartilhar, respeitar direitos de propriedades cooperar numa unidade familiar e comunitária);
- 4- utilidade econômica no lar e na vizinhança, auxiliando em tarefas de casa, trabalhando em ambientes especiais ou mesmo em trabalhos rotineiros, sob supervisão (Kirk e Gallagher, 2000. p.124).

Em relação aos **deficientes mentais graves profundos**, Kirk e Gallagher (2000) consideram que a maioria apresenta deficiências múltiplas, as quais interferem nos procedimentos de instrução normal, como, por exemplo, ter deficiência mental e perda

⁶ Importante salientar que o termo **retardo** é muito utilizado na área médica nos manuais de psiquiatria e patologia, não se aplicando esse termo para a área educacional, em que caiu em desuso, conforme mostram as discussões.

auditiva, cegueira ou mesmo paralisia cerebral, sendo o objetivo do treino a afirmação de algum nível de adaptação social.

Quanto ao resgate histórico da deficiência, observa-se que os estudos científicos trouxeram outros fatores por ela responsáveis, além das causas hereditárias, os quais até então eram pouco compreendidos pela humanidade, abrangendo causas pré-natais, perinatais e pós-natais, como expõe Grunspun (1999, p.24)

As causas pré-natais incluem anormalidades genéticas (por exemplo, síndrome de Down, esclerose túberos); Fatores do ambiente intrauterino (por exemplo, desnutrição materna, toxoplasmose materna, exposição à irradiação); Distúrbios de disgenesia cerebral e erros inatos do metabolismo (por exemplo, fenilcetonúria, galactosemia); Etiologias perinatais incluem: Insuficiência placentária; Prematuridade; Complicações no trabalho de parto e na expulsão. Causas pós-natais incluem: Lesões no sistema nervoso central (SNC), que ocorrem na infância ou posteriormente, e que resultam de: Trauma; Infecções; Causas ambientais (Por exemplo, desnutrição, negligência, maus-tratos, exposição a toxinas); Crises epilépticas descontroladas; Transtornos neurodegenerativos (por exemplo, lipofuscinose ceróide).

Para Fierro (2004), a deficiência apresenta as mais variadas etiologias, e na grande maioria das vezes as causas da deficiência têm mais de um fator envolvido, podendo ser biológicos ou psicossociais.

Vigotski (1983) aponta a importância de compreender que o meio social no qual transcorre o desenvolvimento da criança deficiente coloca limites às peculiaridades orgânicas, as bases de equilíbrio das funções adaptativas. Alterado pelo “*defeito*”⁷, o indivíduo se organiza com base em novos princípios e todo o sistema de adaptação tende a um novo equilíbrio. O autor defende que o *defeito* não deve ser posto como prioridade, mas é preciso compreender que o deficiente irá buscar formas de compensar suas dificuldades, e uma delas é o ensino, que o transforma em homem cultural (Barroco, 2007).

⁷ Esse e outros termos que hoje soam como incorretos eram empregados por autores de outra época e não significam exclusão, e por fidelidade às fontes serão mantidos no trabalho em itálico.

O encontro do deficiente intelectual com um ensino que promova sua humanização, tanto quanto possível, ainda está em fase de desenvolvimento, pois as bases biológicas da deficiência ainda são fortemente consideradas para a compreensão do desenvolvimento, implicando, assim, mais a limitação do indivíduo do que seu potencial.

Para Telford e Sawrey (1983, p.25), a expressão “indivíduo excepcional habitualmente se refere às pessoas que diferem da média em tal grau que são percebidas, pela sociedade, como necessitando de tratamento educacional, social ou ocupacional especializado”. Os autores destacam que estes critérios variam entre culturas e gerações. Ainda é pontuado que “uma combinação de procedimentos tradicionais, valores culturais, necessidades sociais e mesmo pressões políticas determina as dimensões e graus de diferenças individuais suficientemente significativas para que algo se faça seu respeito” (Telford & Sawrey, 1983, p.26).

Assim, muitos outros fatores podem comprometer o desenvolvimento infantil, devendo-se ter cautela em relação aos termos utilizados, os quais muitas vezes imprimem rótulos e assim podem comprometer a criança em diversos aspectos de sua vida, inclusive na aprendizagem. Outro aspecto relacionado aos deficientes é encontrado nos escritos de Kirk e Gallagher (2000), os quais afirmam que os deficientes, muitas vezes, apresentam problemas peculiares em suas características pessoais e sociais:

Estes [problemas] estão em parte relacionados às reações de outros à sua condição e à sua história de fracasso em alcançar o nível de desempenho esperado pelos outros no passado. Características como capacidade limitada de atenção e baixo nível de tolerância podem ser atribuídas à prévia falta de sucesso sentida pelo indivíduo deficiente mental (p.138).

Contribuindo com esse pensamento, os estudos de Vygotski (1983) apontam que a criança deficiente percebe que suas dificuldades derivam de sua deficiência e que seu defeito é visto como desvio social, criando um sentimento de inferioridade. Para o autor, “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas a sua realização social e psicossocial” (Vygotski, 1983, p.19, tradução nossa)⁸.

⁸ Lo que decide El destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicossocial.

Tessaro (2011, p.34) acredita que “as limitações maiores na deficiência mental não estão relacionadas com a deficiência em si, mas sim com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas portadoras de deficiência mental. É notável quão limitado é o mundo dessas pessoas, quanto elas são segregadas, ou seja, privadas de interação social”.

Assim, em nossa sociedade, muitas vezes as ações para com o deficiente são influenciadas pela cultura e pela história de cada povo. Os fatos históricos apontam que os deficientes sempre estiveram à margem da sociedade, vistos como desviantes da norma, o que fortalece as barreiras e o preconceito e diminui as oportunidades de avanço. Atualmente vemos tentativas que ainda precisam ser solidificadas, como a busca pelo ensino de qualidade e por igualdade de direitos.

Diferentes autores, sob diferentes perspectivas contribuíram para delimitar o problema, para conceituar e descrever a deficiência intelectual. A Psicologia Histórico-Cultural, aponta para a necessidade de escolarização e indica as suas resultantes (da escolarização).

Para mais bem compreender a situação em que o deficiente intelectual se encontra atualmente, ou seja, fora dos padrões homogeneizadores da sociedade, é preciso conhecer a história da Educação Especial no Brasil e as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais que permeiam todos os discursos em busca de uma sociedade menos excludente.

1.2 A História da educação especial no Brasil: dos fatos e das concepções

Os fatores sociais e históricos são os que vão determinar as relações estabelecidas entre as pessoas e, com isso, as práticas sociais. Assim, temos que em cada momento histórico a sociedade viveu singularidades que se refletiram e se refletem em suas ações para com os deficientes, especialmente em sua educação.

Nesse sentido, Mendes⁹ (2006, p.387) aponta que,

(...) apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi

⁹ No decorrer do trabalho serão apresentados autores como Mendes, Bueno, Januzzi, Mazzota e outros que elegem outra perspectiva teórica, mas que apresentam produção relevante para a área.

uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais.

Segundo Mendes (2006), pode-se encontrar alguma perspectiva de educação especial a partir do século XVI, com uma mudança no pensamento de profissionais da época:

Médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes da época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos (Mendes, 2006, p. 387).

Os registros históricos apontam que não existiam escolas para trabalhar com deficientes, principalmente com os deficientes mentais. Esse trabalho iniciou-se com a educação do surdo nos séculos XVI, XVII e por volta do século XVIII, ficando sob a responsabilidade das famílias, que através de tutores, geralmente religiosos, buscavam ensinar os surdos a se comunicar de forma oral e escrita (Nogueira, 2012).

De acordo com Silva (2010) e Nogueira (2012), têm-se registros de que o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) pode ter sido o primeiro professor de deficientes, ensinando crianças surdas filhos de nobres espanhóis. Sua metodologia consistia em ensinar o alfabeto com as mãos. Monges beneditinos utilizavam sinais manuais, treinamento de voz e leitura labial em busca da oralização dos surdos.

De acordo com os autores, pessoas que apresentavam deficiências como a surdez e a cegueira eram ensinadas por preceptores, fato que marca o início da educação dos deficientes por volta do século XVI; no entanto estes eram provindos de classes elitizadas, portanto estes atendimentos eram privilégios de poucos. O destino de muitos dos deficientes eram os asilos ou outras instituições, quando não abandonados à própria sorte, marginalizados e excluídos (Bueno, 1993).

Para Bueno (1993), o surgimento de institutos assistencialistas e filantrópicos da época anuncia um novo momento histórico, a fase que hoje se entende por segregação dos deficientes. Estes institutos, muitas vezes, serviam como uma forma de livrar as famílias do

encargo de cuidar de uma criança deficiente, configurando-se como um instrumento de isolamento social.

Diante dessa afirmação Silva (2009, p.81) assinala que,

(...) nos mais diversos países, as sociedades optam, então, pela política da segregação, através das instituições assistencialistas, religiosas ou filantrópicas, separam e, às vezes, isolam do seio da sociedade a sua minoria, simplesmente por serem diferentes. Por meio da ignorância, desconhecimentos ou mesmo visões pragmáticas e utilitaristas, ocorrem discriminações, prevalecendo às atitudes preconceituosas.

Dessa forma, tais práticas eram aceitáveis para a sociedade da época, pois ainda não existiam consciência e condições para uma mudança nas ações em prol do deficiente, sendo estas instituições uma maneira de livrar a sociedade dos que representavam para ela alguma forma de ameaça.

Em relação aos deficientes intelectuais, nos séculos XVI e XVII não havia distinção entre a deficiência mental e a loucura, e esses indivíduos eram então encaminhados para asilos. Ficavam destinados a esses locais os deficientes graves, entendidos como loucos, e outros que não se ajustavam às regras sociais da época, sendo os internamentos uma forma de livrar a sociedade dos que não se enquadravam em suas normas (Bueno, 1993).

Carvalho e cols. (2006) apontam outros fatores importantes na história que interferiram no pensamento e comportamento da sociedade em relação aos deficientes, entre eles as descobertas geográficas, que favoreceram o aumento do capital.

As descobertas geográficas do final da primeira metade do segundo milênio contribuíram para que nos séculos XVI e XVII ocorresse um gradativo aumento do mercado por produtos manufaturados, a possibilidade de maior acumulação de capitais e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ampliando as condições do homem na luta para dominar a natureza. Isso permitiu a ele figurar como ator principal, questionando o teocentrismo e inaugurando o antropocentrismo. Essas transformações, que representaram o fim do feudalismo e o surgimento do modo de produção capitalista, fizeram com que,

aos poucos, os tradicionais costumes medievais fossem perdendo força e, em seu lugar, nascesse a cultura da sociedade moderna (Carvalho e cols., 2006, p.12).

Com estas mudanças, a natureza do homem em sua genericidade também se altera e novas necessidades surgem a cada dia, e com o advento do capitalismo, a produção e o lucro eram os objetivos a serem alcançados. Nesse momento histórico não havia interesse em investir nos deficientes, pois, diante de suas “limitações”, não eram úteis à sociedade, em que imperava o acúmulo de capital ante a grande expansão do mercado capitalista (Rossato, 2010).

De acordo com Mendes (2006), com essas mudanças os deficientes passaram a significar um empecilho para os avanços, aos quais não iriam responder como força de trabalho, ao contrário, implicariam em custos para essa sociedade, sendo a institucionalização a saída para o “problema”. Assim, os asilos e manicômios foram a forma encontrada pela sociedade para o atendimento aos desviantes.

No tocante à educação deste público, neste cenário sócio-histórico que se construía, a institucionalização destas pessoas foi a saída encontrada pela sociedade para manter a ordem social. Na época a educação só era destinada aos filhos da burguesia, e foi só com os primeiros pressupostos científicos para a educação das pessoas com deficiência que a educação passou a ser estendida àqueles que pertenciam às camadas populares (Carvalho e cols., 2006).

Ainda percorrendo a história, encontramos que a educação do deficiente veio a surgir com o médico Jean Marc Itard (1774-1830), no século XVIII. Itard, a partir de suas experiências com crianças surdas no Instituto Imperial, desenvolveu uma metodologia especial de ensino, a qual, aperfeiçoada por Séguin, trouxe avanços à educação especial para os deficientes mentais. Este pensamento sobre a educação despontou quando Itard recebeu a seus cuidados o menino Vitor de Aveyron, que, submetido à avaliação do psiquiatra francês Philippe Pinel (1745-1826), recebeu o diagnóstico de que era “idiota” em sua essência. Itard se opôs a esse diagnóstico, pois acreditava que “o homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (Pessoti, 1984 p.36).

Os estudos de Itard difundiram fundamentos teóricos que na época foram de grande importância para a deficiência mental, sendo um desafio e um marco na história que ainda se reflete na educação especial atual (Miranda, 2003). Para Itard, a deficiência seria provocada

pelo isolamento e escassez de experiências e trocas, e isto o levou a pensar na “curabilidade” ou “incurabilidade” da deficiência, como nos mostra Pessoti (1984, p.41):

A causa do retardo de Victor é, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devida ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside a origem, a causa da deficiência; e, em consequência, é na estimulação e ordenação de experiências que se encontra a “curabilidade” do retardo.

Assim, diante do pensamento de Itard, influenciado por Pinel (ao colocar a idiotia como patologia cerebral), a deficiência mental era tida como uma questão da área médica, e seu tratamento era de competência dos profissionais dessa área. Os estudos buscavam alterar os comportamentos inadequados socialmente a fim de torná-los adequados para a sociedade (Pessotti, 1984).

Na época retratada, Itard se opunha ao diagnóstico do menino como selvagem, o que nos faz questionar as práticas atuais no contexto da Educação Especial. A prática usual de avaliação, a psicomетria, deve ser questionada pelos profissionais em vista da limitação que apresenta, exigindo uma leitura crítica em relação aos resultados apresentados, no sentido de não ampliar a deficiência do aluno:

A avaliação deve levar em conta a história do desenvolvimento, implicando-se a noção de gênese do comportamento complexo pelo comportamento simples, das operações formais pelas concretas, das abstrações, em última análise, pelas sensações. Outra ideia implícita na análise de Itard é a de que o “idiotismo” aparente do selvagem é na verdade um retrato do desenvolvimento (Pessoti, 1984, p. 40).

O pensamento médico tinha grande hegemonia, e as crenças sobre as causas da deficiência estavam ancoradas na hereditariedade. De acordo com Lobo (2005), Esquirol (1772-1840) foi quem mais influenciou o pensamento médico da época, pois foi o primeiro a diferenciar a deficiência da doença mental, classificando os desvios da infância em graus e considerando cada grau como uma parada do desenvolvimento da criança sendo de forma incurável.

Idiotia e imbecilidade seriam graus do cretinismo ou síndromes mais suaves, compostas segundo os sintomas que cada autoridade médica interessada julgasse associados, a partir da experiência clínica (e das variações semânticas da terminologia médica) (Pessotti, 1984, p.85).

Nesse período a preocupação com a deficiência estava em sua causa, em seus sintomas e em quanto iriam comprometer a sociedade. Este pensamento favorecia o encaminhamento para instituições com o objetivo de cuidados, porém estas ações promoviam a segregação, excluindo estas pessoas do convívio social. Assim, Esquirol marca uma época compondo quadros clínicos distintos entre a deficiência e a loucura:

A *idiotia* não é uma doença, é um estado no qual as faculdades intelectuais não se manifestam jamais, ou não puderam se desenvolver o suficiente para que o *idiota* pudesse adquirir os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos de sua idade, e colocados nas mesmas condições que eles. A *idiotia* começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são aqueles que o serão durante todo o curso de sua vida, e neles tudo revela uma organização imperfeita ou uma parada no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de mudar tal estado (Esquirol, 1838 p.284 apud Lobo 2005 p.7).

De acordo com Pessoti (1984), o pensamento de Esquirol é um marco na história. Quando afirma que a deficiência não é uma doença, o critério de avaliação da deficiência passa a ser o rendimento escolar, abalando, assim, a hegemonia da área médica e abrindo espaço para a atuação do pedagogo no campo da deficiência mental.

Certamente as contribuições da época foram muito importantes, como os estudos de Itard, no entanto, foram melhor percebidas em longo prazo, refletindo-se na sociedade atual e na Educação Especial. O resultado de seus esforços foram a base para seu discípulo e

seguidor Edward Séguin (1812-1880), que desenvolveu um método fisiológico de treinamento e fundou uma escola para *idiotas*¹⁰ em 1837, à época isso era um avanço.

De acordo com M. L. Souza (2007), no método de Séguin as operações formais eram chamadas por ele de método fisiológico, e as operações concretas, de educação fisiológica. Ele considerava importante realizar a distinção entre as duas operações, e com seu método buscava educar os deficientes, pois entendia que qualquer gênero de deficiência poderia ser educado e que os limites de seus progressos dependeriam do “*quantum* de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método” (p.29).

Outro nome na história da educação do deficiente foi Maria Tecla Artemesia Montessori (1870- 1952), que herdou de Séguin o seu método fisiológico e o aperfeiçoou, e criou a Pedagogia Científica. Para ela, o respeito às peculiaridades individuais da experiência e aos ritmos do educando são os quesitos para um bom método, pois entendia que “o método não deve limitar-se à eficácia didática (enquanto modo de ensinar repertórios acadêmicos ou não), mas deve alcançar a pessoa do educando, seus valores, sua autoafirmação, seus níveis de aspiração, sua autoestima e sua autoconsciência” (Pessotti, 1984, p.181).

Os interesses na área se ampliaram por meio dos avanços técnico-científicos, permitindo novos rumos para a sociedade, os quais se configuraram a partir da invenção da imprensa e das navegações, dando ao mercado capitalista condições de expandir-se e, em consequência, ao homem, os meios de expandir sua capacidade de produção e seus bens de consumo (Rossato, 2010).

Tais mudanças mundiais, ocorridas no decorrer da Idade Média e início da Idade Moderna, nas áreas econômica, cultural, política e científica, vão transformando o pensar sobre o deficiente, saindo do misticismo religioso e adentrando na área biológica. Este fato traz novas possibilidades a partir das pesquisas e interesses no âmbito da educação, e assim as mudanças que a sociedade vivenciava também apontam as diferenças existentes numa sociedade de classes. Em busca da normalidade, a Educação Especial surge na história como uma tentativa de homogeneizar essas diferenças, buscando suprir as necessidades dos excluídos, que não atendiam às exigências da sociedade com a oferta do ensino regular (Bueno, 1993; Rossato, 2010).

¹⁰ Idiota era o termo utilizado na época para referir-se às pessoas com comprometimento intelectual. Para o médico o idiota nada sabe.

Manacorda (1989) complementa afirmando que a intervenção científica nas forças produtivas promoveu uma transformação da sociedade, que, antes baseada na agricultura e no artesanato, tornou-se uma sociedade fabril, trazendo para as cidades populações destinadas ao trabalho, e juntamente com elas, os problemas de ordem social e as mudanças culturais que o capitalismo promove. A sociedade da época ainda não podia dimensionar a implicação dessas mudanças, pois a “revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana” (p.271).

Com o Humanismo surgiu ainda a valorização do conhecimento escolar, que levou às muitas reformas na educação; porém aos deficientes ainda estavam reservadas as instituições assistencialistas, que se destinavam a quem não se ajustava ao que era posto pela ordem social estabelecida.

Rossato (2010) aponta que o modelo biológico era a base para o entendimento da deficiência e provinha da força que a ciência vinha exercendo na sociedade. A partir deste modelo iniciou-se a perspectiva de educação para este público, surgindo na sociedade contemporânea, por volta do século XVIII, e expandindo-se no decorrer dos séculos XIX e XX, as instituições filantrópicas ou particulares destinadas às pessoas deficientes. A princípio, estas instituições vinham para atender a uma demanda social, ou seja, oferecer ao capitalismo mão de obra barata e retirar da sociedade, mantendo intramuros os que atrapalhavam o avanço da nova organização social.

Ainda analisando a institucionalização, percebemos a partir das contribuições de Pessoti (1984), que o deficiente deixou de ser perseguido e eliminado, no entanto eram poucos os esforços para seu atendimento educacional, sendo comuns as práticas segregacionistas e a institucionalização como formas de atendimento, até pela dificuldade em compreender e aceitar o deficiente fora da área da medicina, sendo as mudanças na área pedagógica percebidas por volta dos séculos XIX e XX.

De acordo com Mazzotta (2011), estas mudanças na Educação Especial começaram a ser significativas nos EUA, onde as leis e iniciativas particulares garantiam irrestritamente o atendimento educacional às pessoas com deficiências, sobretudo àquelas com deficiência mental. O movimento pelos direitos humanos estava em expansão, e a partir dele conquistas aconteceram na área da excepcionalidade. Ademais, o apoio e as exigências dos pais estimularam uma legislação que proporcionasse recursos para pesquisa, treinamento

profissional e tratamento dessas pessoas. Esta iniciativa influenciou vários países, inclusive o Brasil.

1.3 O histórico do atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual e da sua institucionalização

Segundo Januzzi (1985), a educação dos deficientes surgiu de forma institucionalizada por volta do fim do século XVIII e início do século XIX. O atendimento escolar surgiu em uma instituição especializada particular, a irmandade da Santa Casa de Misericórdia na Cidade de São Paulo, que atendia os deficientes físicos, e data dos anos 1600, ainda no Brasil-Colônia.

De acordo com Januzzi (1985), a história da Educação Especial brasileira apresenta uma lacuna entre o período de 1600 a 1835, pois só aparecem registros sobre a educação do deficiente após esse período, recebendo o olhar do governo por meio de um projeto do deputado Cornélio França, que criava o cargo de professor de primeiras letras para os alunos surdos-mudos.

Rossato (2010) pontua que o crescimento das instituições para deficientes ocorreu ao longo do século XX, mas estas eram voltadas ao atendimento de alunos cegos e surdos e tinham como objetivo a preparação para o trabalho. Isto ainda era algo que não cabia aos deficientes intelectuais, os quais, por sua limitação, eram considerados incapazes para o mercado de trabalho.

De acordo com Mazzotta (2011), no Brasil houve dois momentos importantes na história da educação dos deficientes: o de 1854 a 1956 e o de 1957 a 1993: no primeiro ocorreram iniciativas oficiais e particulares isoladas, e no de 1957 a 1993 surgiram as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Bueno (1993), Mazzotta (2011) e Januzzi (1985) apontam que as iniciativas ocorridas no período de 1854 tiveram como marco a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo Imperial de D. Pedro II. A criação do Instituto dos Meninos Cegos também contou com a participação de um cego brasileiro, José Alvares de Azevedo¹¹, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de

¹¹ Alvares de Azevedo, retornando ao Brasil após estudar no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, surpreendeu-se com o descaso para com o deficiente visual no Brasil, o que o levou a traduzir e publicar o livro de J. Dondet: História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. Tendo o médico do Imperador, Dr. José Francisco Sigaud,

Paris e cujo destaque despertou o interesse do ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz, que incentivou D. Pedro II a criar o Instituto.

De acordo com Bueno (1993), os Institutos sofreram problemas no seu desenvolvimento, o que levou a novos encaminhamentos e mudanças em seus trabalhos. Em 1890, já no governo republicano, pelo Decreto n.º 408, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca e por Benjamim Constant Botelho de Magalhães, Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve seu nome mudado, passando a chamar-se Instituto Nacional dos Cegos.

Como vemos nos estudos de Mazzota (2011), em curto espaço de tempo o Instituto sofreu outras alterações, pelo fato de seu desenvolvimento não ter sido satisfatório, e em 1891 a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). D. Pedro II, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, através da Lei n. 839 de 1857, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, com os trabalhos do francês Ernesto Huet,¹² professor e diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges, e com o apoio de D. Pedro II, pela Lei n.º 3.198, seu nome foi mudado, passando a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

De acordo com Januzzi (1985), foi com a criação destes Institutos (IBC e INES) que se abriu a possibilidade de discutir a educação das pessoas com deficiências, o que ocorreu no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883.

Estes Institutos foram marcos importantes para a Educação Especial, porém esta só veio a consolidar-se a partir das políticas públicas e das mobilizações em prol da criação de escolas especiais para essa clientela e em defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que ocorreram a partir de leis, decretos e normalizações como a LDB 9394/96¹³ (Brasil, 1996) e a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca de 1994 (Unesco, 1998), entre outros documentos que mudaram a história da deficiência e da Educação Especial nos âmbitos legais (Januzzi, 1985). Januzzi (1985) salienta que nesse período a classe dominante começava a apresentar preocupação com a educação brasileira, pois o ensino oferecia condições de alcançar posições mais altas na sociedade. Esta preocupação não existia

tomado conhecimento da obra, despertou o interesse de Couto Ferraz, surgindo a partir de então o Instituto (JANUZZI, 1985).

¹² Em junho de 1855 o surdo francês E. Huet apresenta ao imperador D. Pedro II relatório apresentando a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Sua intenção tem o apoio do Governo Imperial, que designou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação do que seria a primeira escola para surdos no Brasil, que começaria a funcionar em 1º de janeiro de 1856. In INES. Instituto Nacional de Educação dos Surdos. <http://portaldossurdos.webnode.pt/news/ines> acesso em 18/02/2013.

¹³ No decorrer da história a LDB passou por várias reformulações, sendo a LDB9394/96 a lei atual que respalda a educação brasileira.

em relação aos populares e deficientes; em uma realidade socioeconômica de base rural os altos índices de analfabetismo não incomodavam a classe dominante, pois ao povo e aos deficientes cabia a execução de alguma atividade no seu contexto doméstico, e a escola ainda estava distante para as classes menos favorecidas.

Segundo Bueno (1993), Januzzi (1985) e Mazzota (2005), a história aponta a educação para os deficientes mentais como iniciativas isoladas mantidas por poucas instituições, e estas tinham características assistenciais. As primeiras instituições destinadas ao atendimento para os deficientes foram o Hospital Psiquiátrico da Bahia em 1874 (hoje Hospital Julio Moreira); a Escola México, de 1887, na cidade do Rio de Janeiro, sendo a da Bahia especializada e a do Rio de Janeiro de ensino regular, atendendo ainda deficientes físicos e visuais. Há poucos escritos que discutem o tipo de atendimento prestado, de forma que poderiam ofertar assistência médica ou médico-pedagógico, ou o atendimento educacional, não ficando claro o tipo de trabalho prestado.

Com a proclamação da República (1889) e a Constituição de 1891, a Educação Especial conquistou espaço em vários estados, que apresentavam independência para organizar suas leis, entre eles São Paulo e o Rio Grande do Sul (Bueno, 1993, Souza, 2007). Assim, vale reforçar que a educação para os deficientes mentais dentro da sociedade que se apresentava, ou seja, de uma sociedade de classes, foi de forma tímida ganhando relevância, mas também enfrentando dificuldades, como, de resto, a própria educação brasileira:

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar) (Bueno, 1993).

Além disso, a história mostra que desde o período do Império um serviço chamado *Serviço de Higiene e Saúde Pública* estava ligado ao campo médico e pedagógico, influenciando a educação do deficiente mental. Este serviço ocorreu em alguns estados, como São Paulo e o Rio de Janeiro. Em São Paulo, por meio da inspeção médico-escolar, em 1911 foram criadas as classes especiais e foram preparados profissionais para atender esses alunos (Souza, 2007; Januzzi, 1985).

Jannuzzi (2004) relata que no Estado do Rio de Janeiro a educação do deficiente mental estava ligada à rede regular de ensino, com a proposta de subclasses especiais para crianças hígdas e retardadas nas escolas-modelo da capital, a partir da edição do Decreto n.º 838, da *Reforma do Ensino Primário, Normal e Profissional*, em 1911.

Na transição para o século XX, surgiu nos meios científicos, amparado pelo discurso médico, o interesse da sociedade pela educação dos deficientes mentais, por meio de trabalhos publicados em congressos que discutiam a temática, fato que foi importante na história da educação dos deficientes:

Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A educação da Infância anormal da Inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e A Educação da Infância anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância Retardatária* (Mazzotta, 2011).

Esses trabalhos, que apontavam o início da preocupação da sociedade com a educação dos deficientes, contribuíram também para a ampliação do número de instituições filantrópicas de atendimento a esse setor da população. Estas instituições conquistaram espaço pelo atendimento ofertado na saúde e na educação. Com efeito, tiveram papel de relevância na história, pela influência na política educacional e pela quantidade de atendimentos ofertados (Bueno, 1993).

No século XX foram criadas instituições nessa área que datam desde 1903, como o Pavilhão Bouneviille (sua criação data do Segundo Império), 1923 o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri, instalado em 1923, o Instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1927. Também foram publicados os trabalhos do Dr. Ulisses Pernambucano, como sua Tese

Classificação de Crianças Anormais, em 1918, tida como a primeira tese brasileira no campo da deficiência mental (Bueno, 1993; Souza, 2007).

A preocupação com a problemática da deficiência mental já não se encontrava apenas em instituições privadas, também se iniciava na rede pública de ensino. Esta educação estava vinculada ao modelo médico-pedagógico, ligado aos serviços de higiene e saúde, e os atendimentos desses profissionais se prestavam a evitar a proliferação de criminosos e desajustados, em favor da ordem estabelecida (Januzzi, 2004; Rossato, 2010).

Neste contexto, a Psicologia passou a influenciar e determinar os processos de ensino, a partir da criação do Laboratório de Psicologia Experimental na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Estadual Caetano de Campos), em 1913. Foram desenvolvidas pesquisas em escolas públicas que se baseavam na aplicação da escala métrica de Binet-Simon. A atuação dos laboratórios visava à identificação de crianças anormais e ao encaminhamento de crianças matriculadas na rede pública (Pessoti, 1984; Januzzi, 1985; Bueno, 1993; Rossato, 2010).

Esse interesse pelos deficientes mentais mostra a preocupação com a higiene da raça¹⁴, conforme aponta Januzzi (1985):

Essas providências vão se acrescentar à pregação sobre eugenia, propalando a “regeneração física e a psíquica”, preocupação em relação à saúde com referência a problemas básicos causadores de nossa degenerescência e taras, como a sífilis, tuberculose, doenças venéreas, considerações que vão fazer parte também do discurso sobre deficiência mental. Elas são apontadas principalmente nas aglomerações urbanas, onde pobreza e falta de higiene se misturam. Tomaram-se então medidas disciplinadoras baseadas em preceitos de higiene (Januzzi, 1985. p.33).

Dentro desta lógica, os laboratórios de Psicologia continuavam seu trabalho identificando e encaminhando as crianças problemáticas para escolas e classes especiais, em atendimento às exigências da classe dominante na busca pela normalização, resultando na exclusão dessas crianças do ensino regular. Diante das considerações de que as reprovações

¹⁴ Higiene da raça, também chamada de eugenia, teve Francis Galton (1822-1911) como seu criador, tendo como respaldo teórico o evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882). O ideário eugênico teve presença marcante na Europa e também no Brasil no início do século XX, com desdobramentos em diversas instituições brasileiras. Atualmente essa temática ainda se apresenta na sociedade brasileira, auxiliando o aparato jurídico e os encaminhamentos institucionais (Boarini, 2012).

provinham de causas patológicas físicas e mentais, conforme propunha Francisco Lopes de Azevedo¹⁵, as crianças que pudessem atrapalhar o andamento das aulas deveriam ser encaminhadas à educadora sanitária e suas matrículas não deveriam ser realizadas na rede pública (Bueno, 1993).

Segundo Sahb (2003), ao longo da história os deficientes foram sempre marginalizados, e as ações pronunciadas para os deficientes contaram com as contribuições da Psicologia, com a proposição de testes mentais. Neste contexto, as dificuldades escolares eram explicadas pela psiquiatria e pela neurologia, e seu resultado era traduzido em fracasso escolar. Assim, criaram-se pavilhões especiais para atender os não aptos, ou, nas palavras do autor, os “duros de cabeça”: as crianças que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma eram separadas e encaminhadas à Educação Especial, uma modalidade de ensino separada de educação.

Estas medidas ancoradas na Psicologia do Ensino iriam contribuir para o início da legitimação dos diferentes pelos profissionais da área, separando nas classes os alunos “bons” dos incapacitados, o que justificava a exclusão de muitos alunos da rede regular e a expansão da Educação Especial, e com ela, a reprodução das desigualdades sociais (Rossato, 2010).

Em 1929 surgiu no Estado de Minas Gerais o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, sob a direção de Helena Antipoff¹⁶ (1892-1974), Esse laboratório exerceu influência na formação de professores e na educação do deficiente mental com a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932. Dentro deste percurso histórico da Educação Especial, cabe ressaltar que as nas décadas de 1930 e 1940 havia um maior número de instituições privadas com índices elevados nas áreas das deficiências mentais e visuais; mas também começavam a se intensificar, ainda que de forma lenta, as ações do Poder Público. Conforme aponta Bueno (1993, p.90), para os deficientes mentais surgiram

Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1932),
do Brasil (Rio de Janeiro, 1945), do Estado do Rio de Janeiro

¹⁵ Chefe de Serviço do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, participou do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, realizado em São Paulo em 1941, defendendo que as causas de reprovação escolar eram patológicas (Bueno, 1993).

¹⁶ H. Antipoff, Nasceu em Grodno- Rússia. Em 1909 obteve diploma do Curso de Normal em São Petersburgo e mudou-se para Paris, onde estudou na Sorbonne entre 1910 e 1911, obtendo o bacharelado em Ciências. Estagiou no laboratório de Binet-Simon, tendo Théodore Simon como orientador. Obteve diploma de psicóloga em Genebra no Instituto Jean Jacques Rousseau- com especialização em Psicologia Educacional. In <http://www.cliopsyche.uerj.br.acesso> em 19/02/2013.

(Niterói, 1948), além da Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (São Paulo, 1936), Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo, 1946), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1948) e Escola Professor Alfredo Duarte (Pelotas, 1949).

Mazzota (2005) contribui apontando que algumas instituições para deficientes mentais datam da época do Império, como o Colégio dos Santos Anjos, para deficientes mentais, criado em 1909, em Santa Catarina, e a Escola Rodrigues Alves, escola estadual regular para deficientes físicos e visuais no Rio de Janeiro, criada em 1905.

O autor aponta também a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954 (Rio de Janeiro). Esta instituição foi ganhando importância dentro da Educação Especial e se organizaram a nível nacional. A partir de então foram fundadas APAEs em vários estados brasileiros, constituindo-se atualmente como Federação Nacional das APAEs. Essa organização conta com mais de mil entidades em todo o Brasil, e passou a influenciar as políticas para a Educação Especial (Bueno, 1993; Mazzotta, 2011).

A Educação Especial brasileira, iniciada na época do Império com a criação dos Institutos Imperiais, vai ampliando seu atendimento para outras deficiências, porém cabe destacar que grande parte dessas instituições estava ligada a ordens religiosas. Seu atendimento era de caráter filantrópico- assistencial, mantendo a deficiência no âmbito da caridade. Mesmo com sua ampliação em número de instituições e sua expansão para a rede pública, com as classes especiais, já na década de 1960, a Educação Especial não conseguia atender a demanda que surgia a cada dia, impulsionada pelas avaliações dos especialistas (Bueno, 1993; Rossato, 2010).

Como importante momento na trajetória histórica da Educação Especial, ter os anos de 1957 a 1993, surgiram iniciativas oficiais de âmbito nacional, e o Governo Federal deu início a ações com vista ao atendimento educacional dos deficientes. Estas iniciativas vêm norteando as discussões e refletindo-se nas práticas atuais referentes à Educação Especial. O período foi marcado pelas campanhas em favor da educação dos deficientes em nível nacional, buscando-se dar encaminhamento às grandes questões sociais de nosso país.

De acordo com Mazzotta (2011), a primeira delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, criada pelo Decreto Federal n.º 42.728, de 1957, que foi instalada no INES

no Rio de Janeiro e, de acordo com o art. 2º do referido decreto, tinha como finalidade “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional” (p.53).

Pouco depois, em 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação dos Cegos- CNEC, pelo Decreto n. 44.236, e em seguida a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental- CADEME, pelo Decreto n.º 48.961 do mesmo ano. A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957) e a Campanha Nacional de Educação de Cegos (1958), com o objetivo de incentivar os governos estaduais e municipais a ampliarem seus atendimentos, davam início às particularidades de uma política pública para a Educação Especial (Rosa & André, 2006; Bueno, 1993).

Não obstante, Rosa e André (2006) referem que foi somente na década de 1970 que as políticas para as pessoas com deficiências ganharam maior relevância, com a criação de serviços específicos nas secretarias estaduais de Educação.

Ainda, Mazzotta (2005) expõe que em 1971 foi aprovada a Lei 5692/71, que previa, no artigo 9º, “tratamento especial aos excepcionais”. A partir dessa lei muitas ações do Governo Federal foram desenvolvidas para a Educação Especial. Uma dessas ações foi a criação de órgãos dentro do Ministério da Educação e Cultura, como o Grupo-Tarefa de Educação Especial (1972), o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP e a Secretaria de Educação Especial – SESPE, passando a Educação Especial receber maior atenção do MEC.

Nesse sentido, Januzzi (2004) pontua que o período compreendido pela década de 1970 e início da década de 1980 foi de grande importância para a Educação Especial, pois as campanhas, debates e mobilizações em prol dos deficientes, com os representantes de associações e federações, indicavam uma pressão que vinha sendo realizada a respeito do tema. Também Rossato (2010) afirma que nesse período foram promovidos encontros regionais e nacionais com a proposta de discutir ações mais efetivas que pudessem contribuir para os movimentos e para a Educação Especial.

Bueno (1993) acrescenta que, ainda na década de 1970, a Educação Especial chegou a fazer parte das prioridades educacionais do País, mas apenas foi analisada em seu decurso histórico na esfera das oportunidades para o ensino. Não obstante, na história da Educação Especial, a busca pela democratização do acesso à educação para os que fogem à norma não torna visíveis os determinantes socioeconômicos e culturais que permeiam as dificuldades de

integração do aluno diferente, e assim acaba por servir de instrumento para a legitimação e segregação, ao não permitir o acesso às elaborações que podem promover o desenvolvimento.

Este pensamento reforça a compreensão de que o deficiente faz parte de uma classe menos provida de recursos financeiros e socioculturais dentro de uma sociedade capitalista, pois em tal tipo de sociedade o valor humano se expressa pela economia e pela força política. Como não tem essa expressão, o deficiente encontra dificuldades em construir sua história, em busca não apenas de oportunidades educacionais, mas também de exercer, de fato, a sua cidadania. Estas condições impostas pela própria sociedade contribuem para a exclusão das classes populares.

Não obstante, a trajetória histórica indica mudanças, mesmo que tímidas, em relação à Educação Especial, em termos de mobilizações, discussões, legislações e normativas, que vêm ganhando fôlego a partir da década de 1990. Estas ações em favor do aluno deficiente caminham com propostas de efetivação prática no campo da educação especial com a educação inclusiva, buscando dar melhor atendimento educacional a alunos que am alguma deficiência (Mazzotta, 2011).

Neste contexto, pensar em inclusão significa que as propostas educacionais previstas em leis como a Leis de Diretrizes e Bases (9394/96), a própria Constituição de 1988, entre outras normativas, devem ser para todos os alunos. Isto impõe um grande desafio para todos os envolvidos com a Educação Especial, pois trabalhar com a diversidade, muito mais que ofertar o acesso escolar, significa entender que a escola está inserida em uma sociedade excludente, que busca mudanças a partir deste modelo de educação. Assim, a escola deve estar preparada para ofertar o que a proposta inclusiva almeja: um ensino de qualidade para todos; mas a sociedade atual ainda está se preparando para esse passo e ainda irá escrever novas páginas nessa história.

Segundo A. M. Silva (2010), atualmente, num contexto de desigualdades sociais e econômicas, debatem-se na área da educação ações em busca de igualdade de direitos e oportunidades para todos. Estas ações vêm se construindo como inclusão escolar.

De acordo Mendes (2006), o princípio da inclusão escolar é defendido como

(...) uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a

equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (p.395).

No contexto escolar são muitas as realidades, sendo um desafio para a Educação ofertar a todos os alunos um ensino de qualidade, que proporcione o aprendizado escolar e o acesso aos conteúdos básicos produzidos historicamente, promovendo a humanização desses alunos. Diante disso, Rossato (2010) afirma que “remeter-se à inclusão de todos os alunos envolve um repensar diferente das políticas e práticas e ainda sobre as origens e formas de aprendizagem e as dificuldades de comportamento apresentados pelos alunos” (p.52).

Ainda A. M. Silva (2010) reforça o pensamento afirmando:

O sistema educacional precisa ser reestruturado para atender as necessidades dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar meios para que esses alunos alcancem progressos escolares e sucesso acadêmico. Com isso o problema deixa de estar centrado no aluno e se desloca para o sistema educacional como um todo (p.98).

As propostas de educação inclusiva que vinham sendo discutidas e formuladas em leis impactaram as escolas de Educação Especial, pois as políticas do Ministério da Educação (2007) apontavam para a extinção das escolas especiais. Segundo sua proposta, estas se tornariam centros de atendimento especializado, o que levou a mobilizações contrárias das famílias e de organizações e associações como as APAEs, em defesa da manutenção de seu funcionamento enquanto escolas.

A partir das mobilizações, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, nas Deliberações n.º 02/2003 e 02/2010 e no Parecer n.º 108/2010, todos do Conselho Estadual de Educação, e ainda na Resolução 3600/2011 da Secretaria de Estado da Educação/SEED, as Escolas Especiais do Estado do Paraná passaram a ser inseridas em todas as políticas públicas da área (Paraná, 2011).

Configura-se a mudança de nomenclatura respaldada por lei, constituindo como Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação

Profissional/Formação inicial. Estas alterações se concretizaram já a partir do início do ano letivo de 2011 (Paraná, 2011).

Esta transformação ocorrida nas escolas especiais provoca mudanças que afetam todos os envolvidos no processo; no entanto, ainda são necessárias mudanças efetivas e significativas para que o aluno que a algum tipo de deficiência alcance êxito em sua formação e seja de fato humanizado.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASSEGURANDO UMA PRÁTICA

Propomo-nos, nesta seção, tratar as políticas públicas para a Educação Especial no Brasil a partir de documentos nacionais e internacionais, apontando as leis que norteiam a Educação Especial e trazendo as discussões e reflexões sobre a influência dessas leis para a estruturação das políticas públicas da educação brasileira. Para tanto, consideramos importante debater as políticas públicas para a Educação Básica no Estado do Paraná, apontando a legislação pertinente e a estruturação da Educação Especial no Estado, visto ser uma área que afeta a Educação e a Psicologia.

Além destas questões, o texto traz discussões sobre as políticas públicas para Educação Inclusiva, refletindo sobre a efetivação e qualidade do ensino - nesta proposta, considerada relativamente nova -, e sobre a importância e o papel do professor diante dos desafios impostos pela educação inclusiva, contribuindo para a efetivação do ensino e, conseqüentemente, para o avanço do aluno com necessidades educacionais especiais.

Por fim, esta seção também engloba as políticas públicas que tratam sobre a pessoa com deficiência no Ensino Superior e discute as leis que regem as obrigações, práticas e ações das instituições de Ensino Superior no sentido de garantir a acessibilidade, as adaptações e os recursos necessários para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente acadêmico. Trata ainda da formação dos professores e das dificuldades e desafios para a efetivação da inclusão do aluno deficiente no Ensino Superior.

2.1. As políticas para a Educação Básica na modalidade de Educação Especial a partir das leis federais brasileiras e de documentos internacionais

Na construção de uma sociedade de classes, questões de ordem política, econômica e social estão interligadas na busca por atender às demandas do capitalismo. A educação faz parte deste movimento, no qual a necessidade imposta pela produção de bens materiais leva à busca de pessoas mais qualificadas para atender às exigências de determinada comunidade. A forma encontrada para reestruturar este mercado era o ensino, pois, para diminuir as desigualdades foram elaborados documentos e leis que vinham nesta direção, ou seja, a *educação para todos* (Mendonça, 2012).

Nesta perspectiva também se encontra a Educação Especial, que visa, a partir da legislação pertinente atender às necessidades educacionais dos alunos deficientes e garantir seus direitos. Assim, no decorrer das últimas décadas a Educação Especial vem escrevendo sua trajetória. Sem a pretensão de esgotar as informações sobre o tema, propomo-nos percorrer o caminho que a educação brasileira vem trilhando conforme as leis vigentes e analisar o reflexo destas leis na educação das pessoas deficientes.

É importante ressaltar que as mudanças ocorridas nas leis que regem a Educação Especial também vinham para atender aos interesses de ordem econômica e política, e não só à formação do indivíduo, pois conforme E. Carvalho (2002), as leis têm por objetivo manter a ordem e o desenvolvimento de todos, no entanto, a efetivação prática nem sempre acontece. Afirma a autora:

A legislação é, sem dúvida um instrumento político e social de natureza mandatória. Em países em desenvolvimento, como o nosso, esta característica não tem prevalecido. Não nos faltam leis ou artigos em leis que garantam os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Nosso problema não reside na inexistência de leis; pelo contrário. O que nos falta é garantir seu cumprimento (E. Carvalho, 2002. p.30-31).

Na realidade, conhecer as leis e buscar sua efetivação na práxis das escolas ainda é um grande desafio para a sociedade, por todos os obstáculos que essa apresentou em lidar com a deficiência e as limitações impostas que conhecemos pelos registros históricos.

Nesse sentido, os direitos das pessoas com deficiência à educação aparecem na história, representados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948, com o intuito de estabelecer regras entre as nações. Esse documento, em seu artigo 26, reconhece a educação como um direito de todos os seres humanos:

Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU- 1948).

Mendonça (2012) chama a atenção para este documento, que fornece a base para a estruturação e organização da educação brasileira, garantindo o direito à educação para todos

os cidadãos, com e sem deficiência, e firmando o compromisso de formá-los desde o Ensino Básico até o Ensino Superior.

Com a Declaração dos Direitos Humanos repercutindo também na Educação Especial brasileira, em busca da garantia de direitos, surgem movimentos engajados na luta em prol dos deficientes ganhando força a nível nacional e despertando o interesse político pela área. Em 1961 adveio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61), que no artigo 88 reafirmava o direito dos deficientes à educação e indicava que esta deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (Mazzotta, 2011).

Para o autor, o princípio básico implícito nesta lei é que a educação dos alunos com deficiência deve acontecer com a utilização dos mesmos serviços educacionais ofertados para a população em geral:

Sistema geral de educação, pode se interpretar o termo “geral” com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido de universal, referindo-se à totalidade das situações. Neste entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (Mazzotta, 2011, p.73).

Complementando o pensamento de Mazzotta (2011), Carvalho (2002) expõe que a lei gera muitas interpretações, e afirma que, entendida em seu sentido literal, essa lei é responsável por promover um inchaço nas classes especiais ao incluir como alunos da Educação Especial os que apresentam atraso na relação entre idade e série, mesmo que não am nenhum tipo de deficiência. Outro fator a refletir é a qualidade do ensino ofertado, que muitas vezes contribui para as defasagens apresentadas pelos alunos, ampliando os índices dos considerados deficientes.

Em 1971 a Lei n.º 4.024/61 foi substituída pela Lei 5.692/71, a qual, em seu artigo 9º, estabelece que seja dado tratamento especial para os alunos que am deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, os quais deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

De acordo com essa lei, a educação dos “excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação”, ou seja, deve abranger tanto o ensino regular quanto o especial

(Mazzotta, 2011. p.73). Os direitos à educação dos deficientes já vinham sendo apontados também em alguns artigos da Constituição Federal de 1967. O Título IV, *Da Família, da Educação e da Cultura*, define que uma “lei especial disporá sobre a educação de excepcionais; a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola; obrigatoriamente, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar” (Mazzotta, 2011. p.75)

Art. nº 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

Art. nº 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais (Brasil, 1967).

De acordo com A. M. Silva (2010), com o interesse de alguns grupos e as mobilizações que vinham ocorrendo na época em busca de benefício para os deficientes, e com a organização política da Educação especial brasileira, começavam as políticas públicas a apresentar consistência na área educacional a partir da década de 1970. Fatos internacionais importantes iriam influenciar as decisões no âmbito educacional em nosso país, como a Resolução da ONU nº 2.542/75, a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Assim, as políticas públicas internacionais vão contribuir para constituir os documentos que estruturam a legislação brasileira, como a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente, demarcando, com isso, a importância de sua discussão no âmbito da Educação Especial.

Segundo os registros históricos, em 1975 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Resolução ONU nº 2.542/1975). Esta Declaração visa assegurar os direitos das pessoas com deficiência em relação “à dignidade humana, direitos civis e políticos, tratamento médico, e demais tratamentos da área da saúde, educação, treinamento vocacional, segurança econômica e social; lazer” (A. M. Silva, 2010, p.60). Declara em seu artigo 3º:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a

origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (Resolução ONU n 2.542/1975).

Outro fato internacional que iria influenciar a política brasileira ocorreu no ano de 1981, que foi considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Para isso foi elaborado o Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU em 1982, por meio da Resolução n.º 37/52, que exige oportunidades iguais, e melhoria na condição de vida dos deficientes (A. M. Silva, 2010).

Ainda merece destaque a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990. Este documento, segundo Carvalho (1997), é resultante da Conferência Mundial realizada em Jontien, e “representa, portanto, o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental e traduz-se em compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos.” (p.40)

Conforme esse documento internacional, de acordo com Mendonça (2012), as necessidades de educação “estão relacionadas às melhorias e socialização da educação como direitos à formação humana” (p. 26). O documento, já tratando da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, também aponta a importância de universalizar o acesso à educação para todos, salientando que essa educação deve ser de qualidade, e buscando, com isso, a democratização do ensino:

Art. 3º- As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Unesco, 1990).

Assim, de acordo com Mendonça (2012), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) aponta um norte para as políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de assegurar o direito à educação a todos de forma igualitária, ou seja, uma educação democrática, uma educação realmente para todos. A partir dos documentos, o ensino torna-se um dos maiores desafios para os governantes: o de “ofertar uma educação democrática, no

qual fatores sociais e econômicos não podem afetar a produção e socialização do conhecimento” (p.28).

Tal declaração foi de grande importância para a educação especial, mas foi com a Declaração de Salamanca de 1994 que o ensino para as pessoas com necessidades especiais começou a ganhar corpo e o termo inclusão ganhou destaque, com a proposta de adoção das Linhas de Ação em Educação Especial. A Declaração resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais¹⁷, patrocinada pela Unesco e pelo governo da Espanha (Carvalho, 1997).

Ainda do ponto de vista da mesma autora, a Declaração de Salamanca é um marco na história da Educação Especial, pois, com a aprovação da Unesco, recomenda, de forma específica, que se ofereçam as mesmas condições educacionais aos alunos que am necessidades educacionais especiais:

Como decorrência dos debates sobre a universalização da educação reforçada nesta Declaração, pode-se dizer que há um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns tal como a maioria das crianças. Essa recomendação consensual levou ao conceito de escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem

¹⁷ O termo “Necessidades Educativas Especiais”, surge por volta da década de 1960, na Inglaterra e passou a ser difundida a partir da Declaração de Salamanca escrita 1994, sendo o termo substituído no cenário brasileiro por *Necessidades Educacionais Especiais* (NEE’s), para atender aos preceitos da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), considera os alunos com NEE’s “as crianças e jovens que têm necessidades diferenciadas, por conta de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem” (Leite & Martins, 2012, p.42). Neste sentido, a autora aponta que de acordo com as normativas brasileiras este termo destina-se à todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, podendo ser temporárias como transitórias, e estar associadas à diversas causas, prejudicando o acompanhamento das atividades escolares. Enfatiza ainda, que o termo sofre críticas por ser considerado vago e levar as escolas a não assumirem sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Assim, as pessoas com NEE’s devem receber um atendimento educacional especializado a fim de atender as suas condições físicas e ritmo de aprendizado. Em relação a deficiência, Leite e Martins (2012), ressalta que o termo NEE’s, não deve ser confundido com deficiência, no entanto, os alunos deficientes, diante de suas limitações quer seja, físicas, sensoriais, cognitivas podem vir a apresentar NEE’S em seu processo de aprendizagem, necessitando apoio educacional específico para atender as suas limitações. Dessa maneira, as autoras apontam que documentos como as Políticas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2007), garantem aos alunos com deficiência, público da educação especial, a matrícula, a eliminação de barreiras de acesso ao currículo e emprego de recursos físicos e didático-pedagógicos adequados, assim, também provavelmente estes necessitarão de recursos diferenciados para se apropriar do conhecimento (Leite & Martins, 2012).

sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas (Carvalho, 1997).

Por sua vez, Tessaro (2011) contribui apontando que a Declaração de Salamanca apresenta os princípios, a política e a prática da educação para as pessoas com necessidades especiais. Em sua estrutura de ação expõe como princípio orientador:

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

Este documento abre novas discussões sobre a Educação Especial e oficializa as discussões para o ensino inclusivo, e conforme deixa explícito, o respeito pela diversidade e o direito à educação são para todos, independentemente de suas diferenças.

Para Carvalho (1997), o documento é relevante para a Educação Especial, pois aponta a necessidade de atender às diferenças individuais das crianças em seu processo de ensino-aprendizagem e de respeitar suas características. Neste sentido, as ações devem primar por mudanças efetivas em relação à práxis, para que sejam vencidas as barreiras que as escolas vivenciam para oferecer um ensino de qualidade.

Inegavelmente, estes documentos se constituíram como base para a legislação educacional brasileira; além disso, é importante destacar, de acordo com Carvalho (1997), a grande repercussão que tiveram outros documentos internacionais que discutem a educação de pessoas deficientes, como: a Declaração de Cuenca, de 1981; a Declaração de Suderberg, 1981; a Resolução da XXIII Conferência Sanitária Pan-americana, 1990; Informe Final do Seminário da UNESCO, 1992; Declaração de Santiago, 1993; Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, 1993. Esses documentos vão apresentando a necessidade da equidade de oportunidades para todos e propõem uma educação que atenda às necessidades dos alunos e direcionem os documentos estruturais da educação brasileira.

Assim, sob a influência dos documentos internacionais, o Brasil foi estruturando a sua educação. Como aponta Bueno (1993), ainda na década de 1970, a política educacional brasileira, com o objetivo de promover a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, criou o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, no governo do presidente Emilio Garrastazu Médici, em 1973. Treze anos depois, em 1986, pelo Decreto n.º 93.613/86, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial- SESPE, como órgão central do Ministério da Educação, sendo mantida sua finalidade e competência, conforme estabeleceu a Portaria n.º. 550/1975 (Mazzotta, 2011):

Art. 2º - O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de Educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, educando com problemas de conduta, para os que possuem deficiências múltiplas e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade (Brasil n.º 72.425/73).

De acordo com Mendonça (2012), na história das políticas públicas para a Educação Especial, com a elaboração da Constituição Federal de 1988 inicia-se o processo de definição da estrutura educacional, apresentando avanços no tocante à educação dos deficientes. A nova Carta Magna contém artigos importantes no Título VIII, *Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto*, seção I, Da Educação:

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).

Mendonça (2012) levanta questionamentos sobre o art. 205 da Constituição Federal, nos quais, referindo-se à qualificação para o trabalho, aponta a preocupação com a necessidade de alterar os caminhos da formação plena a partir de ensino profissionalizante, que não garante a formação da pessoa para a vida e assim produz indivíduos passivos “frente

às armadilhas do mundo do trabalho e da exploração dos modos de trabalho na sociedade produtiva” (p.44).

Ainda sobre a Constituição Federal de 1988, Mazzotta (2011) exhibe o artigo 208, que dispõe:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade no ensino médio;

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988 grifos do autor).

Para Mazzotta (2011), é importante elucidar este aspecto do artigo no tocante ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, pois permite diversas compreensões – por exemplo, que o educando especial poderá ter sua aprendizagem tanto na escola comum quanto na especial e que o educando especial deverá receber sua formação na Educação Especial.

Sobre a mesma questão, Rossato (2010) afirma que o termo *preferencialmente* também leva a outras interpretações, e a educação para as pessoas com necessidades educativas especiais acaba por concentrar-se em instituições e as inclusões no ensino regular podem ser reduzidas, indo contra as políticas de inclusão escolar.

Ainda neste sentido, Mazzotta (2011) pontua que, a partir do esclarecimento de termos que possibilitam interpretações diferentes, será possível uma definição política e a promoção de ações governamentais para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, podendo-se desenvolver uma prática efetiva.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as políticas educacionais brasileiras, que vinham se construindo, num percurso histórico, desde os jesuítas no período de 1549 a 1759, em que os objetivos eram a organização social e cultural e a catequese. No período imperial (1822 a 1889) e na Primeira República (1889 a 1929) essas políticas foram marcadas pelas

tentativas de promover reformas educacionais; na Segunda República (1930 a 1937), foram marcadas pelo capitalismo e pela industrialização, em que havia necessidade de mão de obra especializada, o que exigiu investimentos na educação. O Estado Novo (1937 a 1945) foi marcado por um retrocesso educacional, pois o Estado não tinha a obrigação de manter e expandir o ensino público, que por isso não era democrático. A Quarta República (1946 a 1964) foi marcada pelo discurso constitucional “A educação é um direito de todos”, sendo fixada a LDB/1961. Desta forma, a Constituição Federal de 1988 é um marco na história da educação brasileira, pois tornou necessário reformular a LDB para atender ao novo contexto socioeducacional, o que aconteceu com a promulgação da atual Lei 9394/96 (V. F. M. Souza, 2012).

Outro destaque em relação à legislação brasileira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 1990), o qual contém artigos que influenciam as leis e a educação referentes aos deficientes, como o artigo 11, que garante ações e serviços, como disposto nos parágrafos 1º e 2º:

§ 1.º A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

§ 2.º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (Brasil, 2008, p.12)

No que diz respeito à educação, o Capítulo IV *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, o Estatuto, no art. 53, estabelece que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores (Brasil, 2008, p.19)

O artigo 54 do ECA aponta determinações em relação ao ensino, com base no que estabelece o art. 208 da Constituição Federal de 1988:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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 (Brasil, 2008, p.20).

Para Mazzotta (2011, p.88), “no que se refere à criança e aos adolescentes portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então s em ‘declarações’ genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes”.

Assim a leis brasileiras foram se consolidando, e a partir da Constituição Federal de 1988, leis complementares foram sendo criadas e outras reformuladas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para regulamentar a estrutura da educação nacional (Mendonça, 2012; V. F. M. Souza, 2012).

Em 1993, o Projeto de Lei n.º 101, da Câmara Federal, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1996, o Congresso Nacional decretou e o Presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a nova LDB 9394/96, que se configura como um fundamental instrumento da educação brasileira até a atualidade (Mazzotta, 2011).

No tocante à Educação Especial, o artigo 58, Capítulo V, da LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) define a Educação Especial como modalidade de educação escolar:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDBEN 9394/96).

Em seu artigo 59 a LDBEN dispõe sobre a garantia de atendimentos diferenciados: “Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (LDBEN 9394/96).”

De acordo com Mazzotta (2011), em relação aos parâmetros desta lei, a Educação Especial passa a ser entendida como educação escolar, e se interpretada de forma apropriada, muito poderá contribuir para a educação dos deficientes. Ainda em seu art. 59, refere-se também à formação adequada dos professores para atender estes alunos, à preparação para o trabalho e integração à sociedade, bem como ao acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais para o ensino regular.

Sendo assim, a LDBEN 9394/96 apresenta subsídios que vão pautar os estudos e análises para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Diante da importância das leis e documentos nacionais e internacionais relacionados à educação especial, são apresentados no quadro 1 alguns marcos nesta trajetória histórica. Nele se podem perceber os períodos, as leis e documentos elaborados em prol das pessoas deficientes, no sentido de minimizar as desigualdades e construir uma educação que atenda a todos. Podemos assinalar que estas leis e documentos acabam por afetar a educação como um todo e a Educação Especial, pois provocam mudanças importantes na estruturação e organização da educação brasileira, por isso são relevantes na história da Educação Especial e das políticas públicas.

Quadro 1

PERÍODO	GOVERNO BRASILEIRO	DOCUMENTO	CONTEÚDO
1948	Eurico Gaspar Dutra	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Estabelecimento de regras entre as nações acerca dos direitos humanos
1961	João Belchior Marques Goulart	Lei 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Reafirma o direito dos deficientes à educação em seu artigo 88
1971	Emílio Garrastazu Médici	Lei 5692/71	Altera a lei 4024/61, assegurando tratamento especial aos alunos com deficiências físicas e mentais e aos superdotados
1975	Ernesto Geisel	Resolução ONU 2542/75	Visa assegurar os direitos das pessoas com deficiência
1981	João Baptista de Oliveira Figueiredo	Declaração de Cuenca	Reafirmou o direito à educação, à participação plena, discutiu sobre o direito e à igualdade de oportunidades, recomendando a eliminação de barreiras físicas e atitudinais e maior participação de pessoas com deficiência no processo de tomada de decisões a seu respeito.
1981	João Baptista de Oliveira Figueiredo	Declaração de Sunderberg	Documento internacional, resultante da Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração.
1982	João Baptista de Oliveira Figueiredo	Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência	Exige oportunidades iguais e melhoria na condição de vida dos deficientes
1986	José Sarney	Decreto 93613/86	Transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial- SESPE, como órgão central do Ministério da Educação
1988	José Sarney	Constituição Federal de 1988	Lei destinada a garantia dos direitos, sociais, individuais, liberdade, igualdade, justiça
1989	José Sarney	Constituição do Estado do Paraná	Garante o ensino aos deficientes e o atendimento educacional especializado em seu Art. 179.
1989	José Sarney	Lei nº 7853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de

			interesses coletivos ou difusos dessas pessoas
1990	Fernando Afonso Collor de Mello	Declaração Mundial de Educação Para Todos	Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
1990	Fernando Afonso Collor de Mello	Resolução da XXIII Conferência Sanitária Pan-americana	Tratam do direito das pessoas deficientes à educação em escolas comuns
1990	Fernando Afonso Collor de Mello	Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente	Apresenta artigos que influenciam as legislações e a educação voltadas para os deficientes.
1992	Fernando Afonso Collor de Mello	Informe Final do Seminário da UNESCO	Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais
1993	Itamar Augusto Cautiero Franco	Declaração de Santiago	Este documento foi resultado da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Promovida pela UNESCO/OREALC.
1993	Itamar Augusto Cautiero Franco	Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades	Aprovadas na Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de dezembro de 1993, Trata sobre medidas para conscientizar a sociedade, sobre direitos e garantias de igualdade para as pessoas com incapacidades.
1993	Itamar Augusto Cautiero Franco	Projeto de Lei nº 101 da Câmara Federal	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1994	Itamar Augusto Cautiero Franco	Declaração de Salamanca	Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
1995	Fernando Henrique Cardoso	1º Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior - IES	Objetivou sistematizar um espaço de debates e ações acerca das pessoas com NEEs e seu envolvimento nas áreas de ensino, pesquisa e extensão
1996	Fernando Henrique Cardoso	Lei 9394/96 - LDB	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1999	Fernando Henrique Cardoso	Decreto nº 3298	Regulamenta a Lei 7853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

1999	Fernando Henrique Cardoso	Portaria Ministerial nº 1851	Determinou que todas as IES do Brasil definissem e gerassem as condições adequadas para o acesso de alunos com NEEs em suas Instituições de Ensino
2000	Fernando Henrique Cardoso	Lei 10.098/2000 Lei da Acessibilidade	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
2001	Fernando Henrique Cardoso	Lei 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação
2002	Fernando Henrique Cardoso	Lei 10436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras
2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Portaria nº 3284 do Ministério da Educação	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições
2004	Luiz Inácio Lula da Silva	Lei Estadual do Paraná 10845/2004	Aponta os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, cumprindo o disposto no Art. 208 da CF.
2004	Luiz Inácio Lula da Silva	Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta a Lei nº 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida.
2005	Luiz Inácio Lula da Silva	Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10436 (Libras)
2007	Luiz Inácio Lula da Silva	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Determina que todas as escolas devem se organizar para atenderem aos educandos com necessidades especiais.
2008	Luiz Inácio Lula da Silva	Conferência Nacional da Educação Básica	Rediscute as políticas públicas para a educação básica
2013	Dilma Rousseff	Lei 12796/2013	Altera a Lei 9394/96, reformulando tópicos em especial o Inciso III do Art. 4.

Quadro 1- Documentos legais que afetam a Educação Especial brasileira

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos legais descritos no texto.

A descrição apresentada nos mostra que a educação brasileira, em termos de legislação, alcançou conquistas importantes para as pessoas com deficiência. Entretanto cabe destacar que a construção de uma educação de qualidade para todos ainda requer mudanças que oportunizem ações efetivas em prol desse público, com práticas que garantam as transformações no âmbito educacional e social das pessoas com deficiências, que desde muito têm vivido à margem da sociedade e na atualidade ainda lutam para conquistar um espaço que

é seu por direito. Mesmo diante de leis tão importantes como, as aqui apresentadas, compreende-se que a Educação Especial brasileira ainda enfrenta desafios significativos para que de fato essas leis se efetivem e as práticas possam estar focadas no desenvolvimento das potencialidades do aluno, transformando-o de fato num ser social.

2.1.1 Políticas Públicas na Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná

É sabido que para o homem se desenvolver como ser genérico da sua época e cultura é necessário o acesso ao conhecimento já alcançado, que é promovido pelo ensino. A Educação Básica é o início de uma formação escolar garantida por lei, em busca do avanço do indivíduo em nossa sociedade.

Neste contexto, a LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988 são entendidas como as grandes leis que regem a Educação Básica. A primeira apresenta como disposições gerais, em seu art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB 9394/96).

Ainda a mesma lei aponta no art. 23: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB 9394/96).

De acordo com V. F. M Souza (2012), a LDB 9394/96 no *Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, reafirma a Constituição Federal de 1988, apontando o dever da família e do Estado para com a Educação. Ainda é pertinente assinalar o *Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar*. Reformulado pela Lei nº 12.796/2013: Art. 4º - *O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...];
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, LDB 9394/96).

Como resultado da exposição de alguns títulos da LDB 9394/96, compreende-se que são as leis que vão regular o sistema de educação, apontando um norte para suas ações e a efetivação do ensino; logo, a educação faz parte de uma política pública na qual o ensino se configura como um direito inalienável do indivíduo, e neste caminho em busca da democracia, encontrou as leis das quais necessita para que seus executores formem as mudanças e ações necessárias à efetivação das leis e ao bom funcionamento do sistema de educação (Mendonça, 2012).

A partir da LDB 9394/96, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou, em 1997, o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual aponta propostas a serem seguidas na educação como um todo e na Educação Especial, divididas em diagnóstico, diretrizes e metas a serem reformuladas em cada decênio. O PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional pela lei 10.172/2001, que é outro marco importante para a história da educação (V. F. M. Souza, 2012).

Destarte, a Lei nº 10.172/2001 favoreceu, na área da educação, que discussões ocorressem em todo o território nacional, pois a educação vinha sendo delineada como condição para o desenvolvimento do País. Assim, o Plano surgiu como uma tentativa de tornar a sociedade mais justa e igualitária. Em relação à Educação Especial, o PNE dispõe:

(...) 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, 2004).

A partir destes documentos, o Ministério da Educação promoveu em Brasília, no ano de 2008 a Conferencia Nacional da Educação Básica, com o objetivo de rediscutir as políticas públicas para a Educação Básica, consolidando o direito das crianças e adolescentes (Brasil, 2009). Conforme aponta o PNE, para o êxito desta proposta de ensino, ações devem ocorrer em consonância como a:

(,,,) sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana (Brasil, 2004).

Assim, de acordo com as políticas públicas, o PNE visa às pessoas com necessidades educativas especiais o direito à educação; porém, mesmo com as políticas e suas diretrizes, as escolas ainda não alcançaram mudanças suficientes para as demandas da realidade escolar, principalmente no que diz respeito aos alunos deficientes, para que esses sejam integrados na sociedade, o mais plenamente possível. Quanto à organização das políticas públicas para a educação no Estado do Paraná, sabe-se que esta compreende o Sistema de Ensino Nacional, que é regido por leis maiores. Os Estados têm sua autonomia para estruturar e organizar as demandas da educação, tendo a União como a maior articuladora das políticas e responsável por coordenar e colaborar com as organizações estaduais e municipais (Mendonça, 2012).

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988 foi elaborada a Constituição do Estado do Paraná, a qual foi publicada no Diário Oficial n.º 3116, de 5 de Outubro de 1989. No tocante à Educação, a Constituição Paranaense (1989) apresenta em seu artigo 177 os

princípios e o compromisso do Estado: “Art. 177. 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. Já no art. 178 define os princípios do ensino, que será ministrado com base na: I - igualdade de condição para acesso e permanência na escola, vedada qualquer forma de discriminação e segregação” (Paraná, 1989).

A Constituição também apresenta seu compromisso com a qualidade do ensino, um dos maiores desafios a serem vencidos na educação, conforme se vê em seu artigo 178. “V - garantia de padrão de qualidade em toda a rede e níveis de ensino a ser fixada em lei”(Paraná, 1989).

Quanto à Educação Especial, a Constituição do Estado do Paraná (1989) garante o ensino aos deficientes e o atendimento educacional especializado, previstos em seu art. 179, afirma: “O dever do Poder Público, dentro das atribuições que lhe forem conferidas, será cumprido mediante a garantia de: IV - atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino” (Paraná, 1989).

Dessa maneira, o AEE deve estar organizado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. No Estado do Paraná, a Lei 10.845/2004, cumprindo o disposto no art. 208 da Constituição Brasileira de 1988, aponta como objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2004).

Pelo exposto se observa que as políticas públicas na Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná surgiram como forma de atender uma sociedade em construção, pois os direitos de todos os cidadãos devem ser respeitados e devem ser ofertadas garantias mínimas de viver com dignidade. Considerando-se as carências, muitas reflexões e ações ainda são requeridas para alcançar um país longe da exclusão na qual se encontram alguns grupos, em especial os deficientes intelectuais; no entanto, pensar em uma

sociedade democrática implica em pensar de forma política e social para que, de fato, todos tenham condições de ser inseridos na sociedade enquanto cidadãos, enquanto seres sociais.

2.1.2 Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: implicações na educação atual

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem se transformando, a partir de discussões e reflexões ancoradas na legislação, numa busca por atender aos direitos dos alunos com necessidades especiais, e assim vem promovendo a reestruturação do ensino regular e especial (Mendonça, 2012).

Neste contexto, as discussões, fortalecidas pelas normas legais, apontam a necessidade de que o ensino seja para todos e que atenda às especificidades dos alunos com deficiência, levando a repensar a Educação Especial. Assim, numa proposta relativamente nova, eclode a educação inclusiva, com o objetivo de atender a todos os alunos na rede regular de ensino, sem distinção, conforme prega a Constituição Federal de 1988 em seu artigo art. 3º: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça¹⁸, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV) (MEC/SEESP, 2007).

De acordo com o documento elaborado pelo MEC intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2007), a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelece, no artigo 2º, 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” (MEC/SEESP, 2001).”

Quanto à legislação, Fernandes (2011) assinala que não há uma lei específica que trate da inclusão. Para a autora, em nosso país existe um conjunto de leis que compreendem a legislação brasileira que tem a orientação inclusiva, pois “aponta a escola regular como locus preferencial para o atendimento especializado dos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais” (p.123).

¹⁸ Atualmente utiliza-se o termo “etnia” como referência a um grupo humano definido por afinidades linguísticas e culturais.

Complementando, este conjunto de leis constitui-se como uma política pública para a educação inclusiva, com a garantia de oferta de ensino para todos, segundo os documentos legais específicos. Disso se infere a importância das políticas públicas, pois primam pela efetivação do acesso e propõem mudanças na educação, com a garantia de matrículas na rede comum e AEE a todos os alunos.

Assim sendo, na proposta de educação inclusiva, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivo, esclarecem que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem ser contemplados com a oferta de atendimento educacional especializado. Para isso, estes alunos devem apresentar, em seu processo educacional,

(...) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações para acompanhar as atividades curriculares (não vinculadas a uma causa específica, ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências); condições de **comunicação e sinalização diferenciadas** dos demais alunos, demandando uso de linguagens e códigos aplicáveis e **altas habilidades ou superdotação** (Paraná, 2006, p.28).

Quanto às necessidades específicas dos alunos, Mendonça (2012) esclarece que o AEE busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem eliminar as barreiras que impossibilitam a plena participação e desenvolvimento desses alunos. Ainda de acordo com o mesmo autor, o AEE “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (p.170).

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial garantem ao aluno com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, com os recursos físicos e materiais necessários, como apoio e complemento, contribuindo para seu aprendizado (Paraná, 2006).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado vem como forma de suprir o exposto na legislação nacional, como a apresentada nas políticas públicas para a Educação Especial e Educação Inclusiva, que discutem e amparam a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum (Brasil, 2007).

Inquestionavelmente, em nosso país há um grande volume de leis que defendem e garantem os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto as discussões realizadas ao longo das últimas décadas ainda mostram uma realidade distante da idealizada, sendo muitos os desafios que a educação inclusiva tem pela frente, ou seja, promover em todos os níveis um ensino de qualidade e que oportunize avanços nas mais diversas áreas, como forma de garantir os mesmos direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme apontam os documentos legais e as políticas públicas para a Educação Especial e Inclusiva (Fernandes, 2011; M.A.M. Silva, 2012).

Ainda em relação ao maior desafio da educação brasileira, ou seja, a qualidade do ensino, Melo, Lira e Facion (2009) e Mendonça (2012) assinalam que com as propostas de educação inclusiva, houve um crescimento significativo¹⁹ do número de matrículas de alunos deficientes efetuadas na rede comum de ensino desde 1998, porém as leis que tratam da inclusão não garantem a qualidade do ensino, pois, na grande maioria, as condições das escolas para atender às particularidades dos alunos são insuficientes, comprometendo sua escolarização.

De acordo com Melo (e colls, 2009), a educação inclusiva exige-se um repensar nas ações, levando em conta que as políticas de inclusão, por si só, não se bastam para a oferta de ensino de qualidade a todos. Ainda, também é explicitado pelos mesmos que estas políticas deixam dúvidas se, destinam-se aos que apresentam as necessidades educacionais especiais, ou se vieram para tentar minimizar as exclusões sociais, a partir da inclusão escolar.

Diante disso, chamam à atenção, as necessidades de que a inclusão escolar seja cada vez mais refletida, para que as escolas possam cumprir suas funções e objetivos pedagógicos e não assumir atribuições que não são de sua alçada (Melo e colls, 2009). Todavia, a inclusão implique em desafios, no qual a partir das políticas públicas, as escolas são impelidas a promover a remoção de barreiras, que impedem o desenvolvimento do aluno, esta também busca subsidiar a educação em prol deste desenvolvimento.

¹⁹ Segundo dados do Censo Escolar de 2002, apontado pelos autores, o crescimento foi de 150% no número de matrículas de alunos deficientes no ensino regular. Mendonça (2012) traz dados do Censo Escolar/2006 segundo os quais a inclusão em classes comuns do ensino regular teve um crescimento de 640% em relação a 1998 (43.923 alunos incluídos em 1998 contra 325.316 alunos incluídos em 2006). Segundo Leite e Martins (2012), o Censo de 2010 aponta um aumento de matrículas de alunos na Educação Especial na rede de ensino comum, como mostram dados anteriores, demonstrando que as desigualdades vêm sendo aos poucos superada, no entanto as autoras destacam equívocos na interpretação dos dados, isto é, ainda a forma de se referir a estes alunos não esclarece quais deles fazem parte dessa educação inclusiva. Os dados reforçam que são alunos com necessidades educacionais especiais, mas não explicam se estes apresentam as mesmas particularidades dos alunos da Educação Especial (Leite & Martins, 2012).

Para exemplificar, Guebert (2010), apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1999) que delineiam, aspectos importantes, que primam para o sucesso da educação inclusiva com o objetivo maior de alcançar a aprendizagem do aluno como: “O envolvimento da comunidade, a Formação profissional, e as Adaptações Curriculares” (p.34-35). Isso demonstra que estas mudanças, ainda em construção, são fundamentais para que a prática seja efetivada a partir das legislações e por meio do trabalho pedagógico promova o aprendizado do aluno.

Sendo assim, de acordo com Melo e cols, (2009), a democratização do ensino, isto é, “a escola para todos”²⁰, aponta a necessidade de adequações para o funcionamento das escolas, no qual estas devem buscar suprir suas defasagens e limitações, em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais, sendo necessário “repensar a prática educativa que vem sendo efetuada nas escolas brasileiras, tanto no sistema regular quanto no especial” (p.63).

Diante disso, para Guebert (2010), esse repensar pedagógico em busca do sucesso da educação inclusiva cabe a todos os envolvidos neste processo, mas principalmente aos profissionais da educação, que devem priorizar a busca por conhecimentos necessários que ainda não foram desenvolvidos para que sua prática seja condizente com as propostas atuais e favoreça o desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais.

É pertinente apontar que o sucesso da educação inclusiva não está apenas no professor, mas é um movimento que envolve várias esferas, como a família, a sociedade e os movimentos políticos, que têm um grande papel e devem, juntos, buscar a organização para a efetivação das políticas públicas (Guebert, 2010). Não obstante, é o professor em sua prática diária, com seu trabalho pedagógico e uma mediação de qualidade, o responsável pela oferta do conhecimento, logo suas ações devem ser em benefício do sucesso do aluno, não permitindo que a deficiência sobressaia ao próprio indivíduo, impedindo, com isso, o êxito em seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, na atualidade são grandes os desafios impostos pela educação inclusiva encontrados na LDBEN 9394/96, que em seu artigo 59 estabelece: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades”. Isto mostra que o professor vem sendo cada vez mais solicitado, e que por isso necessita ampliar

²⁰ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

suas funções, não ficando mais apenas no contexto de sala, mas portando-se como mediador do conhecimento, sendo participativo na gestão e planejamento escolar e envolvendo-se com as famílias e a comunidade, como apontam Levy e Facion (2009).

Essas novas atribuições surgem no contexto escolar como grandes dificuldades para este profissional, que enfrenta em sua nova realidade os maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva:

Eficácia da metodologia aplicada, a falta de recursos e de infraestrutura; as péssimas condições de trabalho; as jornadas de trabalho excessivas; os limites da formação profissional; o número elevado de alunos por sala de aula; os prédios mal conservados, o despreparo para ensinar seus alunos (Levy & Facion, 2009, p. 145).

Dessa maneira, ao se pensar a educação inclusiva, esses fatos muitas vezes se configuram como barreiras, sendo necessário esclarecer a verdadeira função da escola e o papel do professor diante da nova realidade educacional brasileira; ou seja, a escola deve ter claro que a educação inclusiva implica em receber e trabalhar com a diversidade e garantir ao aluno o seu aprendizado, mesmo diante das particularidades por eles apresentadas; logo, o acesso à escola comum não significa inclusão, que é algo muito maior, pois vivemos em uma sociedade excludente, na qual as oportunidades são para uma minoria, e não para “todos”.

2.2 Políticas públicas que tratam sobre a pessoa com deficiência no Ensino Superior

Em relação ao ensino, na atualidade muitos são os ideais para alcançar uma sociedade menos desigual. Nesta busca por igualdade de direitos no âmbito educacional desponta a educação inclusiva, que vem levando a debates e transformações políticas e impulsionando para uma reestruturação e mudanças nos sistemas de educação, no tentame de atender à legislação vigente de forma efetiva, pois as leis não garantem a inclusão de fato e a qualidade do ensino, sendo necessário repensar as ações dos sujeitos envolvidos nesse processo.

No contexto da educação inclusiva no Ensino Superior, a realidade atual é ainda mais distante, pois o acesso a esse nível de ensino para os que apresentam NEE é para poucos e em sua formação acadêmica esses poucos se deparam com muitas barreiras, delineando a realidade do ensino brasileiro (Simionato, 2011). A busca pelo êxito na educação inclusiva

conta com o respaldo legal e aponta para possibilidades a serem discutidas a fim de alcançar acesso ao ensino para todos os alunos com NEEs e, com isso, uma sociedade mais igualitária.

Nesse sentido, o Brasil sofreu influência de países americanos e europeus, construindo sua trajetória em favor dos que apresentam NEEs (Mazzota, 1998). Dessa forma, apresentar brevemente alguns documentos históricos e atuais é fundamental para a análise da realidade da educação inclusiva no Ensino Superior. Os documentos internacionais que exerceram influência sobre o contexto educacional brasileiro foram, principalmente, a Conferência Mundial de Educação Para Todos (ONU, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada na Espanha, na qual foi aprovada a Declaração de Salamanca. Além desses documentos, também tiveram influência numerosos documentos nacionais, como decretos e leis federais, estaduais e municipais, dentre os quais merece especial destaque a Constituição Federal de 1988, cujo principal princípio sobre o ensino está descrito no art. 206, inciso I: “(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; ademais, garante o direito à educação para todos sem distinção (Brasil, 2010).

De acordo com M. A. M. Silva (2012), a LDB 9.394/6, em relação à Educação Especial, deixa clara a responsabilidade das instituições de ensino e seu dever de realizar as adequações necessárias para garantir aos alunos com NEEs condições de aprender e se desenvolver conforme suas particularidades, responsabilidade que se aplica a todos os níveis de ensino.

A mesma autora ainda aponta que a LDB 9394/96 prevê a acessibilidade aos alunos com NEEs “por meio de adaptações curriculares, com estratégias de ensino diversificadas e processos de avaliação diferenciados” (M. A. M. Silva 2012, p.36).

Assim, por meio da legislação vigente, o Brasil vem delineando ações de forma que a Educação Especial, pouco a pouco, ganha relevância com a educação inclusiva, e, segundo os documentos oficiais, esta é entendida como uma modalidade destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) em todos os níveis de ensino, do básico ao superior (Simionato, 2011).

O conceito de “necessidades educacionais especiais” vem sendo amplamente difundido a partir da Declaração de Salamanca. Este documento, mundialmente conhecido, tem sido norteador para a elaboração e implementação de políticas públicas e práticas educacionais em vários países, inclusive no Brasil. Esse documento estabelece como princípio

que as escolas do ensino regular “devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais” (Brasil, 2010; Mendonça, 2012; M. A. M. Silva, 2012).

A partir dessa Declaração, o entendimento é que alunos com NEEs não são apenas os que apresentam deficiências, mas todas as pessoas que, por “algum momento e tempo de sua vida, de forma temporária ou permanente, em maior ou menor grau”, pode vir a apresentar alguma NEE (M. A. M. Silva, 2012, p.34).

Segundo Mendonça (2012), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 2008, define que são alunos com NEEs os que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para este público, assim como para os que apresentam transtornos funcionais específicos, ocorre a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, visando atender às especificidades de cada aluno.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar aos alunos com:

Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, *desde a educação infantil até a educação superior*; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônicas nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas pública (Brasil, 2010, grifos no original).

Podemos dizer ainda que as políticas no campo da educação inclusiva assinalam as lutas e conquistas ocorridas nas últimas décadas. Os dados estatísticos do Censo

Escolar/2006²¹ evidenciam o aumento gradativo nas matrículas de alunos com NEEs no ensino comum da Educação Básica, apontando que neste nível a inclusão escolar, em termos de acesso, vem acontecendo, mesmo que de forma tímida; porém, segundo Rambo (2011), em relação ao Ensino Superior ainda nos deparamos com pouca ênfase política e resultados pouco satisfatórios. Isso denota que os desafios da educação inclusiva vão além dos que se fazem conhecidos, pois, conforme apontam as leis, as pessoas com alguma NEE têm o direito ao ensino do básico ao superior. Essa é uma realidade que parece ainda mais distante, principalmente em se tratando de alunos com deficiência intelectual.

Assim, precisamos entender que a educação inclusiva, muito mais do que inserir um aluno com NEE no ambiente escolar, é compreender que cada indivíduo é único com suas particularidades, e que o respeito às diferenças é o primeiro passo em busca da sociedade inclusiva que almejamos.

Nesse sentido, Rambo (2010) aponta que a educação inclusiva não se constitui apenas de leis, mas muito acima destas deve estar o comprometimento com a pessoa que apresenta NEEs: “Infelizmente, necessitamos de documentos oficiais para assegurar os direitos dessas pessoas, documentos, aliás, que não envolvem mudança de concepções nem concretização do processo inclusivo” (p.68).

Em termos de legislação, além dos documentos oficiais, internacionais e nacionais que vêm orientando a trajetória da educação inclusiva em todos os níveis de ensino, no contexto do Ensino Superior se encontram marcos importantes que se destacaram no cenário da Educação Superior brasileira.

Neste sentido ocorreu em 1995, promovido pela Secretaria de Educação Especial-MEC, o 1º Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior (IES). Este evento teve como objetivo sistematizar um espaço de debates e ações acerca das pessoas com NEEs e seu envolvimento nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. A partir desse fórum, as IES vêm dando maior ênfase às discussões relativas ao acesso e permanência de alunos com NEEs, no tentame de alcançar soluções para estas questões.

²¹ Os dados estatísticos do Censo Escolar/2006 podem ser encontrados em Brasil (2010). Mendonça (2012, p.168) afirma que, em relação às matrículas de alunos com NEE nas IESs, o Censo Escolar/2006 aponta que, “entre 2003 e 2005 o número de alunos passou de 5.078 para 11.999.no entanto o número é considerado baixo, assinalando para o fortalecimento da exclusão nesse nível de ensino, e ainda a necessidade de consolidar as políticas de acessibilidade nas IS.”

A partir do Fórum Nacional de 1995, propõe-se a instalação permanente de fóruns nacionais, e no período de 1998 a 2002 outros foram realizados, e após 2003 esses fóruns eram eventos em que se discutia a temática da Educação Especial. Assim surgiu a necessidade de as discussões ocorrerem em nível estadual, e a partir dos fóruns nacionais surgem os fóruns estaduais. No Estado do Paraná o primeiro ocorreu em 1999, na cidade de Curitiba (Moreira, 2008).

A mesma autora considera o Fórum de Educação Especial das IESs do Paraná como um importante momento para as instituições de Ensino Superior, pois possibilitou “conhecer os trabalhos de muitos de nossos pares, favoreceu o intercâmbio de informações e experiências e possibilitou a articulação de ações em nossas instituições” (Moreira, 2008, p. 2).

Não obstante, a autora expõe problemas enfrentados que foram a base para fragilizar as discussões e ações, bem como o próprio Fórum:

Falta de uma política institucional, geralmente associada à ausência de vontade política de muitas lideranças nas IES, para as questões referentes às pessoas com necessidades especiais; Pequeno número de Instituições que participaram do Fórum, apesar dos convites e contatos realizados; Excesso de burocratização do processo institucional das IES; Escassez de profissionais habilitados nas IES para promover a organização institucional nos diferentes setores da universidade; Fragilidade na legislação vigente em relação às diretrizes para efetivação do acesso e permanência de alunos com necessidades especiais; Falta de verbas para financiar nossos encontros ou reuniões de trabalho (Moreira, 2008, p.3).

Diante do exposto se pode ver que as propostas de ações são essenciais, inúmeras e de grande importância, porém os resultados positivos dependem de trabalhos efetivos desenvolvidos na área. Dessa forma, se não houver esforço e comprometimento, as discussões podem cair por terra, pois a sociedade, em sua maior parte, não dá a devida atenção a este público, que ainda vê como situado à margem. Neste contexto, a inclusão nas IESs de alunos com NEEs não é tarefa simples, pois depende, além de leis, também de mudança de atitudes e de ações concretas de todos.

Assim, para se avançar na educação inclusiva e ter condições de propor mudanças em busca da consolidação das leis, o primeiro passo é conhecer os documentos que regem nossa educação.

A Portaria do Ministério da Educação n.º 3284, de novembro de 2003, considerando o disposto na Lei N.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto N.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, tendo em vista a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, no art. 1º resolve:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (Brasil, 2003).

Ainda em relação aos documentos legais referentes à Educação Especial e Inclusiva, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (Mendonça, 2012).

O art. 1º do Decreto n.º 3298/99 define que esta Política Nacional *compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência* (Brasil, 1999).

O mesmo documento também considera, para efeitos da lei, em seu art. 3º:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade

de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999).

Outra orientação do mesmo decreto diz respeito às adaptações essenciais para o processo ensino/aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Em relação às adaptações para o Ensino Superior, o citado decreto, no art. 27, coloca como atribuição das IESs a oferta “de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”:

§ 1o As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência (Decreto 3269/99).

Nesse sentido, Simionato (2011) aponta que o MEC determinou, pela Portaria Ministerial nº 1.851, de 27 de dezembro de 1999, que todas as IES do Brasil definam e gerem as condições adequadas para o acesso a elas de alunos com NEEs, exigindo assim transformações no ambiente acadêmico para atender aos termos da lei.

Em relação à acessibilidade da pessoa que apresenta algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida, o Brasil conta com a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro 2000, que em seu art. 1º estabelece a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Para fins de compreensão, a Lei n.º 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, assim define, em seu art. 8º, o que se deve entender por acessibilidade e as barreiras que a impedem ou dificultam:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (Brasil, 2004).

Pelas leis brasileiras aqui apontadas percebe-se que as barreiras físicas ao acesso e permanência de alunos deficientes no Ensino Superior vêm sendo tratadas no campo da legalidade, buscando-se minimizar os desafios impostos pela falta de condições mínimas exigidas para atender aos direitos desses alunos, porém as barreiras intelectuais vivenciadas por estes alunos nesta trajetória escolar são pouco evidenciadas, configurando-se como o maior desafio para as instituições de ensino superior. Essa legislação nos inspira a pensar o insucesso escolar neste nível de ensino, o qual ainda é um campo real que necessita de pesquisas na busca por eliminar as barreiras intelectuais que fortalecem a exclusão dos alunos deficientes dos bancos acadêmicos.

O art. 24 da referida lei também determina que os “estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de

acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários” (Brasil, 2004).

Na perspectiva da educação inclusiva, o Decreto 5.296/2004 estabelece que as IES cumpram as medidas dispostas na lei, para que tenham a autorização para funcionamento e abertura ou renovação de curso. Neste sentido, para aprovação do Poder Público o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto; II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (Brasil, 2004).

Em suma, Mendonça (2012) afirma:

No ensino superior, a transversalidade da educação especial, se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, no materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão” (Mendonça, 2012, p171).

A Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação, e neste documento a Educação Especial também apresenta pontos de destaque que atingem a educação a nível superior, trazendo como diretriz a proposta de plena integração da pessoa com NEEs em todas as áreas da sociedade, com a garantia do “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” (Brasil, 2006).

Neste sentido, em relação à educação especial e inclusiva nas IESs, o documento estabelece como metas a serem desenvolvidas no período de dez anos a contar da sua data de publicação, (prazo este já vencido):

[...]; Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, *em dez anos, as de educação superior* que atendam educandos surdos e aos de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem [...]; Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação; Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste Plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (Brasil, 2001).

A Educação Inclusiva é destinada a todos os alunos, sem discriminação de raça, cor, religião ou qualquer tipo de deficiência. Quanto à inclusão do aluno surdo em qualquer nível de ensino, de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser ofertada, bem como o tradutor/intérprete de Libras e o ensino de língua portuguesa como segunda língua na

modalidade escrita para os alunos surdos. De acordo com o art. 1º, “a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002).

Quanto à Educação Superior, o Decreto n.º 5.626/2005 deixa claro que cabe aos sistemas de ensino se organizar para atender os alunos surdos inclusos em seus ambientes acadêmicos:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005).

Segundo Mendonça (2012), para efetivação da educação inclusiva nas IESs, estas também necessitam rever suas práticas, em busca de organização para atender alunos surdos, conforme estabelecem as leis. Dentro desta perspectiva inclusiva, o intérprete de Libras e o guia intérprete devem estar disponibilizados, conforme determina Decreto n.º 5.626/2005:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

De acordo com Simionato (2011), a educação inclusiva, muito mais que por leis, clama por uma transformação das práticas sociais vivenciadas em nosso país, em busca de alcançar a sociedade democrática, que luta pela igualdade de todos, conforme prevê a legislação brasileira:

A sociedade como um todo já percebeu que decretos não garantem o acesso nem a permanência na escola do aluno com deficiência, mas que é preciso um movimento social amplo que conduza a mudanças atitudinais e transformações no interior das instituições escolares, bem como o atendimento às especificidades das deficiências com o correspondente preparo dos professores (Simionato, 2011, p.334).

Reforçando o pensamento da autora, cumpre ressaltar que a sociedade na qual estamos inseridos ainda está muito distante dos ideais de nossa legislação, pois quando se afirma que a inclusão das pessoas com deficiência ainda está distante de sua real efetivação, também se questiona sobre a exclusão social e educacional igualmente vivenciada por uma significativa parcela da população brasileira, isto é, os que vivem à margem da pobreza, sujeitos ao fracasso escolar e à marginalidade, demonstrando que nosso país requer transformações práticas urgentes para atender à legislação vigente. É preciso oferecer condições mínimas para que as pessoas possam ter uma vida escolar e social digna, sejam elas deficientes ou não; logo, as mudanças não devem ficar apenas em termos legais, pois as leis por si só não bastam, é preciso avançar para uma real efetivação nas práticas sociais, para que de fato se oportunizem a todas as pessoas, com ou sem deficiência, o acesso, a permanência e um ensino de qualidade que promova o seu desenvolvimento.

Ainda, o Decreto n.º 5.626/2005 determina a preparação dos profissionais da Educação Especial e Inclusiva para o desempenho de suas funções. Estes profissionais devem ter conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos de sua área de atuação,

bem como aprofundar seus conhecimentos para a oferta do atendimento educacional especializado para alunos com NEEs.

O mesmo documento, ao referir-se à formação do professor para atuar com alunos surdos, estabelece que este deve buscar a certificação e especialidade em Libras, por sua importância e sua inclusão no currículo:

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Brasil, 2005).

Ainda em relação aos conhecimentos específicos, a educação bilíngue exige a capacitação do professor no ensino da segunda língua, ou seja, a língua portuguesa, para a efetivação do atendimento educacional especializado para esse público. Assim, a formação bilíngue é essencial nos cursos de formação de professores de alunos surdos, conforme determinas o art.13 do Decreto nº 5.626/2005:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Neste sentido, independentemente das particularidades do aluno que a NEEs, a formação do professor é a base para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, para que este seja com qualidade garantindo acesso ao ensino para alunos deficientes em igualdade de condições. Assim, além da formação inicial e da busca por conhecimentos específicos em formação continuada, seu processo formativo também “deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas, visando a acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (Mendonça, 2012, p.172).

A partir do exposto, pode-se inferir quanto ainda se configura como um desafio a inclusão do aluno com NEEs no Ensino Superior, pois, como aponta Rambo (2011, p. 67), estes “continuam encontrando muitas dificuldades, não por incapacidade ou limitações individuais, mas por limitações impostas pelo social. O fato de os direitos das pessoas com deficiência serem assegurados legalmente não garante que esses direitos sejam concretizados efetivamente; para que o sejam é preciso uma mudança de comportamento social”.

Em consonância com esse pensamento, Simionato (2011) assinala que atualmente o pequeno número de alunos que ingressam nas IESs é reflexo de uma educação básica e de nível médio precárias, que não prepara o aluno com NEEs para o acesso, permanência e conclusão de sua formação acadêmica. Afirma a autora:

Sem desmerecer tentativas isoladas bem-sucedidas, posso afirmar que a escola nos diversos níveis de ensino carece ainda de uma compreensão da deficiência como um fenômeno biopsicossocial que permita superar a distância e a contradição entre o discurso e prática, eliminando barreiras didáticos-pedagógicas ao pleno acesso ao conhecimento humano acumulado (Simionato, 2011, p.339).

Desse modo, a inclusão escolar trouxe perspectivas positivas para as pessoas com NEEs, principalmente no âmbito da Educação Básica, garantindo seu acesso aos bancos escolares; porém a inserção do aluno deficiente no Ensino Superior ainda enfrenta desafios a serem vencidos, especialmente no que se refere ao aluno deficiente intelectual, visto que nesta área, ou seja, o ensino Superior, esta temática é ainda recente e provoca discussões e indagações na sociedade atual.

Segundo os estudos de Rambo (2011), existem poucas pesquisas que tratam da temática da inclusão do deficiente no nível superior. Algumas pesquisas se destacam e contribuem para as discussões, apontando que este é um campo que ainda tem muito a florescer, trazendo ainda mais inquietações no tocante ao aluno com deficiência intelectual, o qual, apesar das leis e mudanças na educação, ainda carrega o estigma de incapaz, vivenciando em seu cotidiano barreiras que vão muito além das defendidas por lei, ou seja, a impossibilidade de construir com autonomia uma vida independente. Neste contexto, a escola

e o ensino por ela ofertado são os meios para este homem se desenvolver, isto é, construir-se enquanto ser social.

Por isso é pertinente reforçar a necessidade de maiores efetivações no campo das políticas públicas, de investimentos em pesquisas sobre a temática e de discussões e reflexões acerca das ações que envolvem a inclusão educacional no Ensino Superior, nas quais se busque, por meio da inclusão, a garantia de direitos, a valorização e o respeito ao deficiente, no tentame de superar as dificuldades enfrentadas atualmente neste nível de ensino por todos os envolvidos no processo de inclusão, entre eles os alunos com NEEs e particularmente os alunos com deficiência intelectual.

3- A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO SOCIAL DO PSIQUISMO: UMA TEORIA PARA OBJETIVAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Nesta seção procuramos compreender o desenvolvimento do homem com e sem deficiência, particularmente o seu desenvolvimento psíquico, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural originou-se na Rússia, concebida por L.S. Vygotski (1896-1934) por volta de 1920, a partir dos ideais do Materialismo Histórico-Dialético proposto por Karl Marx (1818-1883). Vygotski iniciou suas pesquisas nessa abordagem teórica em meio às transformações sociopoliticoeconômicas provocadas pela Revolução Russa de 1917, contando com seus seguidores Alexander Romanovich Luria (1902- 1977), e Alexei Nicolaevich Leontiev (1903-1979) (Tuleski, 2008).

Suas pesquisas buscam compreender o desenvolvimento do homem ao longo de sua evolução filogenética e ontogenética e sua apropriação das aquisições deste desenvolvimento numa perspectiva histórico-social. Em relação a essa compreensão de desenvolvimento do homem, num processo ontogenético, Luria e Vygotsky (1996), em sua obra *Estudos sobre a história do comportamento*, fala sobre a importância do desenvolvimento histórico e a evolução dialética deste processo de desenvolvimento:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropoides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo o desenvolvimento para um novo caminho, criando assim o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra. Finalmente, no desenvolvimento da criança, vemos claramente uma segunda linha de desenvolvimento, que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânica, ou seja, vemos o

desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais (Luria e Vygotsky, 1996. p.52).

Luria e Vygotsky (1996) demonstram em seus estudos que o desenvolvimento psicológico está “solidamente introduzido no contexto de todo o desenvolvimento social e revela-se em seu elemento constituinte orgânico” (p.53). De acordo com Tuleski (2008), os processos de desenvolvimentos estão ligados dialeticamente, de modo que um é responsável por transformar o outro, rompendo com o determinismo biológico, ou seja, o que iguala o homem aos animais, reduzindo-o a simples reações e reflexos fisiológicos. Aponta ainda a autora que romper com o determinismo biológico leva à consciência da transformação do homem biológico em homem social:

Compreender o comportamento do homem primitivo significa demonstrar as diferenças entre ele e o homem moderno, rompendo com a concepção universal de natureza humana. E, finalmente, descrever o processo de apropriação, desenvolvimento e integração da criança o seu meio histórico-cultural, demonstrando as transformações intrínsecas a este processo, significava demonstrar a importância do meio social, da organização deste, para a formação dos indivíduos, isto é, das formas e conteúdos do comportamento e pensamento (Tuleski, 2008. p.121).

Nesse sentido, Tuleski (2008) expõe que para compreender o homem e seu desenvolvimento psíquico é necessário analisar as relações que este estabelece em sociedade, reposicionando os determinantes biológicos e vendo-o como atuante na sociedade, transformando a sua natureza e o mundo ao seu redor. Tais mudanças apontam que o desenvolvimento histórico modifica o homem e avança sobre o desenvolvimento biológico. Nesta perspectiva teórica, o homem é compreendido em sua totalidade, como ser biológico e social, fazendo parte de um contexto histórico em que a cultura possui um grande papel em seu desenvolvimento psíquico. Neste contexto, a escola exerce papel preponderante no desenvolvimento humano, por meio das relações estabelecidas e dos conhecimentos ofertados que se foram acumulando historicamente. Assim, entendemos que por meio dessa teoria

podemos compreender o desenvolvimento do homem realizando uma análise crítica das contradições vivenciadas no seu contexto sócio-histórico.

A seguir, discutiremos o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, sobretudo o da criança, bem como a importância da aprendizagem para a apropriação dos bens culturais na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Também, sob esta mesma abordagem, buscaremos identificar a contribuição da educação escolar no processo de humanização do deficiente intelectual.

3.1- Leis gerais do desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências

Para iniciar a compreensão acerca do desenvolvimento psíquico da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ressaltamos, com base em Vygotsky e Luria (1996), que o desenvolvimento do homem ocorre pelas linhas evolutiva (biológica), histórica e ontogenética, e o seu desenvolvimento cultural se processa a partir do resultado dessas linhas de desenvolvimento.

A respeito da linha evolutiva, Leontiev (1978) aponta que o desenvolvimento psíquico inicia-se desde o aparecimento dos mais simples organismos vivos e responde às ações da realidade a partir dos reflexos psíquicos. Com a evolução biológica destes organismos surge a necessidade de sobrevivência, o que favorece a transmissão dos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento do psiquismo diante das precisões que a complexidade das atitudes exige do indivíduo.

Vygotsky e Luria (1996) explicam que as reações hereditárias, conhecidas desde os animais primitivos, apresentam-se na criança ao nascer, na forma instintiva. Estas reações servem para atender às suas necessidades básicas, todavia é a partir do desenvolvimento histórico que a criança vai aprimorar sua consciência. Afirmam os autores:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a

natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se (Vygotsky e Luria, 1996. p. 95).

Leontiev (1978) assevera ainda que o desenvolvimento psíquico acarreta também uma modificação das particularidades qualitativas do psiquismo humano, e que a consciência humana se transforma igualmente de forma qualitativa e de acordo com o decurso do desenvolvimento histórico e social, que ocorre com o trabalho, que é o alicerce da sociedade. Para o autor, o trabalho é responsável por criar o homem e sua consciência a partir da transformação do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Também, aponta que o trabalho promove as relações entre os homens, na coletividade, ocorrendo, a partir das transformações provocadas por ele, a humanização.

Segundo Vygotski (1989), o homem age na natureza, transforma-a, e a partir das mudanças provocadas por suas ações, cria novas condições para existir. Assim, o autor afirma:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendida (p.69).

Logo, o desenvolvimento humano está vinculado à natureza, sendo as formas de relações entre os homens e com a mesma fundamentais para o desenvolvimento psíquico humano.

A consciência do homem surge nas atividades de trabalho comum; assim, o conteúdo que orienta uma ação humana decorre de sua fusão com as relações biológicas. A partir do trabalho e das relações estabelecidas por ele surge o conhecimento humano, iniciado pela atividade instrumental do trabalho, que evolui da atividade instintiva ao pensamento autêntico; ou seja, o pensamento “é o processo de reflexo consciente da realidade” (Leontiev, 2004. p.90).

Assim, Leontiev (2004) apresenta a distinção entre o desenvolvimento do intelecto humano e o do animal, que ocorre a partir do pensamento, desenvolvendo-se pela união com a consciência social. Diante disso, afirma que “quando aparece o pensamento verbal abstrato,

ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber, os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente” (p. 91).

Nesse sentido, a necessidade do homem de cada vez mais dominar a si mesmo e a natureza vai impulsionar o desenvolvimento de seu pensar, e com o avanço da tecnologia surge a necessidade de recursos auxiliares, ou seja, de instrumentos desenvolvidos a partir da necessidade coletiva, iniciando a evolução cultural do homem (Tuleski, 2008).

Conforme Luria (2006), os instrumentos utilizados pelo homem para dominar a natureza foram criados e aperfeiçoados ao longo da história social. Para o autor, sem os instrumentos o homem não avançaria para processos cognitivos superiores; assim, de forma dialética, o homem passa a atuar sobre a natureza, sendo os signos necessários para o desenvolvimento da consciência e o aprimoramento do trabalho.

Neste movimento de transformação da filogênese para ontogênese, pelo qual, nesta vertente, o homem supera o biológico e passa a ser dirigido pelas leis sócio-históricas do desenvolvimento; ou seja, em seu processo de desenvolvimento o homem supera o animal, pois este não consegue se apropriar das experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. Assim, o autor assinala que o homem, ao transformar a natureza por meio das relações de trabalho, apropria-se dos seus instrumentos e com eles modifica sua estrutura física e psíquica (Leontiev, 1978).

Leontiev (2004) em relação ao psiquismo dos animais para consciência humana, esclarece que o desenvolvimento do comportamento humano passa por três estágios importantes: o das reações hereditárias (comportamentos instintivos), o dos reflexos condicionados e o do intelecto. No comportamento elementar, o animal se adapta ao meio em busca de satisfação de suas necessidades básicas. Os comportamentos desses animais primitivos não são aprendidos, mas provêm de sua bagagem genética e se formam sob a ação de estímulos determinados. O segundo estágio sucede o estágio elementar pelos reflexos condicionados, que surgem nos animais a partir da modificação das estruturas da atividade animal, e seu conteúdo se relaciona com as condições do meio em que é dado o objeto, e não com o próprio objeto. Este estágio se caracteriza pela modificação na estrutura biológica dos animais, como, por exemplo, o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos importantes para a sobrevivência da espécie.

Ainda segundo o autor, o terceiro estágio de desenvolvimento, chamado de estágio do intelecto, caracteriza-se por atividades extremamente complexas e pelas formas de reflexo da realidade, também complexas, encontradas nos mamíferos superiores. A evolução para este estágio foi possível graças ao desenvolvimento do cérebro, sendo que os reflexos se modificam a partir das relações; e a passagem para a consciência caracteriza-se como uma etapa superior do desenvolvimento. Com a necessidade de sobrevivência e subsistência do homem surge a formação de signos e a criação de instrumentos a partir do trabalho humano, inserindo esse homem na coletividade; portanto, é pela atividade prática do trabalho que o homem desenvolve seu psiquismo.

Por certo, o psiquismo é algo mutável e construído de acordo com as relações que o homem estabelece com sua realidade social, transformando-se qualitativamente em todo o seu processo de desenvolvimento ontogênico. Logo, desde seu nascimento o homem possui em seu código genético as características comuns à sua espécie, necessárias ao seu desenvolvimento ao longo da história evolutiva de sua espécie; no entanto, é só na interação com o mundo e com a cultura que esse homem irá avançar em seu desenvolvimento (Carvalho, 2007; Rossato, 2010).

Afirma Carvalho, 2007 (p. 50):

Para ser um indivíduo, isto é, um membro da sociedade, precisa interagir com os outros, com a cultura e com a sociedade, pois é a interação social que, por modos complexos e dinâmicos, possibilitará ao indivíduo interiorizar o mundo e definir todo o seu processo de desenvolvimento ontogênico, construindo, assim, seu psiquismo.

A autora afirma ainda que é por meio da apropriação do mundo e das experiências histórico-sociais que o homem vai se transformando em seu processo ontogenético, atuando no mundo e desenvolvendo seu psiquismo. Com a finalidade de deixar clara a diferença entre homens e animais, Leontiev (2004) expõe que o que o animal adquire por herança biológica, no homem resulta das relações que desenvolve no decorrer de sua vida, as quais o tornam um ser especificamente humano.

Por conseguinte, a criança, desde os primeiros momentos de vida, necessita da interação com o mundo que a cerca, pois ela promove a incorporação das características culturais, transformando-se em um ser social e diferenciando-se dos animais. Também para

Luria (2006), a criança vive em interação com os adultos, incorporando a sua cultura e transmitindo os conhecimentos acumulados historicamente. A partir da mediação dos adultos, a criança vai avançando em seus processos elementares e desenvolvendo seus processos psicológicos complexos. Segundo os referidos autores, é a partir da “interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (p. 27).

Complementando, Facci (2004) afirma que o psiquismo humano se desenvolve a partir da atividade social, da mediação, dos instrumentos e dos sistemas de signos, pelos quais o homem tem condições de transmitir suas atividades ao longo da história. Dessa forma, as funções elementares do ser humano, a partir da interação do homem com o mundo e das relações entre os homens, vão se constituir em formas superiores de comportamento e depois em funções psíquicas complexas.

Leontiev (1978, p.268) esclarece que os instrumentos “são produtos da cultura material e não apenas traços característicos da criação humana”. O instrumento é algo social, relacionado com o trabalho elaborado ao longo da história, dando condições ao homem de se diferenciar do animal por meio desse trabalho e das relações com ele estabelecidas.

De acordo com o mesmo autor, um animal não possui condições de acumular e transformar sua ação a partir dos conhecimentos acumulados, como acontece com o homem. Para ele, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev 1978, p.272).

Por conseguinte, as relações humanas estabelecidas a partir das atividades e das mediações promovem a construção do homem além do aspecto biológico, ou seja, a construção em um ser cultural, contudo como aponta Carvalho (2007, p. 52),

Conceber o psiquismo humano como tendo uma gênese social não significa negar seu substrato biológico, nem atribuir poder incondicional ao social, mas entender, que é no processo de interação com o mundo que esse substrato se desenvolve, e os processos psíquicos elementares, de origem natural, se transformam em superiores, de origem cultural.

Neste sentido, Luria (2006) afirma que o psiquismo tem sua gênese no social, ou seja, foi se transformando no decorrer da história social do homem, e cujas funções elementares

foram evoluindo para funções superiores. Assim, por meio dos signos e instrumentos criados pelo homem, esse se constitui e avança em seu desenvolvimento histórico-social e vai se humanizando.

No que se refere aos signos e instrumentos, Shuare (1990) aponta que Vygotski define signo como “todo estímulo condicionado, criado artificialmente pelo homem e que constitui um meio para dominar o comportamento – o próprio – é um signo” (p.64).

Ainda a mesma autora aponta que a diferença entre signo e instrumento na teoria vygotskiana é que “o instrumento está dirigido a provocar umas e outras modificações no objeto da atividade, é o meio da atividade externa do homem destinada a conquistar a natureza. O signo não muda nada no objeto da operação psicológica sobre o comportamento, é dirigido para dentro. Por último, ambos estão unidos na filo e na ontogénesis” (p.64).

Esclarecendo, signo e instrumento apresentam função mediadora entre o sujeito e o objeto da atividade, a diferença está em que o instrumento é orientado para o campo da objetividade (externo) e provoca modificações no objeto da atividade, enquanto o signo age como um instrumento da atividade psicológica, não modifica materialmente o objeto da operação psicológica, é orientado para o campo subjetivo (interno).

Para Vygotski (1989, p. 62),

Instrumentos é um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. (...) constitui um meio pela qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza”. Em relação aos signos aponta que estes “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo, o signo é orientado internamente.

Para Leontiev (2004, p.88), “O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho”. Assim, “o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática individual” (p.90). Isso nos leva a entender que o homem se desenvolve pela cultura, pela atividade e relações ampliando seu conhecimento e a partir desse interfere no mundo. Luria (1986) complementa expondo que para entender o psiquismo humano precisamos sair do plano biológico e buscar a complexidade da vida consciente do homem nas relações externas, na vida social, nas formas histórico-sociais de sua existência.

Por seu turno, Rossato (2010) salienta que “o fundamento principal da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento que permeia o sujeito e o objeto da

atividade” (p.64). Neste sentido, o homem transforma seu psiquismo por meio das mudanças ocorridas externamente que vão agir no seu interior; isto é, são as mudanças históricas sociais que vão transformar a consciência humana.

Diante disso, Shuare (1990, p.64) afirma que, “assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese o primeiro uso de signos designa que o sujeito deixou os limites do sistema orgânico da atividade”. Assim, a autora aponta para a visão de desenvolvimento para além do orgânico, afirmando que a evolução das funções psicológicas superiores é de natureza social.

Nesse sentido, a humanização do homem é promovida pela mediação e por instrumentos, e ocorre pela herança cultural passada entre as gerações. Assim, o desenvolvimento humano é provocado pela qualidade das mediações entre a criança e o adulto, numa relação dialética, favorecendo as trocas entre os objetos do mundo circundante e as pessoas de seu convívio e transformando suas estruturas primárias em funções psicológicas superiores,²² o que ocorre por meio dos signos (Shuare, 1990).

Assim, a partir dos instrumentos e da formação de novas funções psíquicas, o homem vai evoluindo socialmente. Ele se apropria do conhecimento por meio das atividades desenvolvidas e necessita das relações com outros homens para o desenvolvimento social, as quais vão ser favorecidas por meio da linguagem, da imitação e das trocas, sendo possível dizer que este desenvolvimento se dá pela educação (Leontiev, 1978).

Buscando uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento psíquico do homem, apresentamos, com base na teoria, um signo necessário e importante para sua evolução: a linguagem. A partir deste signo, o homem tem a capacidade de dominar a si mesmo e aos outros, necessitando, para isso, da comunicação.

Com a linguagem, a partir de seus conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano, o homem expande a sua capacidade, apresentando condições para realizar movimentos de reflexão entre o passado, o e avançar para o futuro (Vigotsky, 2006).

Seguindo esta linha, Leontiev (2004) ressalta a importância deste signo para o desenvolvimento do homem e de suas relações, pois a consciência só aparece nas relações do

²² No decorrer do texto, nas referências às funções psicológicas superiores, em alguns momentos será utilizada apenas a sigla FPS.

FPSs como a atenção voluntária, a memória, o pensamento abstrato e o planejamento são desenvolvidas a partir dos estágios mais primitivos do desenvolvimento infantil “para os considerados mais evoluídos culturalmente, mediados por signos, pela utilização de instrumentos psicológicos, adquiridos culturalmente” (Tuleski, 2008, p.142).

homem com a natureza a partir das mediações nas relações de trabalho, relações que surgem nas condições da existência da linguagem, promovidas pelo processo de trabalho. A condição da existência da consciência individual do homem está na consciência social. Para o autor, “A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas (p.94).”

Afirma Leontiev:

A produção da linguagem, como da consciência, e do pensamento, está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. A linguagem não desempenha apenas um papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material (Leontiev, 2004. p. 94).

Em relação à importância deste signo para o desenvolvimento psíquico da criança, Shuare (1990, p.68) afirma que, “Vygotski privilegiou a linguagem como sistema de signos mediatizador por excelência das funções psíquicas superiores”. Logo, para Vygotski (1983), “a linguagem oral é uma das funções psicológicas mais importantes do desenvolvimento do comportamento cultural da criança, subjacente a acumulação de sua experiência cultural” (p.169). O autor mostra que a criança, ao emitir as reações vocais, cria as reações de contato social entre o meio no qual está inserida, contatos que são estabelecidos a partir da linguagem.

Dessa forma, para o autor, a linguagem desempenha funções importantes no desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida. A primeira função da linguagem é uma reação vocal emocional; a segunda função surge quando a reação vocal se converte de reflexo condicionado, na função de contato social, a reação vocal da criança passa a ser sua linguagem, um instrumento que substitui suas formas mais elementares de linguagem.

Não obstante, Vygotski (1983) afirma que na primeira fase de desenvolvimento da linguagem da criança as reações vocais se desenvolvem de forma independente do pensamento. A linguagem não está relacionada com o desenvolvimento do pensamento infantil nem com o desenvolvimento dos processos intelectuais da criança. Para o autor, tanto a linguagem como o pensamento, no início de seu desenvolvimento, são independentes.

Assim, ele apresenta duas teses importantes sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil:

Por uma parte, o desenvolvimento da linguagem transcorre no principio independentemente do desenvolvimento do pensamento, com a particularidade que em suas primeiras etapas se desenvolve de um modo mais ou menos igual tanto nas crianças normais como nos profundamente atrasados . (...) Por outra parte, na criança de 9 a 12 meses aparece o emprego mais simples de ferramentas que surgem mesmo antes que se forme sua linguagem. (...) Pode parecer que a linguagem se desenvolve por um caminho e o pensamento por outro, em um certo momento essas linhas se cruzam e quando se interceptam mutuamente, a linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento, e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem (Vygotski, 1983. p.172, tradução nossa²³).

Vygotski (1989) esclarece que a partir da fala a criança controla o ambiente, produzindo novas relações, e com isso organiza novos comportamentos, originando o intelecto. Com o desenvolvimento da criança, esta avança da fala egocêntrica e passa a fazer uso da fala social para a solução de problemas. A criança ser capaz de fazer uso da linguagem como um instrumento significa que a fala socializada foi internalizada, o que constitui um salto no seu desenvolvimento psíquico.

Em suma, o pensamento de Vygotski (1989) indica quão importante é a linguagem para o desenvolvimento infantil, pois este signo ajuda a criança a controlar o seu próprio comportamento e a leva a usar instrumentos que vão contribuir para a resolução de suas dificuldades por meio do contato social estabelecido com os adultos, tendo estes como mediadores de seu processo de desenvolvimento. Afirma o autor:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de

²³ Por una parte, el desarrollo del lenguaje transcurre al principio independentemente del desarrollo del pensamiento, con la particularidad de que en sus primeras etapas se desarrolla de un modo más o menos igual tanto en los niños normales como en los profundamente atrasados. (...) Por otra parte, en el niño de 9-12 meses aparece el empleo más simple de herramientas que surge aun antes de que se forme su lenguaje. En un cierto momento, estas líneas- el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento-, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente. El lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.

comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotsky, 1989, p.33)

Assim, pode-se dizer que as relações da criança com os adultos são essenciais, pois a partir das interações a criança passa a se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente e avançar em seu desenvolvimento psíquico.

Seguindo esse pensamento, Duarte (1996, p.92) mostra que “o indivíduo não pode elaborar o seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente”. Disso se pode inferir que esse conhecimento será oportunizado por meio do ambiente escolar.

3.2 Dos conceitos de inteligência e de deficiência

Em seus estudos Vygotski (1983) teorizou sobre a psicologia e apresentou importantes estudos no campo do desenvolvimento humano e da deficiência. Segundo Barroco (2011), na área da deficiência, destaca-se a obra “Fundamentos da defectologia”, na qual o autor discorre sobre o deficiente e sua educação e explica as leis gerais do desenvolvimento humano para as pessoas com e sem deficiência, sendo considerado como um dos criadores da Psicologia Especial.

A autora nos remete à compreensão de que o pensamento de Vygotski superava aquele que imperava nas décadas de 1920 e 1930, ou seja, a predominância do biológico, pois, para ele, o desenvolvimento intelectual poderia se dar por mecanismos compensatórios e os deficientes não estariam condenados ao fracasso; no entanto, era a força do capitalismo da época que impulsionava os estudos e pesquisas na área, e diante disso, as contribuições científicas deste período, ancoradas na psicometria, influenciaram a Educação Especial, pois seu modelo estimulava o estabelecimento de formas de relações sociais que viessem a atender às exigências da sociedade da época.

Na defesa desta teoria Vigotski contou com contribuições importantes, como, por exemplo, a de seu seguidor Luria (1902-1977), o qual afirmava que a classe social na qual a criança estava inserida era responsável pelo curso de seu desenvolvimento. Tal pensamento era ancorado pela prática das avaliações psicológicas, que acabavam sendo responsáveis por produzir crianças candidatas aos grupos inferiores, restando-lhes uma educação de baixa qualidade e um futuro distante do destinado aos filhos das classes superiores (Barroco, 2011).

Com o avanço do capitalismo e a exigência imposta pelo mercado competitivo, aumentou nas escolas o número de crianças que caminhavam para o fracasso escolar. Este fracasso também era atribuído aos deficientes mentais pelas dificuldades que apresentavam, os deficientes eram como que destinados ao insucesso. Vemos, como aponta Barroco (2011), que Vygotski, em seus estudos, defendia a educação dos deficientes até o limite do aprendizado, e sua compreensão do desenvolvimento humano partia do percurso filogenético e do ontogenético, necessários para que os indivíduos se tornem humanizados.

Assim, para o autor, as pessoas deficientes também são capazes de desenvolver-se e constituir-se enquanto homens culturais. Como afirma Rossato, (2010, p.72), “o que essas pessoas precisam é reproduzir para si as qualidades humanas que necessitam ser aprendidas, pois não são naturais, precisam ser, por toda e qualquer pessoa, apropriadas por meio de sua atividade no entorno social em situações mediadas por pessoas mais experientes”.

Deste modo, o que irá provocar avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico dos alunos deficientes são a qualidade das mediações, o acesso à cultura e a novos conhecimentos e as relações sociais que lhes forem oportunizadas. Como aponta Manacorda (1989), o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo

é parte e resultado da evolução geral da humanidade: esse desenvolvimento não é concebível isoladamente, mas pressupõe diacronicamente todo o caminho precedente da história humana e, sincronicamente, a participação do indivíduo na vida da sociedade de seus contemporâneos. A atividade humana, de fato, se caracteriza para ele como atividade mediada por instrumentos que são o resultado da história da humanidade e do desenvolvimento do indivíduo (p.324-325).

Barroco (2011) reforça o pensamento sociocultural da teoria de Vygotski ao afirmar que o “desenvolvimento do deficiente e do não deficiente no que é central ocorre da mesma forma, pois suas mentes são formadas socialmente” (p.155).

Assim sendo, a partir do pensamento de Vygotski (1983) sobre o desenvolvimento da criança, independentemente de esta ter ou não deficiência, é possível sua educação. A criança com deficiência pode superar a limitação imposta pela deficiência, pois todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação, e o importante não é o defeito em si, mas sim, a criança atingida pela deficiência. O autor acrescenta que “o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, sim incluem obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios” (p. 14). Afirma ainda que a compensação se aplica de forma igual a todas as crianças, com ou sem deficiência.

Não obstante, a Educação Especial geralmente foi evoluindo ancorada numa visão da preponderância do fator biológico para o desenvolvimento humano, segundo a qual as dificuldades orgânicas impossibilitam avançar no desenvolvimento. Assim, o pensamento do autor nos remete para a importância de o trabalho pedagógico ser desenvolvido de forma a promover esses mecanismos compensatórios, contribuindo para o desenvolvimento da criança com e sem deficiência. Afirma Vygotski (1983, p.14):

Todo defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. Portanto os estudos em relação à criança deficiente não podem se limitar a determinar o nível e a gravidade, mas deve incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios (...). Para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança que é desacreditada pela falha.(...) Assim, a reação do organismo na personalidade da criança em relação ao defeito é o eixo central e básico, a única realidade que opera a defectologia” (*tradução nossa*)²⁴.

Também Shuare (1990) expõe em suas pesquisas que os trabalhos de Vygotski relacionados à defectologia (1934) demonstram um caráter humanista, com uma visão de

²⁴ Todo defecto crea lós estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios.(...)para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia. (...) Así, la reacción Del organismo y de La personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera a defetologia.

homem capaz de aprender. O autor critica a defectologia contemporânea, considerando-a quantitativa e estática. Para ele, a defectologia tem por objetos a especificidade qualitativa de fenômenos e o processo das crianças com defeito.

Essa crítica em relação à leitura quantitativa do aprendizado do deficiente intelectual também é observada em Leontiev (1978), o qual questionava o uso dos testes de inteligência por acreditar que estes fornecem informações superficiais sobre o nível de desenvolvimento, os testes defendem a ideia de um prognóstico negativo frente à deficiência. Por conseguinte, a compreensão que toma por determinante o caráter biológico individual da deficiência contribui para o não investimento pedagógico, mantendo a visão de que aluno é incapaz.

No desenvolvimento ontogenético do homem, a apropriação dos conhecimentos é um processo que lhe permite tornar seus os conhecimentos formados historicamente. Este processo consiste em transmitir ao indivíduo as aquisições do desenvolvimento das espécies e se transformar enquanto homem social (Leontiev, 1978).

Para a criança deficiente este processo não ocorre de forma diferente. Shuare (1990) completa o pensamento de Leontiev quando pontua que “é preciso compreender o problema da defectologia como um problema social, não o defeito como fenômeno natural, o físico, sim essencialmente social” (p. 72).

Por sua vez, Leontiev (1978) entende o deficiente intelectual como um ser de relação que necessita desta para se constituir enquanto tal, e que o desenvolvimento mental não se constitui apenas por coisas materiais, mas também pelas relações estabelecidas com o outro, através de um instrumento importante para isso, que é a linguagem, considerada como um processo ativo para seu aprendizado. A criança, diante de um objeto e sua funcionalidade, passa por um momento de relação com o outro a partir das mediações do adulto, que lhe vai proporcionar a apropriação do conhecimento.

Indubitavelmente, a linguagem é um instrumento de organização para o pensamento e desenvolvimento da criança. Segundo Silva (2010, p.32), o seu papel consiste em desempenhar a função de organizar e aprimorar o pensamento e, por consequência, a consciência, ou seja, o psiquismo.

Refletindo sobre a relação entre a linguagem e o pensamento e a importância desta para o desenvolvimento do psiquismo humano, cabe aqui considerar que o desenvolvimento da inteligência do homem ocorre a partir do acesso deste aos bens culturais da humanidade produzidos no decorrer da história, como o conhecimento artístico, filosófico e científico; no

entanto, na expansão da sociedade capitalista nem todos têm acesso a estes bens, pois o desenvolvimento humano segue a exigência do mercado capitalista, que é oportunizar o desenvolvimento de uma inteligência prática que atenda às demandas do mercado de trabalho, mantendo a ordem social estabelecida, conforme se pode encontrar nos estudos de Bifon (2009).

Os pressupostos teóricos aqui apresentados buscam a superação deste homem fragmentado pelas exigências sociais, entendendo-o como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial por meio do acesso aos conhecimentos científicos e das mediações – estas, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência.

De acordo com Bifon (2009), é a partir das produções materiais e das relações materiais estabelecidas pelo homem que este irá desenvolver o seu pensamento e sua inteligência – inteligência que é “produto do desenvolvimento histórico e social”, diferenciando os homens dos animais (p. 79).

Desta forma, não podemos analisar o psiquismo humano desvinculado de suas produções materiais, pois este depende do modo de vida dos indivíduos e da posição ocupada por estes nas relações.

Sendo assim, ao se falar das relações, entende-se que esta é a base para a aprendizagem, pois, para Vygotski (2006), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (p.109). Assim, o meio no qual a criança está inserida vai abrir as possibilidades para seu aprendizado, a partir do conhecimento prévio adquirido pela sua história. Em contrapartida, as relações podem também agravar a deficiência destas pessoas, pois a relação com o outro, as trocas favorecidas pelo convívio social e as oportunidades ofertadas, numa visão reducionista, quando restringidas pela suposta limitação provinda da deficiência, provocam a carência dos estímulos e, com isso, o empobrecimento do aprendizado e desenvolvimento. Nas palavras de Vygotski (1997, p.14), “Assim como para a medicina moderna o importante não é a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança oprimida pelo fracasso”.

Assim, para desenvolver o seu psiquismo a criança necessita das relações com o mundo ao seu redor. Para a criança deficiente reforça-se que esse processo não acontece de modo diferente: ela só vai avançar em seu processo de aprendizagem ao estabelecer relações sociais, que são necessárias para a transformação das suas funções elementares em funções superiores (Rossato, 2010).

Leontiev (2004) aponta que o desenvolvimento do homem está vinculado às relações que ele estabelece com as pessoas, com o mundo e com a natureza. Assim, para se constituir em um homem cultural o homem se apropria da cultura material e intelectual, originando as formas superiores de comportamento (Facci, 2004). Sobre isto afirma Leontiev:

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo socio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material (Leontiev, 2004, p.185).

Por isso, para a apropriação dos bens produzidos no contexto sócio-histórico em que o deficiente está inserido, constitui-se como primordial o trabalho da escola, que por meio do ensino lhe permitirá desenvolver funções superiores como o pensamento abstrato, a atenção e a memória. O ensino deverá oferecer oportunidades para alunos com deficiência, pois estes apresentam potencialidades a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

De acordo com a teoria de Vigotski, compreender o desenvolvimento das FPSs significa conhecer as bases biológicas (filogênese), pois o desenvolvimento das funções inicia-se na raiz biológica e no desenvolvimento cultural do homem (ontogênese). Nesse sentido, em seu processo de desenvolvimento, o homem vai se apropriar dos conhecimentos já produzidos e assim avançar em seu desenvolvimento psíquico, tornando-se humano (Facci, 2004).

Para Leontiev (2004), a formação das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento psíquico são próprios do homem, pois resultam de um processo de apropriação que não ocorre no animal. Para o autor, o desenvolvimento do psiquismo humano deve ser visto como um processo qualitativo, pois “as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social” (p.95).

De acordo com Vygotski (1983),

(...) toda função psíquica superior foi externa, por ter sido social, antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes

uma relação social de duas pessoas. Os meios de influência são inicialmente os meios de influência sobre os outros, ou o meio da influência dos outros sobre os indivíduos (p.150 – tradução nossa ²⁵).

Logo, a formação das FPSs é derivada das relações humanas, sendo que na infância o desenvolvimento da criança aparece primeiro no plano social e depois no psicológico, ou seja, inicia-se nas relações como categoria intersíquica e depois, no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Assim, o desenvolvimento psíquico da criança passa do externo para o interno, modificando seu próprio processo, o que favorece a transformação e o surgimento de novas funções superiores. Para Vygotski,

Todas as funções psicológicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social (Vygotski, 1983, p.151).

Assim, podemos compreender que o desenvolvimento humano ocorre a partir da apropriação da cultura. Segundo Facci (2004, p.204), “a apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano”.

De acordo com Leontiev (2004, p.282), a hominização do homem vai ocorrer a partir do movimento sócio-histórico da humanidade. O homem adquire seus conhecimentos das gerações precedentes e os transmite às gerações posteriores por meio de “fenômenos externos da cultura material e intelectual”, levando a um progresso em seu desenvolvimento por meio da cultura assimilada historicamente. Assim, segundo o mesmo autor, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (p.291).

A criança, em seu processo de desenvolvimento, vai se apropriar dos diversos mediadores culturais por meio do ensino, pois o desenvolvimento das FPSs está relacionado com a aprendizagem da criança, o qual surge das relações com os outros, das trocas com o meio e da coletividade, oportunizando àquela a construção do conhecimento (Martins, 2011).

²⁵ Toda función psíquica superior propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.

Facci (2004) contribui afirmando que “a formação das FPS é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, que ampliou as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade” (p.156). Assim, as relações estabelecidas no coletivo vão proporcionar, a partir da aprendizagem, o desenvolvimento da consciência da criança e suas transformações histórico-sociais.

A esse respeito Vigotskii (2006) afirma:

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

No decorrer da formação do psiquismo da criança a sua aprendizagem vai acontecer por meio do ensino. O ensino escolar é o instrumento apropriado para desenvolver os níveis superiores de seu psiquismo, o que reafirma a importância de as mediações serem adequadas para promover a apropriação do conhecimento (Rossato, 2010).

Neste sentido, Facci (2004) aponta que, a partir do nascimento, a criança aprende na relação com a família importantes conhecimentos do cotidiano, porém é a escola o ambiente que contribui de fato para o desenvolvimento psíquico do homem, por meio do conhecimento científico que lhe é ofertado e das relações que ele estabelece com os outros homens, intervindo na natureza e proporcionando uma prática sócio-histórica rica. Isto favorece o desenvolvimento dos processos intelectuais, e a educação é o meio para se alcançar esse desenvolvimento.

Sobre esta questão Meira (2000) colabora apontando que, na construção da subjetividade humana, a concepção é de que “o trabalho educativo tem como função principal produzir a humanidade nos indivíduos” (p.59). Desta forma, é necessário que a escola assuma um papel significativo na formação do aluno, contribuindo na construção de um sujeito inserido na sociedade mediante uma formação adequada e conforme com a necessidade específica de cada um.

Reforçando a importância do trabalho da escola para o desenvolvimento das FPSs, Meira (2000) aponta que “a educação, enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (p.60).

Por sua vez, Facci (2004) assinala que as FPSs têm origem no social, ou seja, são construídas na vida social e são específicas dos seres humanos, diferentemente, das funções elementares. As FPSs surgem durante o processo de desenvolvimento cultural. As mediações e as relações ocorridas no contexto escolar durante o desenvolvimento da criança são responsáveis pelo desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento da consciência.

De acordo com Rossato (2010, p.40), “as funções psicológicas superiores são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio”. Isto significa que a criança, em seu desenvolvimento, para avançar das funções elementares para as funções superiores, apropria-se dos mediadores culturais provindos do mundo exterior, para suprir as necessidades impostas pelo meio no qual está inserida. A partir dos signos e instrumentos e do processo de mediação ela domina os processos psíquicos, o que promove a formação das funções psicológicas superiores (Facci, 2004).

Para Vygotski (1989), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p.101); portanto, é a partir da escola que ocorre a transformação da consciência, configurando-se o seu trabalho como indispensável para a formação do homem social (Silva, 2010).

É fato que o desenvolvimento psíquico ocorre a partir da apropriação, pela criança, dos conhecimentos construídos na história da humanidade, cabendo à escola a função de transmitir estes conhecimentos e transformar a consciência da criança por meio dos conhecimentos científicos. Também o processo de desenvolvimento psíquico da criança deficiente, especialmente da deficiente intelectual, não ocorre de forma diferente. Conforme aponta Rossato (2010, p.37), “é o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o humaniza”. Por isso a interação com o outro e o ensino sistematizado são fundamentais para o desenvolvimento das FPSs da criança deficiente e, conseqüentemente, do seu psiquismo.

No campo da deficiência é importante destacar que Vygotski (1983) trouxe importantes avanços no tocante à compreensão do desenvolvimento psíquico e à educação da

criança deficiente, apresentados em destaque na obra *Fundamentos de Defectologia*²⁶ (Tomo V), em que, ao discorrer sobre a criança deficiente, o autor apresenta como premissa básica que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (p.14). Diante disso, o autor, na defesa dos aspectos sociais em relação à deficiência, afirma que esta não se fundamenta apenas no biológico, mas também na forma como são estabelecidas as relações sociais provocadas pela limitação. Assim, a educação do deficiente não deve ser focada no defeito em si, pois o desenvolvimento da criança deficiente deve basear-se nas relações sociais estabelecidas, que provocam a compensação e superação dos limites.

Dessa forma, Vygotski (1997) assinala que, para se desenvolver, a criança deficiente intelectual necessita dos conhecimentos científicos e de mediações que promovam o aprendizado. Ainda, é correto afirmar que é a partir das atividades que se desenvolverão as funções psicológicas superiores, contribuindo para o avanço cognitivo do aluno intelectualmente deficiente.

Além disso, Barroco (2007) explicita que, na visão da teoria vygotskiana, a deficiência não impossibilita o processo de humanização do homem, pois, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a “educação é um processo de humanização” (p.118).

Assim, entendemos que Vygotski defende a escolarização para os deficientes mentais por acreditar na potencialidade da criança e no papel social da escola no desenvolvimento psíquico desta. Por isso a escola deve exercer sua função, ou seja, proporcionar por meio do ensino o desenvolvimento das FPSs e da consciência do aluno com ou sem deficiência.

Barroco (2007) afirma que, em relação ao ensino deste aluno, muito ainda vem sendo discutido na educação especial, ante as propostas atuais intituladas de *educação inclusiva*, gerando incertezas em relação ao aprendizado do deficiente, especialmente do deficiente intelectual.

Sobre isso, pode-se afirmar que Vygotski, embora tenha realizado seus estudos em outro período histórico (por volta da década de 1920 e 1930), suas pesquisas e contribuições ainda se refletem na atualidade e trazem importantes contribuições no campo da Educação Especial, como aponta Rambo (2010, p.31):

A obra de Vygotski representa um importante avanço no tocante às pessoas com deficiência, por considerar a importância de

²⁶ Termo utilizado na época do campo do saber teórico-científico que investiga a criança anormal, ou seja, a deficiência, o defeito, chamado por Vygotski (1983) em sua obra (tomo V) de Defectologia.

compreender o aluno com deficiência como indivíduo social que, dependendo das mediações recebidas, tanto em seu ambiente físico quanto no social, poderá acionar mecanismos compensatórios, que entram em conflito com o meio externo para promover a maximização de sua aprendizagem.

Sendo assim, quanto ao ensino e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, a escola tem um grande desafio: oferecer um ensino que de fato promova a aprendizagem. Para Vygotski (1983), o aluno deficiente deve ser ensinado por meio de mecanismos compensatórios que lhe permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades, valendo-se de suas potencialidades, que vão além de suas dificuldades.

O autor, referindo-se aos mecanismos de compensação e supercompensação da criança deficiente, explica que a partir dos centros superiores ela adquire consciência do defeito e busca os mecanismos compensatórios para superá-lo. Seu êxito se torna um estímulo para vencer novas barreiras, o que altera e promove um maior desenvolvimento de seu psiquismo. Afirma ele:

O sentimento e consciência da menos valia, que surge no indivíduo em consequência do defeito, a valorização de sua posição social, esta se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico. A supercompensação (...) leva a consciência da saúde no organismo enfermo, a transformação de déficit, defeito em inteligência em capacidade, talento (Vygotski, 1983, p.43).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a criança deficiente aprende a compensar a sua dificuldade em realizar suas atividades a partir do surgimento de novas habilidades provindas do meio cultural. Assim, “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (p.221). Logo, para os autores, o que deve imperar são as características positivas da pessoa deficiente. Referindo-se ao defeito, afirmam que este também pode ser um estímulo para seu desenvolvimento psíquico. Em suas palavras:

O mecanismo básico da compensação e da supercompensação de um defeito parece ser o seguinte: o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa

“superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão (Vygotsky & Luria, 1996, p.222).

Deste modo, segundo os autores, a educação da criança deficiente deve fundar-se na tese da compensação e supercompensação, pois esta perspectiva expande as possibilidades de práticas a serem desenvolvidas pelo professor, possibilitando explorar além do defeito, percebendo as aptidões e os aspectos positivos que a criança deficiente apresenta em relação ao seu aprendizado. Logo, a compensação é um processo de superação das dificuldades provindas da deficiência (Vygotski, 1983).

Rambo (2010, p.31), baseado em Vygotski, afirma que a compensação,

(...) não consiste em que uma função psicológica compense outra prejudicada, ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra, mas sim, em uma reação da pessoa diante da sua deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Neste sentido, cabe à educação desenvolver e oferecer oportunidades para que a compensação possa se realizar de modo planejado, e assim propiciar a promoção do processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

Vygotski (1997) afirma que é por meio dos mecanismos compensatórios que o aluno deficiente irá superar o defeito, o que significa que estes mecanismos devem ser incluídos e impulsionar o processo educativo desenvolvido com este aluno.

Ainda com respeito ao aprendizado da criança deficiente intelectual, Vygotsky e Luria (1996) mostram que, socialmente, seu desenvolvimento é visto de forma simplificada e

errônea, banalizando a importância de compreender e trabalhar as especificidades do aluno em benefício de seu desenvolvimento:

Uma criança retardada ou, mais precisamente, um *débil, imbecil, ou idiota*, é alguém que possui um repertório psicológico deficiente, que não possui memória necessária, a capacidade de percepção adequada ou a inteligência adequada. Uma pessoa retardada é psicologicamente desvalida de nascença (p.227).

Não obstante, os próprios autores mostram que essa é uma forma inadequada de ver pessoas com deficiência intelectual, pois em pesquisas por eles desenvolvidas, estas superaram muitos fatores como os relativos às questões psicofisiológicas e à memória natural. Assim, segundo Vygotsky e Luria (1996, p.229),

(...) uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural.

Diante do exposto, vemos que a criança deficiente intelectual encontra-se inserida em uma cultura criada pela humanidade com aparatos e instrumentos para crianças normais, logo, para os mesmos autores, a criança deficiente intelectual apresenta não só uma deficiência natural, mas também uma deficiência cultural, e carece de recursos culturais auxiliares.

Por conseguinte, por meio do processo educativo, a escola tem condições de possibilitar a estas crianças o acesso à cultura e aos conhecimentos importantes para seu desenvolvimento, assim, os mecanismos de compensação provocados pela mediação são necessários para a superação da limitação do defeito e a educação dessas crianças (Vygotsky e Luria 1996).

Rossato (2010) contribui neste aspecto expondo a importância do meio social para o desenvolvimento do deficiente intelectual:

Se a criança com deficiência permanecer à parte dos modos culturais de desenvolvimento intelectual natural, não consegue

cumprir completamente seu desenvolvimento cultural, então as transformações e crescimento esperados ficam comprometidos. Assim, as implicações sociais, imbricadas nas relações com tal deficiência, marcam os tratamentos direcionados à mesma e tolhem muitas das suas possibilidades de desenvolvimento (p.78).

Complementando, Vygotski (2001) apresenta que a apropriação cultural por meio do ensino deve fazer avançar o desenvolvimento da criança deficiente, ou seja, o ensino deve atuar no sentido de provocar o desenvolvimento das FPSs e, com isso, a sua humanização.

Devido à importância do papel da escola no desenvolvimento do aluno deficiente e em sua formação enquanto homem cultural, cumpre observar que este se desenvolve a partir das relações com os outros, com as quais irá se apropriar da cultura e dos saberes do meio no qual está inserido; mas para obter êxito em seu desenvolvimento ele precisa ter acesso e a essa cultura e dela apropriar-se por meio da escola (Rossato, 2010).

Não obstante, é notório que em relação à criança deficiente intelectual nem sempre são promovidas essas condições, tanto que, para muitos, um ensino de qualidade que promova o desenvolvimento psíquico que lhes possibilite apropriar-se do conhecimento do mundo ao seu redor ainda não se configura como relevante dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, Vygotski (1997) aponta que a escola deve buscar superar as dificuldades do aluno de todas as formas possíveis, para que este consiga ir além dos conhecimentos do cotidiano. Ademais, é a escola que, por meio do seu trabalho, pela mediação, vai propiciar ao aluno deficiente desenvolver o seu pensamento e uma concepção científica de mundo. Afirma o autor:

Temos esta intenção em dar uma imagem de vinculação existente entre os fenômenos fundamentais da vida (natureza, trabalho e sociedade), de desenvolver uma concepção científica de mundo na criança mentalmente retardada, e de ir formando nele dentro da escola, uma atitude consciente no sentido da vida futura (Vygotski, 1997, p.150).

Sendo assim, para oportunizar aos alunos deficientes a formação e o desenvolvimento das FPSs, o ensino deve ser de qualidade, com estímulos e recursos adequados, e não deve apoiar-se apenas em meios visuais, mas sim, propiciar a esses alunos o desenvolvimento do

pensamento abstrato. “A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (Vigotskii 2006, p.113).

Com base no pensamento de Vygotski (1983), entendemos que a educação da criança deficiente intelectual não se diferencia da oferecida às demais no que é central à atividade de ensino e aprendizagem, pois esta criança necessita receber o conhecimento cultural, social e histórico contando com um mediador (professor) mais experiente e atento a ela, para que ela desenvolva as FPSs, principalmente, a partir do ensino formal. Certamente, adequações didáticas e metodológicas devem ser realizadas.

Com isto, entendemos que uma criança deficiente intelectual terá seu avanço garantido apenas se escola não levar em conta apenas suas dificuldades, pautado no biológico, a escola precisa desenvolver suas ações explorando as potencialidade da criança, aquilo em que ela não é falha, tendo como meta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Deve trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, com a qual, a partir das mediações e dos instrumentos adequados para os alunos, estes poderão avançar de forma qualitativa em seu desenvolvimento. Para Vigotsky (1983, p. 36), “a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las” (*tradução nossa*)²⁷.

Em suma, a escola, na atualidade, deve rever sua postura, seu papel e sua forma de atuação com alunos deficientes intelectuais, lançando mão de metodologias e práticas adequadas que venham a atender às suas especificidades e peculiaridades. Uma criança, com ou sem deficiência, em seu processo de desenvolvimento não deve ser privada do ensino por causa de suas dificuldades, ela necessita do apoio do adulto, ou seja, do professor, pois por meio das mediações e dos conhecimentos clássicos ela terá as reais condições para seu desenvolvimento psíquico.

3.3 Da mediação à aprendizagem que movimenta o desenvolvimento

O homem vive em constante interação com o mundo que o circunda, avançando em seu processo de desenvolvimento, transformando-se a partir da cultura e assim superando-se

²⁷ La escuela no solo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas.

em relação aos animais; no entanto as interações do homem e a apropriação destes bens culturais não são tarefas simples, elas ocorrem por mediação, que oportuniza ao homem a sua humanização (Rossato, 2010).

Destarte, a transformação do homem de ser biológico em ser cultural ocorre por meio da apropriação dos bens materiais produzidos e transmitidos entre as gerações, ou seja, é uma construção social. Por isso é imprescindível para o desenvolvimento da criança a oferta, por mediação dos adultos, dos conhecimentos acumulados ao longo da história (Tuleski, 2008).

Isto reforça a importância do processo de escolarização e de uma mediação de qualidade para o desenvolvimento da criança, em vista da relevância das interações para que ela alcance sua humanização. Sendo assim, para compreender a influência do processo de escolarização na aprendizagem e desenvolvimento do psiquismo, é imprescindível discutir os conceitos científicos, pois é a partir dos conhecimentos oportunizados pelo trabalho da escola que as FPSs se desenvolvem. É a escola que deve transmitir os conhecimentos científicos e assim favorecer o desenvolvimento psíquico do aluno (Rossato, 2010).

Segundo Vygotski (2000), a aprendizagem escolar é primordial para o desenvolvimento dos conceitos científicos, e a criança necessita da mediação do adulto para se apropriar desses conceitos.

Vygotski (1989) ainda aponta que a formação dos conceitos se dá nos primeiros anos de vida da criança, mas as funções intelectuais só vão estar desenvolvidas na adolescência. A formação de conceitos é uma atividade complexa, e nela estão envolvidas todas as funções intelectuais básicas, portanto é necessário o uso de signos para conduzir as operações mentais.

Neste sentido, Facci (2004) expõe que “o processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios mediante a utilização de palavras e signos” (p.212). É na ação dos mediadores que terá origem a formação de conceitos espontâneos e científicos, os quais são determinantes para a criança, pois auxiliam no desenvolvimento das suas FPSs.

Neste processo dialético vão se desenvolver os conceitos espontâneos e científicos, mas em níveis diferentes. O conceito científico encontra-se em um nível mais elevado do pensamento, sendo o desenvolvimento do conceito espontâneo superado pelo científico a partir da educação. Assim, a aprendizagem que ocorre pela mediação do professor promove a elaboração dos conceitos científicos (Vygotski, 2001). De acordo com o mesmo autor, o conceito científico está relacionado com a tomada de consciência e a arbitrariedade:

O conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científicos e espontâneos com o objeto (Vygotski, 2001, p.348).

Assim, compreendemos que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, que se originam no cotidiano, e o dos científicos, que são de caráter social e se originam no processo de ensino, a partir das relações e da mediação, são de grande importância para o desenvolvimento psíquico da criança (Facci, 2004).

Vygotski (2001) reforça a importância dos conceitos científicos afirmando que “a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança” (p.352).

Facci (2004) esclarece que, pelo fato de ser um processo complexo, como afirma Vigotski, a formação de conceitos exige o emprego de todas as funções psicológicas superiores, pois os conceitos não são facilmente assimiláveis. Sendo assim, é essencial um ensino que atue na zona de desenvolvimento próximo, isto é, que provoque o conhecimento do qual a criança ainda não se apropriou e a leve ao desenvolvimento e aprimoramento das FPSs.

Diante disso, compete ao ensino escolar a tarefa de transmitir ao aluno os conteúdos historicamente produzidos, selecionando aqueles conteúdos aos quais a criança já tem condições de ter acesso. Dessa maneira, compete à educação escolar atuar na zona de desenvolvimento proximal.

A esse respeito, Shuare (1990) menciona que Vigotski deixa clara a importância da relação entre o desenvolvimento, a educação e o ensino para o avanço das FPSs, processo no qual o desenvolvimento da criança está relacionado com a aprendizagem que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); ou seja, o que a criança ainda não consegue resolver com autonomia encontra-se na ZDP. Afirma Vygotski:

A zona de desenvolvimento proximal, é a distância entre o nível de desenvolvimento, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotski, 1989, p.97).

Cumprido lembrar que, para Vygotski (1996), é na zona de desenvolvimento proximal que as funções elementares avançam para as funções psicológicas superiores, as quais são desenvolvidas pelo ensino a partir das mediações de outros mais experientes. Essa compreensão se faz necessária para perceber o que representa a relação com o professor para o desenvolvimento cognitivo do aluno, o qual passa para o estágio de zona de desenvolvimento real (ZDR) a partir das intervenções realizadas pela escola.

Para Vygotski (1989), a aprendizagem da criança apresenta uma história prévia, um aprendizado não sistematizado, e com a entrada na escola a criança irá receber o aprendizado sistematizado, ou seja, a escola deve atuar na ZDP, naquilo de que a criança ainda não se apropriou. Para isso, a aprendizagem destes conteúdos vai necessitar do trabalho do professor, ou seja, da mediação para que esses passem para um processo de compreensão interna, atingindo sua zona de desenvolvimento real, na qual os novos conhecimentos irão ser mediados a partir dos instrumentos adequados, levando à transformação desse aluno.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino desenvolvido na ZDP capacita para o avanço intelectual, o que reforça a importância da escola no processo ensino/aprendizagem, pois o ensino formal e os conhecimentos científicos produzidos historicamente resultam em desenvolvimento mental.

Podemos dizer ainda, de acordo com Leontiev (2004), que o psiquismo da criança vai se desenvolvendo com as ações e atividades que lhe são propostas. Assim o autor mostra, por meio de suas pesquisas, que a criança, em seu processo de desenvolvimento, passa por alguns períodos definidos como estágios reais.

Sendo assim, na formação do psiquismo da criança, esta irá passar por estágios de desenvolvimento que avançam com as atividades que lhe são propostas, e a atividade dominante é a que irá promover a mudança e transformar a consciência. Para um melhor entendimento, é importante pontuar que os estágios da evolução sofrem interferências que vão modificar o desenvolvimento psíquico da criança, e que a passagem de um estágio para outro está ligada ao conteúdo ofertado. A apropriação dos conhecimentos transforma o desenvolvimento psíquico de acordo com a época e o contexto em que a criança esteja

inserida, provocando uma reorganização psíquica da atividade que leva à passagem para novos estágios (Leontiev, 1978).

Atividade é um conceito assim definido por Leontiev (2006): “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta a atividade, isto é, o motivo” (p.68).

Por sua vez, Facci (2004) mostra que todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana, sendo a sociedade na qual está inserida e também sua cultura o que vai determinar o conteúdo e a motivação na vida da criança.

Em relação aos períodos, Elkonin (1987) divide o desenvolvimento da criança em épocas e estágios, que são os períodos de vida separados por crises: os mais marcados são consideradas épocas e os menos marcados são consideradas estágios. Cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza pela relação determinada por uma atividade principal, tendo como função levar a criança a relacionar-se com a realidade; assim, em cada estágio, a criança, ao interagir com os objetos e conhecimentos produzidos na história, irá formar novas necessidades específicas o que provoca mudanças em seus processos psíquicos.

Assim, para Facci (2004), cada período do desenvolvimento da criança apresentará tipos de atividades importantes para sua formação. No período que antecede a vida escolar a criança age sobre os objetos compreendendo o mundo por meio das brincadeiras e das relações com os adultos, pois a criança depende do adulto para satisfazer suas necessidades básicas, sendo sua vida cercada pelos pais e por outras pessoas que fazem parte de seu contexto de vida.

Leontiev (2006) esclarece que a “infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (p.59).

Para Elkonin (1987), o jogo é de grande importância para o desenvolvimento psíquico das crianças pequenas. Pelo jogo, a criança se relaciona com as pessoas, dando sentido nas relações sociais. Afirma o autor:

Sobre esta base se forma nos pequenos a inspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente

valorizada, inspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, isso consiste sua função reitora (p.118).

Com a entrada da criança na escola, sua principal atividade passa a ser o estudo. Na escola, com e a mediação dos professores, ela adquire novos conhecimentos e constrói um novo significado para sua vida com atividades importantes, que exigem responsabilidades e mudanças em seu comportamento e no comportamento dos que estão à sua volta (Facci, 2004).

Também Leontiev (1978) assevera que é por meio do ensino sistematizado, com mediações adequadas, que a criança vai avançando no processo de transição de um estágio de desenvolvimento a outro, sendo a mediação fundamental para o processo ensino-aprendizagem. As atividades propostas pela escola inserem a criança no mundo do trabalho, momento em que ela passa a ser cobrada de forma mais objetiva por algo que é importante para a sociedade, dando significações sociais para sua ação no contexto escolar, onde a criança, a partir de um símbolo, irá marcar as novas relações que são estabelecidas por ela.

Em relação ao ensino, Elkonin (1987, p.118) é categórico ao afirmar, respaldado pelas teses de Vygotski, que “nem todo ensino tem significado fundamental para o desenvolvimento, mas somente um bom ensino”. Para o autor, em vista da influência que a qualidade do ensino exerce no desenvolvimento intelectual da criança, este deve ser sempre avaliado e repensado. Assim, o ensino e as práticas pedagógicas devem ter seu foco no desenvolvimento da criança para possibilitar o avanço de seu psiquismo.

Segundo Elkonin (1987), no decorrer da vida da criança esta passa por períodos nos quais as atividades são variadas, surgindo então novas atividades e também novas relações da criança com a realidade. Afirma o autor:

Assim, no desenvolvimento infantil tem lugar, por uma parte, períodos em que predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades, por outra parte, períodos em que predominam os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre esta base, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças,

suas possibilidades operacionais técnicas (Elkonin, 1987. p.122).

Leontiev (2004) aponta a grande importância da atividade na vida da criança e destaca o papel da educação em seu desenvolvimento, afirmando que a educação escolar determinará a formação de sua consciência. Para o autor, nos estágios de desenvolvimento que a criança vivencia, algumas atividades são consideradas de suma importância e determinantes para seu desenvolvimento.

Ainda, Leontiev (1978) assevera que no processo de desenvolvimento infantil é fundamental a compreensão da atividade na vida da criança como um fator para a compreensão de seu psiquismo. As atividades desenvolvidas no ensino sistematizado influirão nas relações da criança com a realidade, determinando seu psiquismo a partir de uma atividade dominante, que considera como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978. p.293).

Complementando, Martins (2011) afirma que existe unidade entre atividade e consciência, e concebe o psiquismo como processo, ou seja, a atividade forma a consciência e esta a regula. Essa relação entre a atividade e a consciência é um processo complexo, pois a consciência é uma evolução do psiquismo humano, e neste processo o homem apresenta o reflexo consciente, o reflexo da realidade concreta, e não mais conforme os animais, cujos atos são baseados no reflexo (Leontiev, 1978). Sobre isto afirma Martins:

A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão *atividade e consciência* são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo (Martins, 2011, p.29, grifos nosso).

Nessa relação dialética e mediada, o homem somente irá se humanizar a partir das relações de trabalho que são estabelecidas na sociedade.

Leontiev (1978, p. 88) assim expõe seu pensamento a respeito:

A consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social, a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo, ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas.

Isto significa que as atividades que favorecem a transformação da consciência não acontecem de forma individualizada, mas se constroem diante das necessidades e nas relações estabelecidas. Pode-se então entender que as atividades de trabalho consolidam a existência do homem enquanto ser social.

Sobre a questão em foco, Shuare (1990, p.60) afirma que “o traço fundamental da atividade humana é seu caráter mediatizado pelo instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade”. Assim, pelas relações sociais do trabalho, pelo fabrico e uso de instrumentos o homem se humaniza e transforma sua relação com o mundo no decorrer de sua construção histórica. Destaca a autora que o desenvolvimento do homem deve ser visto como histórico social, pois os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo social por sua origem, não são algo dado, de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito a vida e a atividade social “(...) a história da psique humana é a história social de sua constituição” (Shuare, 1990.p 61).

Para a autora, a psique humana, se comparada à psique animal, teve um salto qualitativo devido à interação do homem com o mundo, relação que é mediada pelos instrumentos criados pelo homem para o trabalho e por ele transmitidos às novas gerações, que se apropriaram dos instrumentos culturais e aprenderam sua função social pela mediação. Sobre a evolução dos processos elementares do homem para funções complexas, por meio do trabalho e da apropriação dos instrumentos culturais, Martins (2011, p. 36) afirma:

As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não

transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo.

Nesta perspectiva, entendemos que o psiquismo da criança se constrói no decorrer de seu desenvolvimento, de acordo com suas necessidades sociais, e também pela qualidade das mediações e das relações estabelecidas, promovendo, por meio dos instrumentos culturais produzidos pelo homem, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, e com isso, a formação de novas capacidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico.

Estas colocações reforçam que as relações de qualidade estabelecidas com a criança transformam seu psiquismo. Por causa da dependência das crianças, estas relações são iniciadas desde cedo pelos adultos, que com elas interagem e lhes apresentam o mundo. O contato com a realidade é mediado socialmente pela família, e deve ser o mais rico possível (Facci, 2004). Não obstante, conforme aponta Leontiev (1978, p.289), “a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola”.

É o contexto escolar, a partir das relações estabelecidas pela criança com o professor e com o meio em que ela está inserida, que irá promover, com as atividades mediadas, a transformação da consciência, a qual não acontece de forma individualizada, mas se constrói nas relações sociais por força das necessidades.

Davidov (1988) mostra a importância da entrada na escola para o desenvolvimento da criança, pelos conhecimentos que o contexto escolar lhe proporciona. Afirma o autor:

Com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas. A assimilação dos rudimentos dessa forma de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõem que as

crianças realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada nelas. Esta atividade na criança é o estudo (p.158).

Assim, para o autor, o desenvolvimento está vinculado ao estudo e à oferta de conhecimento científico pelas mediações de qualidade e pelo uso de instrumentos para a apropriação dos conhecimentos. Entende também que a criança reproduz a base da consciência surgida historicamente: “(...) a reflexão, a análise o experimento mental” (Davidov 1988, p.158). Assim, a atividade de estudo, de acordo com cada época, permite ao homem estabelecer relações com os seus pares e avançar para além do cotidiano; a partir das atividades mediadas ele obtém acesso aos conhecimentos, formando e transformando seu psiquismo e provocando seu desenvolvimento.

Estas colocações reforçam a importância de que o conhecimento ofertado a todas as crianças seja de qualidade, inclusive para as que am algum tipo de limitação. Ademais, em face da importância da mediação, é necessário repensar as relações estabelecidas no contexto escolar, para que o homem se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados, sendo essa, a forma de transformação do psiquismo humano. Neste processo, o homem avança da condição de indivíduo regido pelas leis naturais para a condição de homem social.

Concluindo estas reflexões e colocações, cumpre destacar a importância da Teoria Histórico-Cultural descrita neste estudo e também seu compromisso com a sociedade, em especial com a educação. Essa teoria nos propõe reflexões sobre a compreensão do homem e de sua transformação histórica, na busca pela superação de visões reducionistas e superficiais, reforçando assim sua responsabilidade ética e o compromisso com uma educação de qualidade que de fato seja para todos, conforme encontramos na atual legislação sobre a matéria.

Dessa forma, além das inúmeras contribuições da Teoria Histórico-Cultural referidas por Vigosyski (1983, 1989, 1997) e seus intérpretes, encontradas em diversas obras, destacamos a relevância de seus estudos sobre a Educação Especial bem como sua importância para a compreensão do homem e de seu desenvolvimento.

A citada teoria mostra que o desenvolvimento do homem depende do seu acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Neste sentido, tenha alguma deficiência ou não, esse homem terá condições de desenvolver toda a sua potencialidade por meio do ensino e de

mediações adequadas, apresentando condições de dominar os signos e as ferramentas culturais ofertados pelo meio social e cultural.

Neste sentido, questionamos a escola atual e sua prática em relação ao aluno deficiente intelectual, diante das condições sociais, culturais e políticas em que estamos inseridos, em que o acesso ao conhecimento é privilégio de poucos e em que ainda se encontram práticas segregacionistas, que dificultam o desenvolvimento cognitivo deste aluno. Atualmente os discursos de inclusão pregam a inserção do aluno deficiente nos contextos escolares de ensino comum, mas ainda estamos distantes de alcançar um ensino que de fato humanize o aluno deficiente, em particular o deficiente intelectual.

Neste contexto se faz necessário refletir sobre o papel dos profissionais da Psicologia na atualidade, diante das contribuições históricas encontradas nas obras de grandes teóricos, como os descritos neste estudo. Só assim será possível contribuir com os profissionais da Pedagogia, auxiliando-os nas reflexões e nas práticas pedagógicas, para que de fato nos contextos escolares se efetivem as políticas públicas para Educação Especial, as quais foram elaboradas e são discutidas com vista a assegurar os direitos dos alunos.

Na atualidade, os anseios por alcançar uma escola que oportunize ao homem inserir-se na sociedade como um ser crítico, reflexivo, conforme encontramos nos documentos legais brasileiros, levam-nos a repensar a nossa atual realidade social. Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural pode e deve ser vista como uma teoria de grande importância e até essencial para compreender o homem contemporâneo, com ou sem deficiência, e as implicações da educação para a sua formação, devendo os profissionais da Psicologia e da Pedagogia lançar mão do que ela oferece como embasamento de suas práticas no campo da educação, particularmente da Educação Especial.

4. DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL

A pesquisa empírica foi desenvolvida tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seu principal representante Vigotski, além de seus colaboradores Luria e Leontiev, os quais marcaram seus nomes na história. A Psicologia Histórico-Cultural apresenta como fundamento metodológico o Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p.83), para o materialismo dialético a “importância é dada à matéria, mas não são as mudanças das ideias que determinam as das coisas”, as ideias se modificam com a transformação das coisas. Assim, esta pesquisa se caracteriza como um exercício de análise deste método sobre a temática escolhida: o processo de escolarização do deficiente intelectual nas escolas especiais e o desenvolvimento psíquico destes alunos.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamo-nos da técnica da entrevista semiestruturada e da observação como fonte de coleta dos dados. De acordo com Marconi e Lakatos (2011), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Para Lüdke & André (1986, p.34), a mesma se caracteriza por propiciar uma relação de interação, numa atmosfera que envolve o entrevistador e o entrevistado. “A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Trivinões (1987, p.146) aponta que a entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” Também aponta que a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade, e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”.

Além da entrevista, fez-se necessário realizar também a observação, mas sem intervenções como um recurso complementar para a compreensão das informações obtidas por meio dela, pois esta é uma técnica de coleta de dados que, por meio dos sentidos, tem como objetivo obter informações a respeito de determinados aspectos da realidade (Marconi e Lakatos, 2011).

Ainda Marconi e Lakatos (2011, p.277) mostram que “a observação ajuda o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os

indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade”,

Os dados coletados por meio das entrevistas e das observações foram trabalhados utilizando-se como método de análise da realidade apreendida a análise de conteúdo. Chizzotti (1991, p.98) afirma que este é um método de tratamento e análise das informações colhidas que tem como objetivo a compreensão crítica das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente e suas significações explícitas ou ocultas. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo define-se como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (p.48).

Assim, consideramos que a análise científica da realidade apresentada nas entrevistas com os professores poderá contribuir para a compreensão do processo de escolarização do deficiente intelectual. Utilizamos para isso a abordagem da Psicologia Histórico-Cultural.

4.1 Caracterização das instituições

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial em duas cidades do Interior do Paraná. Essas escolas são mantidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e são popularmente conhecidas como APAEs. A APAE é uma organização não governamental (ONG) de caráter filantrópico, cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos, gerenciado, em nível nacional, pela Federação Nacional das APAEs, e em nível Estadual, pela Federação das APAEs do Estado do Paraná.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, as Escolas Especiais constituem-se como modalidade de ensino voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania, e são ofertadas, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ainda de acordo com essa mesma lei, os alunos matriculados na instituição são enquadrados por idade nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental - séries iniciais - e Educação de jovens e Adultos- fase I.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), seguindo a Constituição Federal de 1988, define a modalidade de Educação Especial não como substitutiva da escolarização comum, mas como a oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Diante dessa política, no Estado do Paraná, as Instituições de Educação Especial tiveram mudanças em sua nomenclatura por meio da Resolução 3600/2011 GS/SEED, que no art. 1º muda a denominação de Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial (Paraná, 2011). A nova denominação foi implantada em janeiro de 2012, levando as escolas especiais a buscar reorganizar-se em termos legais e em termos de adequação de suas atividades. Assim, passaram a ofertar os seguintes níveis de ensino:

- **Educação Infantil:** Estimulação Essencial (menos de um ano a três anos e onze meses); Pré-escolar (quatro anos a cinco anos e onze meses);
- **Ensino Fundamental:** Escolarização (seis anos a dezesseis anos e onze meses);
- **Educação de Jovens e Adultos- Fase I:** a partir dos dezessete anos.

Em termos de características gerais, as duas escolas pesquisadas possuem projeto político-pedagógico e trabalham em parceria com as prefeituras municipais e com o Núcleo Regional de Educação do Estado. Atendem pessoas com deficiências intelectual e deficiências múltiplas, sem restrição quanto à faixa etária, após avaliação da equipe técnica que compõe o quadro de funcionários da escola (pedagoga, psicóloga, assistente social, médico, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e outros). Também em alguns casos, de acordo com a necessidade do aluno, essas pessoas são encaminhadas para profissionais que não compõem o quadro de funcionários. Os alunos chegam para avaliação por meio de encaminhamentos realizados pela Secretaria de Educação Municipal, pelas famílias, por médicos e pela própria comunidade. Posteriormente, é realizado estudo de caso com os profissionais que participaram da avaliação e a equipe pedagógica. Se identificada a necessidade de frequentar a APAE, levam-se em consideração a idade e o desenvolvimento acadêmico do aluno para inseri-lo no nível pedagógico em que se encontra. Após matrícula esse aluno é avaliado pelo professor da sala, o qual após a avaliação, irá realizar o plano de trabalho a ser desenvolvido com ele.

Os alunos matriculados têm deficiência intelectual, mas podem também ter deficiências múltiplas associadas, como deficiência física, neuromotora e sensorial (auditiva e visual), além de transtornos globais do desenvolvimento. Nas duas escolas são realizadas

reuniões pedagógicas e conselhos de classe e segue-se o calendário escolar bimestralmente, conforme orientação do Núcleo Regional de Educação.

Para uma maior compreensão do contexto em que trabalham os participantes, descreveremos algumas características específicas de cada instituição. Para preservar o anonimato das escolas participantes, estas foram denominadas Escola 1 - Escola Helena Antipoff, e Escola 2 - Escola Édouard Séguin (nomes fictícios).

A escola Helena Antipoff possui dois complexos escolares, sendo um voltado ao atendimento pedagógico e o outro voltado a atendimentos clínicos e trabalhos desenvolvidos na área da assistência social com as famílias dos alunos matriculados. O quadro funcional da escola compõe-se de 42 funcionários, dos quais 16 são professores e 26 são funcionários. Sua equipe técnica pedagógica é composta por uma pedagoga, uma assistente social, fisioterapeutas, fonoaudiólogas, um médico neuropediatra, médico psiquiatra, psicólogos, uma terapeuta ocupacional e outros. Nessa escola são atendidos cerca de 110 alunos com deficiência intelectual e múltipla, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos - fase I. O aluno que completa 17 anos participa da Educação de Jovens e Adultos - fase I, que, além das atividades acadêmicas também oferece oficinas de preparação e qualificação para o mercado de trabalho. A escola também oferta atividades diferenciadas, como a arte, música e educação física.

A idade dos alunos que frequentam esta escola vai de seis meses à idade adulta – terceira idade (70 anos), ou seja, não há limites de idade para matrícula. O tempo de frequência do aluno à escola é indeterminado, isto é, não há um tempo para conclusão de seus estudos. O aluno é matriculado nos níveis ofertados pela escola conforme seu desenvolvimento e faixa etária. Quanto à Educação de Jovens e Adultos – EJA - fase 1, a partir da Resolução 3600/2011 (Paraná, 2011), algumas mudanças estão sendo implantadas na organização e funcionamento da escola, entre as quais a estruturação de documentos como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico. A escola também está realizando adequação em seus recursos físicos e materiais.

O nível socioeconômico das famílias em geral é baixo, estas famílias fazem uso do Benefício de Prestação Continuada (BPC), que muitas vezes é único recurso financeiro de que dispõem para sua sobrevivência. Na grande maioria das famílias apenas um dos genitores trabalha, pela necessidade de atendimento e atenção diferenciada da pessoa com deficiências, que ficam geralmente a cargo da mãe ou de um responsável. A escola em questão

proporciona aos funcionários e educadores formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, pelo Núcleo Regional de Educação e ainda pela Federação das APAEs. A escola conta com boas condições físicas e materiais para atender os alunos matriculados.

A filosofia e os princípios didático-pedagógicos que norteiam a prática escolar pautam-se pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural, ou seja, os documentos norteadores da prática pedagógica da escola, entre eles o Projeto Político-Pedagógico, baseiam-se nos pressupostos da teoria referida, a qual visa a uma prática mediada e voltada para a potencialidade e aprendizagem do aluno deficiente intelectual.

A escola 2 - Escola Édouard Séguin - possui 76 funcionários, dos quais 45 são educadores e 31 são funcionários que compõem o quadro de profissionais, como a secretária, as merendeiras, prestadores de serviços de apoio, atendentes, instrutores e motorista. Também conta com uma equipe técnico-pedagógica, que envolve, além do pedagogo, setores de atendimento como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, odontologia, psiquiatria, assistência social e fisioterapia. Esta escola presta atendimento a cerca de 230 alunos, que têm deficiência intelectual ou deficiências múltiplas, prevalecendo a deficiências intelectual. Atende crianças de menos de um ano até idade adulta, sem limite de idade. Os alunos estão distribuídos entre: Educação infantil - que compreende a estimulação essencial (menos de um ano a três anos e onze meses); Educação pré-escolar (quatro anos a cinco anos e onze meses); Ensino Fundamental- Escolaridade (de seis a dezesseis anos e onze meses); e Educação de jovens e adultos – Fase I – que inicia aos dezessete anos, também em processo de construção a partir da Resolução 3.600/2011, ofertando, além da formação acadêmica, oficinas e preparação e qualificação para o mercado de trabalho. A escola oferece também atividades complementares - como artes, música, dança, educação física, informática, etc.

O espaço físico é bem conservado, porém considerado pequeno para a demanda, sendo necessário subdividir as salas para atender a todos os alunos, pois não existe área disponível para construção e/ou ampliação. Em parceria com um clube particular da cidade localizado próximo à escola, são ofertadas atividades de Educação Física que são realizadas na quadra e no campo de futebol, esse cede alguns dias da semana para realização das atividades. Em relação aos materiais didáticos e paradidáticos disponíveis, a escola apresenta um espaço próprio para sua organização, porem pequeno. Vale destacar que a escola conta com um

laboratório de informática, contendo dez micros computadores em funcionamento, e as aulas ocorrem semanalmente com duração de uma hora, organizadas por turma.

O nível socioeconômico das famílias dos alunos é considerado baixo, tanto que a maioria faz uso do Benefício de Prestação Continuada (BPC). A escola adota como referencial teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural, tendo a mediação como um fator imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Como mencionado anteriormente, as escolas receberam as denominações fictícias de Escola Helena Antipoff e Escola Édouard Séguin, e os participantes da pesquisa receberam uma identificação também fictícia, correspondente à ordem das respostas e à escola à qual pertencem – por exemplo: participante Adriana, da Escola Helena Antipoff (A-HA); participante Vânia, da Escola Édouard Séguin (V-ES), e assim por diante.

4.2 Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de oito professores, sendo quatro professores de cada escola, cujos nomes fictícios são Vânia, Adriana, Giseli e Diva, da escola Helena Antipoff, e Patrícia, Cleici, Ana e Giovana, da escola Édouard Séguin, que trabalham com alunos deficientes intelectuais do Ensino fundamental das referidas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Nosso estudo limitou-se em pesquisar professores que trabalham com alunos com deficiência intelectual, ficando excluídos após entrevistas os que trabalhavam com deficiências múltiplas com graves comprometimentos. Estas escolas situam-se em cidades do Interior do Estado do Paraná. A partir dos contatos realizados anteriormente pela pesquisadora, as escolas atenderam prontamente a solicitação para a realização da pesquisa. Todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino, com a média de idade de 42 anos, sendo que, do total dos participantes, uma tem idade de 28 anos e sete, entre 40 e 50 anos.

Com relação à escolaridade dos participantes, todos têm curso superior, sendo que dos oito entrevistados, sete possuem graduação em Pedagogia e um em Ciências Biológicas. Todos os participantes relataram ter feito estudos adicionais após sua formação acadêmica, que foram cursos de formação continuada ofertados pelo Núcleo Regional de Educação e pelas Secretarias Municipais, conforme mostra o quadro 1.

QUADRO 2- Estudos adicionais realizados pelas participantes

CURSOS	Número de profissionais
Transtornos Globais do Desenvolvimento TGD	01
Inclusão e Diversidade	03
Alfabetização	01
Distúrbios de Aprendizagem	01
Grupos de estudo ofertados pela SEED- formação em ação	04
Deficiência visual	01
Cursos na área da Educação Especial	02

Em relação a cursos de especialização (pós-graduação “Lato Sensu”), sete participantes haviam feito mais de um curso de Educação ou de Educação Especial. Os cursos de pós-graduação e o número de entrevistados com essa formação são apresentados no quadro 3.

QUADRO 3- Cursos de Pós-Graduação “lato sensu” realizados pelas participantes

Pós-Graduação “Lato Sensu”	Número de participantes que possuem especialização.
Educação Especial	05
Ensino-aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural	01
Deficiência mental	02
Deficiência visual	01
Libras	01
Teoria Histórico-Cultural	01
Psicopedagogia clínica e institucional	01
Gestão educacional escolar e administração escolar	01
Habilitação para o ensino de Ciências	01
Psicopedagogia Institucional	02

Em relação ao tempo de experiência profissional com deficiência intelectual, a média de anos de trabalho é 11,9 anos, sendo que das oito entrevistados três possuem tempo de

experiência profissional de um a dez anos, quatro têm experiência de onze a vinte anos e um, de vinte e um a trinta anos de experiência.

Quanto à função exercida, as oito entrevistadas ministram aulas no Ensino Fundamental, a saber: cinco delas trabalham somente em Educação Especial, com alunos com deficiências intelectual; duas trabalham também em sala de recurso ofertada no ensino regular, e uma entrevistada trabalha com Educação Infantil no ensino regular, em contraturno.

As informações referentes as participantes foram organizadas e sistematizadas conforme mostra o quadro 4, para uma melhor visualização das informações apresentadas.

QUADRO 4- Caracterização das participantes

Participantes	Escola 1	Escola 2
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	Entre 40- 50 anos: 04	Entre 20 a 30 anos: 01; Entre 30 a 50 : 03
Graduação	Todas possuem	Todas possuem
Pós-graduação e Estudos adicionais	Especialização em Deficiências mental (1); Especialização em Ensino-aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural (1); Psicopedagogia Institucional (1); Educação Especial (3); Deficiência visual (1); Libras (1); Habilitação para o Ensino de Ciências; Estudos Adicionais: Distúrbios de Aprendizagem (1);	Especialização : Educação Especial (2); Teoria Histórico-Cultural (1); Psicopedagogia clínica e Institucional (1); Gestão Educacional escolar e administração escolar (1); Psicopedagogia Institucional (1); Deficiência mental (1); Estudos Adicionais: Deficiência visual (1); Grupos de Estudos

	Transtornos globais do desenvolvimento (TGD) (1) Inclusão e diversidade (1); Alfabetização (1); Cursos na área da Educação Especial (1).	ofertados pela SEED-Formação em ação (3); Cursos na área da Educação Especial (1)
Atividades exercidas na Escola de Educação Básica- modalidade Especial.	Professora do Ensino Fundamental (4)	Professora do Ensino Fundamental (4)
Tempo de experiência no nível de escolaridade	02 anos; 04 a; 07 a; 16 a	02 anos; 04 anos (3);
Tempo de experiência na educação especial	11 anos; 12 a; 20 a ; 26a	04 anos (2); 24 a ; 06 a;

4.3 Materiais

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram os seguintes:

- *Documento de anuência da escola*, elaborado e entregue às escolas solicitando a autorização da direção (Apêndice 1);
- *Termo de consentimento livre e esclarecido*: documento apresentado as participantes em que cada um, após sua leitura e a informação sobre os objetivos, concordou em participar da pesquisa; cada participante preencheu o documento declarando ter recebido informação sobre o propósito do estudo e assinou o termo de consentimento (Apêndice 2).
- *Ficha de identificação das participantes*, entregue aos participantes para o preenchimento dos dados, com pedido de informações sobre idade, sexo, experiência e formação acadêmica (Apêndice 3);

- *Ficha de identificação da Instituição*, apresentada à coordenação para que respondesse às questões referentes à caracterização dos alunos atendidos, níveis e tipos de atendimento oferecidos, condições físicas e materiais, filosofia e princípios didáticos que norteiam a instituição e o modelo da matriz curricular para o Ensino Fundamental (Apêndice 4);
- *Roteiro da entrevista*: um instrumento composto por um roteiro de dez itens para nortear a entrevista, estruturado e elaborado pela pesquisadora de forma a abranger todos os objetivos da pesquisa; as entrevistas foram gravadas em formato mp4 e depois transcritas no computador (Apêndice 5);
- *Gravador de voz* – utilizado durante a entrevista, com a permissão dos participantes.

4.4 Procedimentos

Para a realização da pesquisa, primeiramente efetuamos contato telefônico com as escolas pesquisadas, para agendar um encontro com as respectivas direções, a fim de expor-lhes os aspectos fundamentais da pesquisa e a importância da participação da escola.

Neste encontro explicamos o desenvolvimento da pesquisa, expondo as questões éticas envolvidas - como o sigilo dos dados levantados, o tratamento desses dados e ainda a preservação do nome da instituição e o das participantes envolvidos na pesquisa.

Foram entregues à direções o Documento de Anuência da Escola, solicitando a autorização para realizar a pesquisa e explicitando que o documento assinado pela direção seria apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá juntamente com o projeto de pesquisa, atestando a concordância da escola em participar.

Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, foram contatadas as escolas participantes, para verificar a possibilidade de agendar as entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, de acordo com sua disponibilidade. Depois da entrevista elaboramos o agendamento para a observação em sala das professoras participantes, no período que melhor se adequasse à realidade da escola. Foram escolhidos para a entrevista as professoras que na Educação Especial ministravam aulas para os alunos do Ensino Fundamental. Em seguida ao agendamento, foi feito contato pessoal com a coordenação de cada uma das escolas pesquisadas, as quais receberam da

pesquisadora a ficha de caracterização da instituição (Apêndice 2), que foi entregue no término das entrevistas, devidamente preenchida. Também foi disponibilizada a matriz curricular da escola. As participantes da pesquisa foram contatadas com agendamento prévio e de forma individual, e o encontro aconteceu nas dependências da própria escola em que trabalhavam, a fim de explicar os objetivos e procedimentos concernentes à pesquisa, e também apresentar o termo de consentimento. Foi garantido sigilo no tocante à identificação da participante, à participação voluntária, à possibilidade de desistir de participar e ao conteúdo da entrevista.

Após a anuência das participantes, foram entregues a ficha de identificação (Apêndice 3) para ser preenchida, com o intuito de obter informações de ordem pessoal - como idade, sexo, escolaridade, formação, e ainda dados profissionais (experiência profissional, área de atuação). Em seguida iniciamos a entrevista semiestruturada com os profissionais com base em um roteiro que abrangia os objetivos propostos inicialmente pela pesquisa. À medida que surgiam dúvidas da pesquisada no momento de responder à questão, estas eram sanadas pelo pesquisador. Com o consentimento da entrevistada as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Na ocasião, reafirmamos a garantia de sigilo, da ética profissional e do tratamento dos dados. Em seguida analisamos a matriz curricular e procedeu-se às observações em sala, para maior compreensão quanto às informações colhidas nas entrevistas. Estas aconteceram em dois dias alternados na sala de cada participante, agendados previamente pela coordenação, no qual a pesquisadora no primeiro dia foi acompanhada a sala de aula, apresentada aos alunos e no momento também foi explicado para os mesmos qual o motivo da presença da pesquisadora na sala, após iniciavam as observações da aula sem intervenção da pesquisadora, no qual serviram como complemento aos dados coletados na entrevista. Também foi firmado o compromisso de devolver o trabalho de pesquisa realizado em cada escola. As entrevistas duraram aproximadamente 30 minutos, respeitando-se a necessidade de cada entrevistada.

4.5 Apresentação e discussão dos dados

Conforme exposto anteriormente, os dados obtidos a partir das entrevistas foram trabalhados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo a autora,

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (Bardin, 1977, p. 35).

Dos vários procedimentos que compõem a análise de conteúdo, nesta dissertação os elementos foram trabalhados e apresentados por meio de categorias temáticas, pois, conforme Bardin (1977), na análise qualitativa a maioria dos procedimentos constitui-se em torno de categorias, que são uma forma geral de análise. A mesma autora aponta que as categorias se modificam constantemente de acordo com a realidade; assim, como ele afirma, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos com propriedades comuns.

A análise do estudo em questão possibilitou a definição de quatro categorias temáticas que integram as questões da entrevista realizada com as participantes. Para uma melhor compreensão, as categorias temáticas estão descritas a seguir.

I – Norte teórico; II – Aprendizagem e desenvolvimento; III- Mediação docente e Metodologias didáticas- IV- Currículo.

Nestas categorias temáticas, além das entrevistas, foram envolvidos e discutidos, conforme sua relevância, aspectos referentes à matriz curricular e às observações em sala de aula, para compreender com maior nitidez os aspectos encontrados na pesquisa, com base no referencial teórico apresentado na introdução deste estudo.

4.5.1 - Norte teórico

O projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas tem como referencial teórico a *Teoria Histórico-Cultural*. Observamos no discurso de algumas participantes a referida teoria

sendo apontada como o norte para seu trabalho docente; no entanto é possível perceber, nas entrevistas e nas observações em sala, que na prática pedagógica encontram-se incoerências em relação à teoria adotada no PPP. Em uma das escolas pesquisadas, a maioria das respostas das participantes revelou falta de clareza sobre qual a teoria que embasa o PPP. Também percebemos que em ambas as escolas pesquisadas a maioria dos participantes afirmou ter conhecimentos básicos sobre a teoria em questão [...] *“Eu trabalho com Vigotski, o básico já temos noção, mas aprendemos a cada dia mais, com os cursos e com os estudos em cima de Vigotski, mas a prática ainda está sendo construída” (G- H.A).*

Também relatam pouca compreensão sobre os principais conceitos referente à teoria, apenas uma participante afirmou ter um maior aprofundamento teórico e que o utiliza em sua prática profissional. Outro aspecto relevante desta questão diz respeito ao ecletismo teórico encontrado nas respostas de algumas participantes. Isto é significativo, pois afirmam que fazem uso de diversas abordagens teóricas em sua atuação pedagógica.

Nesse sentido, notamos a carência de conhecimento em relação ao norte teórico previsto nos documentos oficiais da escola, que deve fundamentar o seu trabalho prático pedagógico de atendimento aos alunos. Observamos também que na maioria das vezes a Teoria Histórico-Cultural é confundida com outras abordagens teóricas e outras metodologias de ensino, conforme percebemos na fala da participante Vânia, da Escola Helena Antipoff: *“Teoria Histórico Cultural, mistura Vigotski, Emilia Ferreiro, Frost, Método Fônico, vamos em busca de tudo, Piaget e Vigotski, estes têm umas leituras boas que vai de encontro com o que falei, a leitura e escrita” (V-H.A).*

O discurso apresentado demonstra uma ausência de aprofundamento teórico por parte dos participantes envolvidos na pesquisa, como podemos constatar também na fala de outra participante:

[...] na minha intervenção em sala de aula tenho que conhecer todas as teorias para trabalhar a melhor dentro de sala. Não que vamos trabalhar todas as teorias, mas ver qual é a mais assertiva a determinado momento. Tem momento que temos que trabalhar o condicionamento, então vamos trabalhar como, por exemplo, um controle de esfíncter: se eu quero trabalhar mais a atividade vou trabalhar Vigotski, de acordo com a necessidade

de cada aluno, por isso precisamos conhecer tudo um pouco [...] (G-H.A).

A escola, que tem como um dos seus papéis a transmissão do conhecimento sistematizado, necessita que o trabalho do professor siga em busca de alcançar os objetivos propostos nos documentos escolares, logo, é preciso que ele tenha, acima de tudo, o domínio da teoria, a fim de promover o aprendizado do aluno. Quanto a essa questão percebemos que poucas foram as participantes que declaram compreender e apresentar o conhecimento necessário para oportunizar que o aluno deficiente intelectual se aproprie do saber científico.

Neste sentido, Saviani (2008, p.14) afirma que “(...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Afinal, conforme aponta a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre a partir do acesso aos bens materiais e culturais produzidos no decorrer da história e ofertados às novas gerações, logo o conhecimento científico será transmitido por meio da escola, levando o aluno a avançar do conhecimento do cotidiano para o elaborado e com isso se humanizar. Dessa maneira a escola assume um papel essencial para a criança em desenvolvimento, pois é o conhecimento sistematizado que irá levar a mudanças significativas para ela, provocando também transformações na sociedade (Facci, 2003).

Diante disso, temos que é por meio do conhecimento científico que o aluno se desenvolve. Este processo, então, irá acontecer por meio da oferta de conteúdos e por uma prática mediada de forma adequada, para assim oportunizar ao aluno o desenvolvimento de funções superiores. Sob esta lógica, entendemos que esta oferta do saber elaborado exige do professor uma base teórica sólida para ele conduzir o aluno ao amplo desenvolvimento do pensamento. Para isso este professor também precisa dominar os conhecimentos, para assim conseguir transmiti-los ao aluno e provocar o avanço do conhecimento cotidiano para o científico, pois é o trabalho do professor que será o grande diferencial para o aprendizado do aluno (Facci, 2003).

Facci (2004) ainda esclarece que, no contexto escolar, os conteúdos acadêmicos ministrados aos alunos são de domínio do professor, nesse sentido, “o professor deve encaminhar o ensino de maneira que force o aluno ao desenvolvimento máximo das suas capacidades” (p.243). Sendo assim, para que o aluno desenvolva suas potencialidades é

essencial chamar a atenção para o conhecimento teórico do professor e a qualidade das mediações realizadas no que tange ao contexto educacional.

Dessa forma, entendemos que a escola vai alcançar a potencialidade máxima do aluno deficiente intelectual a partir do momento em que seus profissionais tiverem clareza e conhecimentos sobre a teoria referenciada no PPP para nortear a sua prática diária e a importância dessa teoria para o desenvolvimento do homem. Este fato remete também a reflexões sobre a *formação do professor*, pois nas respostas percebemos uma defasagem no que tange aos conhecimentos científicos deste profissional, o que compromete o seu trabalho e com isso o avanço pedagógico do aluno.

Os relatos das participantes informando terem pouco conhecimento teórico chamou-nos a atenção, pois a média de tempo de experiência profissional ultrapassa os dez anos e a maioria dos participantes tem entre dez a vinte anos de experiência. Isto revela que no decorrer da trajetória profissional os investimentos no campo da formação não foram suficientes para que estes professores am domínio suficiente para atender às demandas da educação, principalmente em relação à Educação Especial, resultando em uma prática pedagógica menos efetiva.

Ademais, é provável que, apesar de seus esforços, esses professores tenham se deparado com os empecilhos provindos da ordem capitalista dominante e com um sistema de ensino que não ofereça as condições necessárias e um aprofundamento teórico que venham de fato atender às suas reais necessidades diante do desafio de oportunizar condições para o avanço pedagógico do aluno deficiente intelectual.

Assim apreendemos, na prática e no discurso do professor, o reflexo da insuficiência teórica em seu trabalho pedagógico, que lhe dificulta levar de fato o aluno, sobretudo aquele com deficiência intelectual, à apropriação do conhecimento.

Para retratar a importância da teoria para o trabalho do professor, encontramos nos estudos de Saviani (1997) que o professor só irá ensinar os conhecimentos que ele domina. Nesse sentido, é emergencial que na formação deste profissional seja priorizado o estudo científico e o aprofundamento nas teorias, de forma a oferecer-lhe uma base teórica sólida que venha favorecer sua prática e contribuir para a construção de uma sociedade crítica. Facci (2003, p.39) reforça este pensamento afirmando:

Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias Ciências, se ele

não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Ainda em relação ao trabalho docente, Saviani (1997, p.140) aponta o seguinte:

Para o exercício pleno da função docente, é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção do conhecimento nos alunos. Por essa via será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esses conhecimentos, mas, a partir dessa base, se viabilizará também a produção de novos conhecimentos no âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade.

Também foi possível perceber, por meio das observações em aula, que na prática pedagógica o despreparo teórico dos professores repercute em sua dinâmica com os alunos, e que as atividades desenvolvidas, em alguns momentos, apresentam-se descontextualizadas, com pouca exploração e aprofundamento científico. Estão voltadas aos conhecimentos básicos, como conteúdos do cotidiano do aluno - por exemplo, o local de moradia, a higiene, a alimentação, animais domésticos, o alfabeto, etc. -, na maioria das vezes não despertando a atenção do aluno. Isto denota que o ensino ofertado não está oportunizando o aprendizado e avanço do aluno, isto é, os conhecimentos clássicos se distanciam da prática evidenciada e o ensino para estes alunos é voltado primordialmente aos conhecimentos do cotidiano.

Neste aspecto, Dechichi (2008, p.204) contribui afirmando que

(...) a própria professora, muitas vezes, também não encontra sentido naquilo que executa, mas geralmente, nem se dá conta disto ou, quando toma consciência de seu trabalho mecanizado e sem sentido, não o questiona: ou porque não se sente competente para fazê-lo devido à formação incompleta; ou porque aprendeu a se calar e a se submeter, ou porque já se cansou de tentar e desistiu; ou por causa de um pouco de tudo isso.

Leite & Martins (2012, p.59), amparadas em Vigotski, apontam que por meio desta teoria, que embasa o trabalho e os documentos da escola, esta deve “fomentar ações

educativas capazes de garantir que todos os alunos possam superar a aprendizagem de conceitos espontâneos e fomentar situações de ensino as quais auxiliam na apropriação de conhecimentos que envolvam, neste caso, mais do que simples repetição ou descrição de fenômenos”.

Para ilustrar a questão, apresentamos como exemplo o trabalho desenvolvido em sala em relação ao *calendário escolar*, que faz parte da rotina e dinâmica da grande maioria dos profissionais entrevistados, os quais trabalham de forma equivalente. Conforme observamos, na sala de aula, a prática ocorre na oralidade, com quadro e giz, com poucas intervenções de recursos materiais para a exploração do conteúdo. Também observamos que o tempo despendido com a atividade é por demais longo, (em algumas salas observadas o trabalho com o calendário avançava até o intervalo para o lanche, e não despertava interesse nos alunos, os quais se dispersavam a todo o instante) e que o ritmo de aprendizagem do aluno deficiente intelectual se diferencia dos alunos ditos “normais”; no entanto é importante destacar que os conteúdos que aparecem ao trabalhar o calendário (números, meses, estações do ano, noção de tempo e temperatura, etc.) também podem ser desenvolvidos no decorrer das atividades em sala e enriquecidas com práticas sistematizadas, levando a uma maior exploração do conteúdo e sendo de fato uma atividade que contribua para o aprendizado do aluno.

Outro fato relevante observado em uma das escolas participantes, é que os alunos recebem atendimento de profissionais da saúde como fisioterapeuta e fonoaudiólogos no horário de aula, e não em contraturno. Em nosso entendimento, isto compromete o desenvolvimento acadêmico dos alunos, os quais se ausentam da sala de aula para receber os atendimentos de saúde, enquanto os conteúdos ficam relegados a segundo plano. Também observamos que o conteúdo que estava sendo ministrado no momento da ausência do aluno não lhe foi oferecido quando de seu retorno. Assim, torna-se claro que os atendimentos à saúde (não que estes não sejam importantes) acabam sendo priorizados em relação aos conteúdos acadêmicos, levantando os resquícios de uma visão biológica, conhecida por meio da história da deficiência (já discutida no capítulo 1º), na qual foi referido que o desenvolvimento humano está fortemente ligado a uma visão clínica e patologizante de homem. Isto nos mostra o esvaziamento e a desvalorização dos conhecimentos científicos por parte destes profissionais, os quais acabam priorizando os atendimentos clínicos em detrimento de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Isto demonstra pouca compreensão

destes profissionais em relação à importância do seu trabalho pedagógico para o desenvolvimento psíquico do aluno deficiente, sobretudo do deficiente intelectual.

Consideramos importante destacar neste momento a relevância do papel do professor no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno deficiente intelectual, bem como a necessidade de esse professor ter domínio teórico para atingir tal objetivo. Este domínio teórico, por sua vez, irá capacitar o professor para atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, oportunizando que este avance para um nível mais elaborado, conforme nos aponta Vygotski (1996).

Ainda a respeito do avanço e desenvolvimento psíquico deste aluno, Facci (2004, p.226) esclarece que “o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizarem. Para tanto, a educação tem que partir sempre do saber objetivo produzido historicamente”.

A autora ainda afirma que “o professor precisa ter um conhecimento científico sobre o conteúdo a ser ministrado. Os aspectos afetivos são importantes na relação pedagógica, mas não são suficientes para que o aluno aprenda. O domínio do conhecimento do professor é a chave mestra para a apropriação do conhecimento por parte do aluno” (Facci, 2004, p.186). Por isso reforçamos a importância de o conhecimento ofertado ser de qualidade, pois é só a partir desse conhecimento que o aluno deficiente desenvolverá sua consciência, ampliando suas estruturas superiores, e com isso, humanizando-se.

4.5.2- Aprendizagem e desenvolvimento

Esta categoria envolveu as questões apresentadas às participantes no que se refere ao aprendizado e ao desenvolvimento do aluno deficiente intelectual. Sobre este aspecto, as entrevistas, em sua unanimidade, tiveram um aspecto comum: o de que o aprendizado é lento. Neste sentido, um participante revela: “*O aprendizado é mais lento e necessita de mais explicações, mais atividades lúdicas e mais recursos pedagógicos (C-E.S)*”. Ainda nesta mesma direção, outro afirma: “*Todos os alunos apresentam desenvolvimento bem mais lento, mesmo estando dentro de uma sala especial, mas todos são capazes (V-H.A)*”.

Na compreensão dos entrevistados, prevalecem as respostas que consideram lento o desenvolvimento o aprendizado do aluno, em outras palavras, é o aluno que aprende nesse ritmo (lento); com isso justifica-se o desenvolvimento abaixo das expectativas tanto do

professor quanto da escola. Em contrapartida, para Facci (2004, p.228), a “aprendizagem promove o desenvolvimento”, e compete então, ao professor transmitir os conhecimentos de forma sistematizada e, a partir de seu trabalho e da oferta dos conhecimentos científicos, contribuir para o desenvolvimento do aluno. Na lógica da autora, o que deve ser questionado não são as dificuldades dos alunos, e sim, as possibilidades que estes apresentam. Neste sentido, a escola e o trabalho educativo são fundamentais para a aprendizagem dos alunos deficientes intelectuais, pois, conforme aponta Vygotski (2006),

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

Assim, Vygotski (1983) defende que para a educação do deficiente intelectual é importante conhecer como a criança se desenvolve, e não as suas limitações. Afirma o autor:

Não é importante a insuficiências em si, a carência, o déficit, o defeito, mas sim, a reação que nasce na personalidade da criança durante seu processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com que tropeça e que deriva dessas insuficiências. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança (Vygotski,1983, p. 134, *tradução nossa*).

Diante disso percebemos que, na compreensão dos professores, o aluno com deficiências intelectual apresenta um ritmo de aprendizagem lento, o que o leva a ter um déficit em seu aprendizado e desenvolvimento. Isto mostra que, no entendimento destes participantes, é como se o desenvolvimento em seu processo de ensino-aprendizagem resultasse unicamente do ritmo e do tempo para a aprendizagem do aluno. Neste sentido, as respostas dos participantes de ambas as escolas tiveram vários aspectos em comum. Entre esses aspectos, serão destacados os que mais apareceram e foram mais relevantes na análise.

Ocorre de forma mais lenta do que numa criança tida como normal, se trabalhado vai acontecer dentro das possibilidades que ele tem [...] (G-E.S)

O aprendizado é mais lento, o tempo da aprendizagem do aluno ocorre de forma diferenciada, tanto o tempo cronológico quanto o tempo da aprendizagem [...] (G-H.A).

No que observo, os alunos precisam de um tempo maior para aprender [...] (P-E.S).

Além de a aprendizagem ser considerada lenta pelos participantes, esses relatam que os alunos necessitam de um tempo maior para aprender os conteúdos ofertados, diferenciando-se dos alunos sem deficiências. Tal necessidade dos alunos “*exige muito mais do professor (D- H.A)*”, pois o trabalho, na maioria das vezes, necessita ser individualizado e o mesmo conteúdo deve ser ministrado de forma distinta, pois cada aluno tem seu próprio tempo para obter o aprendizado.

Por isso é um aspecto relevante a compreensão dos professores em relação ao seu papel pedagógico no dia a dia com estes alunos, que eles destacam como algo de grande desafio e exigência profissional, pois se sentem responsáveis pelo avanço pedagógico, como se a formação destes indivíduos dependesse exclusivamente de sua prática “[...] *eles precisam de mais atenção, atendimento mais individualizado (A-E.S)*”. Nesta fala é evidente que o trabalho com o aluno deficiente intelectual se configura como desafiador, gerando incertezas e inseguranças quanto ao seu avanço na aprendizagem.

[...] A aprendizagem desse aluno acontece de forma mais lenta exige mais tempo para aprender, precisa usar estratégias diferentes com o mesmo conteúdo, e o aprendizado acontece diferente: para uns é mais rápida, para outros acontece diferente, mais lento e ..., exige muito mais do professor (D-E.H.A).

Nesta perspectiva, Facci (2004) enfatiza que as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem do aluno deficiente intelectual, como já discutido anteriormente, devem-se ao fato de eles não terem o conhecimento necessário para vencer os desafios, isto é, o professor só conseguirá transmitir o saber se ele também houver tido acesso ao ensino e ao saber acumulado.

Camilo (2008) afirma que é mediante o ensino que os objetos materiais e intelectuais da cultura serão apropriados, e que a educação tem como papel garantir o aprendizado e o uso da sua função social para a qual estes bens foram criados. Dessa forma, as dificuldades e os desafios enfrentados no contexto escolar não se configuram como barreiras ao aprendizado.

Assim, vemos quanto se faz necessário que o professor também tenha acesso ao saber e se aproprie da cultura histórica para que o seu trabalho seja de fato efetivo, minimizando os desafios impostos por uma prática desarticulada da realidade. Para reforçar esse pensamento recorreremos a Beatón (2005), que coloca em destaque a importância da cultura para o desenvolvimento humano. Afirma o autor:

Cultura é, para o histórico-cultural, o que tem sido construído pelo próprio homem, em sua incessante interação com seu meio para subsistir e satisfazer as necessidades, e a partir de muitos casos, do que o próprio meio lhe tem mostrado e ele tem imaginado, transferido, generalizado e criado em outro sentido e com outros materiais, graças às suas enormes possibilidades de fixar na memória e utilizar essas recordações para que se lhe formem novas necessidades e vivências que lhe permitem criar fantasias, idéias mediante a possibilidade de poder comparar, transferir e generalizar uma grande quantidade de fatos e características memorizadas e que provêm das relações do ser humano com seu meio ambiente e seu contexto, que por sua vez tem aprendido nesse processo de construção e logo as tem transferido às gerações que as tem continuado (Beatón, 2005, p. 170, 171).

Ainda na concepção das participantes, outro desafio ao processo ensino-aprendizagem diz respeito à influência dos fatores familiares, sociais e emocionais que comprometem o aprendizado dos alunos. Por isso é comum realizarem intervenções a partir do diálogo para, posteriormente, realizarem seu trabalho pedagógico. Este fato despertou atenção, visto que as escolas pesquisadas contam, em seu quadro de funcionários, com profissionais capacitados - como psicólogos e assistentes sociais -, os quais poderiam realizar mediação entre a família e a instituição escolar e, a partir disso, dar suporte ao professor. Em não o fazendo, demonstram deficiências no entrosamento da equipe pedagógica:

Na verdade as minhas alunas comentam coisas que acontecem em casa que comprometem o aprendizado, e a maioria das vezes é por problemas emocionais. O humor muda dentro da sala com frequência, a professora

precisa parar a aula para conversar sobre o que aconteceu e retomar o conteúdo (A-E.S).

Por meio desta fala, identificamos que as escolas pesquisadas apresentam defasagens quanto ao trabalho em equipe pedagógica no âmbito educacional, e que seus desafios vão além dos relacionados ao aprendizado dos alunos. Segundo a visão das participantes, aspectos como os emocionais, os sociais e os familiares são barreiras que elas, por si sós, não se sentem preparadas para superar e ajudar seus alunos, ficando, assim, comprometida a sua prática pedagógica. Isto denota que estas escolas, em meio a tantas mudanças que vivenciam na atualidade, ainda caminham a passos lentos em relação aos aspectos apresentados, visto que, embora profissionais capacitados componham o seu quadro de funcionários, estes não conseguem dar o apoio do qual o professor necessita, o que dificulta a dinâmica de seu trabalho e, sobretudo, a aprendizagem do aluno deficiente.

Observamos que estas escolas buscam se firmar como escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, visando com isso ofertar um ensino que atenda às demandas do MEC e das políticas nacionais - ou seja, um ensino de qualidade. Nesse sentido, é fato que muitos ainda serão os desafios para alcançar os objetivos da educação nesta modalidade de ensino, ou seja, o desenvolvimento e aprendizagem do aluno deficiente intelectual.

Ainda refletindo sobre este aspecto, observamos que, na concepção do professor, trabalhar com o aluno deficiente intelectual necessita, além de um tempo de aprendizagem diferenciado em relação aos alunos sem comprometimento, também de uma prática diferenciada, que de fato contribua para o desenvolvimento do seu psiquismo, ou seja, de sua consciência. Para isso se faz necessário que o professor conheça seu aluno e a um trabalho pedagógico baseado na mediação, como meio de promover um desenvolvimento cognitivo adequado diante das necessidades do aluno.

Como afirma Vigotskii (2006, p.110) , “ Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”, assim a criança ao entrar na escola já apresenta aprendizagens prévias importantes que devem ser levadas em consideração pelo docente, no entanto, como o próprio autor aponta é importante o conhecimento do professor sobre o desenvolvimento humano infantil, para que este respeite a criança, pois a “ aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (Vigotskii, 2006, p. 111).

Neste sentido, é importante compreender que a aprendizagem não se limita a um único nível de desenvolvimento, logo o professor deverá compreender o nível de desenvolvimento efetivo (real) da criança e o nível de desenvolvimento potencial, devendo agir nesse nível, pois isto contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Em relação ao aluno deficiente intelectual, este processo ocorre de forma similar, ou seja, o professor deve atuar em sua zona de desenvolvimento potencial, desenvolvendo por meio do ensino as capacidades do aluno nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, reiteramos que é por meio do ensino que ocorrerá a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento psíquico.

Ainda sobre a aprendizagem, é relevante apontar que na fala das participantes impera a concepção de aprendizagem lenta, portanto ainda prevalece a concepção de incapacidade proveniente das marcas do passado histórico. Por isso muitos dos fatores (pedagógicos, sociais, culturais, etc.) que podem mascarar as dificuldades que levam este aluno a um aprendizado insatisfatório não se destacam e acaba por sobressair a visão individual da incapacidade.

Vygotski (1997) mostra que a criança deficiente intelectual apresenta suas limitações, mas estas também podem servir de estímulos para a superação da dificuldade proveniente do orgânico, por consequência, não se devem levar em conta apenas os seus aspectos desfavoráveis, mas principalmente tudo o que for de positivo em relação a sua aprendizagem. Para o autor, o aluno deficiente intelectual é *lento (grifo nosso)* porque apresenta não só a insuficiência orgânica, mas a insuficiência cultural, Dessa maneira, “o desenvolvimento cultural é a chave para uma possível compensação da insuficiência. Onde é impossível um desenvolvimento orgânico, esta chave abre um caminho ilimitado para o desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1997. p. 187- *tradução nossa*)²⁸.

Não pretendemos ter, em relação aos deficientes intelectuais, o olhar de que eles apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem dos alunos sem deficiência; porém, com base nos estudos de Vigotski, podemos afirmar que os alunos deficientes apresentam potencialidades para seu aprendizado: eles irão desenvolver as funções psicológicas superiores pelo desenvolvimento cultural, oportunizado pela escola, pelo ensino. Assim:

²⁸ Para el niño con retraso mental se debe crear, para el desarrollo de sus funciones superiores de atención y pensamiento, algo similar al alfabeto Braille para el ciego o la dactilología para el niño mudo, es decir, un sistema de caminos de rodeo del desarrollo cultural, allí donde los caminos directos se encuentran bloqueados a consecuencia del defecto.

Para a criança com atraso mental se deve criar, para o desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto Braille para o cego e a língua de sinais para a criança surda, ou seja, um sistema de caminhos de desenvolvimento cultural lá onde os caminhos se encontram bloqueados em consequência do defeito (Vygotski, 1997, p. 188. tradução nossa²⁹).

Em consonância com este pensamento, encontramos nos estudos de Shuare (1990) que os alunos deficientes terão maiores oportunidades de avançar em seu desenvolvimento se lhes forem oferecidas as condições necessárias para se apropriar do saber cultural e histórico.

Nosso estudo também buscou saber se os alunos estão aprendendo ou não os conteúdos ministrados. Percebemos que a maioria das participantes, ao serem questionadas, relataram que os alunos, respeitando seu tempo de aprendizagem, estão aprendendo; no entanto, o que entendemos nas falas das mesmas é que, ao se referirem ao aprendizado, enfatizam os conhecimentos básicos. Afirma uma delas:

[...] Nem nós aprendemos tudo, alguma coisa eles dão respostas sim, não dão às vezes o que estamos esperando, e tem que saber perguntar, oferecer condições para eles darem as respostas. Tem áreas que dão melhores respostas. As áreas são as de vivências social deles (exemplo, animais). Os que conhecem, transporte os que eles conhecem como carro, e o que tem domínio do método fônico, pois dão resposta mais no concreto (V. H-A).

Em relação aos conteúdos que requerem maior capacidade de abstração, para algumas participantes os alunos não conseguem avançar; porém verificamos por meio da entrevista que as participantes acreditam na potencialidade dos alunos, mesmo que para elas seja uma capacidade limitada. *[...] Vejo que têm uma dificuldade maior na área da história, de entender... os outros (conteúdos) que são mais conceitos; há uma facilidade maior, devido à abstração, que para eles é difícil. História é mais difícil para compreensão deles, vemos isso no dia a dia (P. E-S).*

Verificamos também que algumas participantes compreendem o aprender ou o não aprender como algo que depende exclusivamente do aluno, pois vai depender do potencial

²⁹ Para el niño con retraso mental se debe crear, para el desarrollo de sus funciones superiores de atención y pensamiento, algo similar al alfabeto Braille para el ciego o la dactilología para el niño mudo, es decir, un sistema de caminos de rodeo del desarrollo cultural, allí donde los caminos directos se encuentran bloqueados a consecuencia del defecto.

desse aluno; mas elas se esquecem de que a aprendizagem irá acontecer por meio do ensino. Dessa forma, este processo cabe ao professor, mas observamos no discurso das participantes pouca relevância em relação ao papel deste como transmissor do conhecimento elaborado, tanto que poucas participantes destacaram seu trabalho como importante, como mostram as falas: *[...] a maioria estão aprendendo, não são todos iguais, alguns estão mais inicial, outros conseguem melhor, depende do potencial de cada aluno, mas aprendem (A.H-A).*

[...] eles (os alunos) estão se desenvolvendo progressivamente, percebo que mesmo o resultado que seja a longo prazo, mas, ele vai acontecendo ao longo dos tempos, alguns apresentam sensível evolução outros mais lenta, mais o importante é que ela acontecem e se não acontece dentro do esperado é importante tomar cuidado com a frustração pessoal, mas por outro lado não pode ficar alheia e deixar as coisas acontecerem, precisa desenvolver o trabalho e fazer o melhor que pode para a aprendizagem acontecer (C.E.S).

Ainda notamos, por meio das observações em sala e dos discursos das professoras, o predomínio do trabalho na zona de desenvolvimento real do aluno, ou seja, o que a criança já sabe e que na aprendizagem formal é necessário investimento e esforço para que o trabalho aconteça de forma a desenvolver e efetivar novos aprendizados para a criança, pois estes não acontecem de forma espontânea. Por isso o professor deve atuar na zona do desenvolvimento proximal do aluno para assim oportunizar o avanço de suas funções psicológicas superiores (Vygotski, 1994). Eis a fala de uma das participantes:

[...] toda a aprendizagem é de acordo com o que ele (o aluno) realmente precisa naquele momento, ex. - matemática; como noções básica no dia a dia, cheio-vazio, números relacionando com o contexto atual do aluno, um menino, uma menina, um copo cheio de suco, sempre relacionando com o contexto diário.(G.H-A).

Leite & Martins (2012) mostram que a prioridade do trabalho no concreto ocorre pelo fato de os professores, equivocadamente, não acreditarem na capacidade dos alunos diante de suas limitações cognitivas. “Como decorrência dessa visão, o planejamento de ensino, ou até mesmo a organização curricular para esses alunos, pouco se constitui de atividades voltadas

para o desenvolvimento do pensamento abstrato, entre outras, deixando com isso de promovê-las” (p.55).

O discurso de uma participante destacou-se entre as demais, pois esta foi incisiva em relação ao aprendizado, afirmando que estes alunos não aprendem de forma satisfatória. Podemos observar em sua fala a concepção errônea sobre o aprendizado deste aluno, pois esta visão pode vir a comprometer tanto a relação professor-aluno como o processo ensino-aprendizagem. Afirma a participante: [...] *ensinar, tendo a aprendizagem como retorno, não. Algumas coisas acredito que eles acabam aprendendo, mas dizer que o aprendizado ocorre de forma satisfatória, não, não acontece.*(G-ES).

Estas respostas mostram incoerência entre a teoria apresentada no PPP de ambas as escolas e a que referenda este estudo, pois a aprendizagem também acontece para os alunos deficientes intelectuais; para isso é necessário um trabalho que avance além dos conhecimentos básicos. Assim, enfatizar a importância dos signos para a aprendizagem é uma das tarefas do professor, pois é na sala de aula que irá acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, como mostra Vygotski (1983, p. 204), “é importante ensinar a criança retardada mental para dominar não só o processo da leitura e escrita, mas para usar a linguagem escrita real, saber escrever e expressar os seus pensamentos”. O autor pontua que o trabalho do professor deve ir muito além, permitindo que de fato o aprendizado dos conteúdos aconteça e as FPS se desenvolvam.

Duarte (1996), nesse sentido, contribui afirmando que “[...] o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto da atividade do indivíduo” (p.105).

Assim nos defrontamos com o questionamento: como o professor, no decorrer de sua prática pedagógica, percebe se alcançou os resultados esperados e o aprendizado do seu aluno deficiente intelectual? Para isso nos remetemos ao processo avaliativo, pois este deverá obedecer a alguns critérios, conforme a LDBEN 9394/96: **Art. 24** *avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.*

De acordo com o MEC (2007), os sistemas de ensino devem buscar adequar-se para atender os alunos, e isso vale para avaliação pedagógica. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP de 2007, a avaliação,

é um processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (p.11).

O documento também aponta que neste processo avaliativo o professor deve criar estratégias que atendam às necessidades do seu aluno. Com base na lei, reforçamos a importância de um processo avaliativo com ênfase qualitativa, exigindo uma prática pedagógica diferenciada para tal fim.

Em relação ao processo de avaliação, nas escolas participantes da pesquisa não foram diretamente observados no decorrer do estudo, no entanto, em uma das escolas pesquisadas foi relatado por uma das participantes, durante a observação em sala, que as atividades pedagógicas trabalhadas em aula eram avaliadas por meio de material impresso (caderno, folhas de sulfite) em que o aluno, com a intervenção total ou parcial do professor, fazia o que lhe era solicitado, e as solicitações eram registradas pelos alunos e/ou pelo professor. Uma das participantes também mencionou, num outro momento, que a avaliação de conteúdos já trabalhados pelo professor, diante das dificuldades apresentadas por seus alunos, acontece geralmente no concreto. Esta participante aponta ainda sua limitação em avaliar os alunos e afirma que esta avaliação ocorre sempre por meio do registro das produções dos alunos feito pelo professor. Afirma a participante:

[...] a avaliação é no concreto, pois meus alunos não registram, a leitura é intuitiva, é a leitura de imagem, é a leitura da professora, sempre no concreto, por apontamento, pelo olhar, gestos. É complicado entender, mas a partir do momento que o professor conhece o aluno ele consegue, ele conhece as características e comportamento do aluno. A avaliação é feito do conteúdo e contexto já trabalhado pelo professor, feito a nível de registros feito pelo professor do aluno, e não de nota (G-H.A).

Não foram mencionadas, tampouco observadas durante a pesquisa, outras formas de avaliação e registros da “expressão” (Moysés e Collares, 1997) do aprendizado dos alunos a partir do conteúdo ministrado, como filmagens, fotos e outras; estes registros eram realizados pelo professor, a partir das produções dos seus alunos em sala de aula. Segundo a participante, estas produções dos alunos são apresentadas em reuniões pedagógicas com a equipe da escola e também para as famílias, nas reuniões de pais que acontecem nas escolas.

Assim, em relação às avaliações do potencial do aluno, Moysés e Collares (1997, p.4) afirmam que não temos condição de realizá-las, pois o homem é um ser em transformação e “não temos acesso ao potencial de uma pessoa, apenas à expressão de seu potencial”. Daí a importância de analisar a cultura na qual este indivíduo está inserido, pois a avaliação também deve incluir esta observação, porquanto muito do que é relevante para determinada cultura pode não sê-lo para outra. Por disso toda avaliação merece atenção, pois não irá revelar totalmente o que a criança é capaz de realizar, e no processo avaliativo muitas formas de avaliação são importantes, como registros visuais, sonoros e lúdicos. Além disso, materiais diversos podem e devem servir de respaldo ao professor na avaliação pedagógica do seu aluno e do seu real aprendizado, indo além de avaliações que induzam a juízo de valor sobre o aluno deficiente, como muitas vezes se percebe nas avaliações formais de inteligência que fazem parte da rotina das escolas, no tocante a alunos deficientes intelectuais.

Cotrin (2013), comungando do pensamento das autoras, aponta que no contexto escolar é necessário não ter olhar reducionista e buscar pela criança concreta, ser histórico em constante mudança.

Com isto entendemos que, em se tratando da aprendizagem de crianças, devemos refletir que, independente de a criança ser provinda de classes menos favorecidas, de etnias, culturas diferentes, de apresentar comprometimento intelectual ou não, precisamos atentar com um olhar diferenciado para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, um olhar que vá além das carências, limitações e do próprio defeito, como encontramos nos estudos de Vygotski (1997).

Por isso, no processo educativo, em busca do aprendizado do aluno, a avaliação também deve ser revista, para que esta alcance os objetivos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento do aluno deficiente intelectual. Dessa maneira, para uma avaliação efetiva Moysés & Collares (1997, p.14) afirmam que é necessário um requisito essencial:

[...] profissionais mais competentes, com conhecimentos mais sólidos e profundos sobre o desenvolvimento da criança, sobre o conceito de normalidade, profissionais que não se satisfaçam com visões parciais, estanques, que não tenham medo de suas próprias angústias. Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida. Sem dúvida, é mais difícil de ser aplicada do que um teste padronizado; porém, também sem dúvida, restitui ao profissional sua condição de sujeito, capaz de enxergar a criança como outro sujeito.

De qualquer forma, podemos afirmar que muito há por fazer quanto ao aprendizado do aluno deficiente intelectual, pois, apesar das muitas mudanças vivenciadas pela sociedade no decorrer dos séculos - como transformações de ordem econômica, política e social que se refletem, de forma direta ou não na educação brasileira -, ainda ecoam resquícios de uma visão incapacitante do homem deficiente e do papel da escola em relação a este sujeito, como os encontrados no final do século XVIII e início do século XIX, já discutidos neste estudo. A fala a seguir deixa clara a necessidade de se repensar a educação que vem sendo ofertada a estes alunos, para de fato promover seu aprendizado, pois, segundo uma participante, [...] *muitas vezes o trabalho é pautado no cuidado e não no aprender porque tem deficiência, e muitas vezes sabemos que não é assim (P. E-S).*

Isto revela que, em tempos de inclusão escolar, a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial também deve preparar seu aluno para alcançar níveis superiores de ensino; no entanto vemos nesta fala que para algumas a prática ainda está ancorada numa visão segregacionista do aluno deficiente, logo um trabalho que oportunize o desenvolvimento cognitivo, que dê condições para ascender a níveis mais elevados de ensino, ainda é uma realidade a ser conquistada pelas escolas pesquisadas, especialmente em se tratando de aluno deficiente intelectual.

4.5.3 Mediação docente e metodologias didáticas

Esta categoria englobou respostas das participantes da pesquisa no que se refere à *Mediação docente e a metodologias didáticas*. Pelos discursos foi possível notar que elas acreditam que, pelo fato de ser gradativa, a aprendizagem do aluno irá acontecer mediante diversos recursos pedagógicos, partindo do concreto e das experiências cotidianas vividas pelo aluno: *[...] os recursos devem ser diferenciados para que haja a aprendizagem, esta é mais em nível do concreto e da vivência do aluno (G-H.A)*. Tal compreensão é percebida na fala da maioria das profissionais entrevistadas, na qual os recursos mais citados e observados no contexto escolar foram: o alfabeto móvel, figuras geométricas, de animais, objetos ou pessoas. Esses recursos eram disponibilizados em diversos materiais (E.V.A, madeira, papel), jogos, palitos e tampinhas para contagem e blocos pedagógicos para encaixe. As participantes entendem que materiais concretos são de grande valia para provocar a aprendizagem, ou seja, fazem uso de estratégias diferenciadas que vão contribuir de forma satisfatória para o desenvolvimento educacional dos mesmos *“[...] a aprendizagem se dá pelo concreto e visual (P-E.S)”*.

Ainda em relação ao material utilizado, faz-se necessário destacar que sua diversidade, sem a percepção atenta do professor na utilização como um recurso pedagógico que promove o avanço do aluno, não é suficiente para um aprendizado satisfatório. Sendo assim, além de todo esse material de apoio, é necessário que o trabalho pedagógico seja diferenciado, de modo a respeitar a capacidade de cada aluno. Afirma uma participante:

A aprendizagem desse aluno acontece de forma mais lenta, exige mais tempo para aprender. Precisa usar estratégias diferentes com o mesmo conteúdo, e o aprendizado acontece diferente: para uns é mais rápida, para outros acontece diferente, mais lento e ... exige muito mais do professor (D-H.A).

Na compreensão das participantes, o trabalho diferenciado implica estratégias que, segundo elas, compreendem o uso de materiais concretos e práticas que envolvem conhecimentos do cotidiano. Geralmente esse trabalho é realizado de forma individualizada, mas elas o elegem por considerá-lo um meio mais assertivo de promover o aprendizado dos alunos, isto é, a forma de os alunos mais aprenderem os conteúdos é o fazer lúdico. Segundo uma participante,

[...] as atividades lúdicas sempre, com jogos e brincadeiras principalmente em matemática e português. Também o atendimento individual, que depende do aluno retomar alguns conceitos de forma individual. Alguns só oriento de forma oral o que fazer, outros preciso ajudar fazer a atividade (A-H.A).

Durante as observações em sala foi possível constatar as formas de ministrar os conteúdos, intituladas pela professora de estratégias. Por exemplo, ao trabalhar o tema “meio de transporte”, a professora pergunta aos alunos a forma como eles se deslocam até a escola, e a partir desta informação ela passa a trabalhar conteúdos que envolvem tipos de transporte, como carro, ônibus, moto, bicicleta, noções de quantidade nomeando o número de rodas que têm estes meios de transportes, e noções de espaço, como o número de pessoas que transportam. A partir da explanação sobre os meios de transporte, passa a trabalhar outros conteúdos, como as letras, que compreendem o nome de cada aluno com o uso do alfabeto, que fica exposto ao lado do quadro.

Esses conteúdos, exceto o uso do alfabeto, foram trabalhados apenas na oralidade, o que nos chama a atenção, visto que a professora participante da pesquisa mencionou a importância de recursos materiais pedagógicos concretos para o enriquecimento das aulas e melhor compreensão e aprendizado dos alunos deficientes. Outro aspecto relevante é o tempo despendido com a atividade, que foi breve, contradizendo o que as próprias participantes relatam que estes alunos necessitam de maior tempo para aprender. Ainda destacamos, na observação, a ênfase nos conhecimentos do cotidiano. Sobre estes aspectos abordados, podemos avaliar que os conhecimentos que exigem maior complexidade e que mais contribuem para o desenvolvimento das FPSs - ou seja, os conhecimentos científicos -, são poucos explorados. Isto se configura como uma defasagem neste aprendizado, visto que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento não pode ficar apenas no nível do cotidiano, mas deve avançar para os conhecimentos científicos, pois só será apropriado por meio do processo educativo.

Outro aspecto percebido na entrevista é que, segundo o relato das participantes, o trabalho realizado com os alunos geralmente é individualizado, que é considerado pelas participantes como indispensável para sua prática pedagógica. Elas também destacaram a importância da mediação, o que está de acordo com a teoria que respalda sua prática, a qual apresenta a mediação como de fundamental relevância para o aprendizado do aluno. Não

obstante, algumas professoras relatam que tal procedimento não é cumprido, por não haver profissionais suficientes para atender a todos de forma individual, como se observa na fala: “*Eles precisam de mais atenção, atendimento mais individualizado (A- E.S)*”. *Seguem-se outras falas.*

[...] trabalho individual, mediação, e para os que não têm conhecimento total, ofereço bancos de dados. Quando o aluno não tem o conhecimento total trabalho de forma individual, sento junto com apoio parcial e com o uso de recursos pedagógicos concreto, o mínimo parcial, mais na oralidade e fazendo apontamentos. O banco de dados são atividades como cruzadas com oferta de pistas para o aluno resolver a atividade (V-H.A).

[...] a mediação no meu trabalho é total com meu aluno, todas são no concreto e mediado pelo professor, todo o trabalho é mediado diante da dificuldade apresentada pelo aluno (G-H.A).

Também encontramos de forma clara no discurso de uma participante que ela não consegue perceber quais são as estratégias trabalhadas que promovem o aprendizado do aluno, o que deixa evidente que seu trabalho pedagógico não atinge os resultados esperados, ou seja, o aprendizado do aluno:

[...] é tão difícil.... No momento vejo que a música, por ser mais lúdica, eles se fixam mais no que está sendo trabalhado. Às vezes respondem com sorriso, não percebo se conseguem aprender o conteúdo (G-E.S)

Complementando nossos dados, notamos durante as observações que as práticas de ensino mais utilizadas são as exposições orais e atividades em quadro e giz, para os alunos entre 10 e 11 anos. Estes realizam os registros de suas atividades em caderno e, de acordo com a necessidade deles, o professor dá o auxílio pedagógico de forma individual:

[...] eles adoram as atividades de escrever, precisam sempre escrever, os alunos acreditam que só aprendem registrando, sempre que utilizo um recurso – como, por exemplo, o jogo -, preciso fazer uma atividade de registro escrito. Na verdade a escrita é assim, nunca escrevo sozinha no quadro, sou a escrita

deles, faço o som e eles vão falando; depois fazemos a leitura e registram no caderno de linha comum (A-E.S).

Pela fala da participante entendemos que aprender a escrever é algo significativo para a vida dos alunos, o que denota a importância que eles atribuem à aquisição da escrita. Assim, o professor deve ser um mediador no processo de aprendizagem do aluno, atendendo às suas necessidades de buscar o saber.

Também observamos que os recursos materiais mais utilizados pelos professores em sala são: figuras (de pessoas, animais, objetos do cotidiano, meios de transporte), jogos (encaixe, memória, completar palavras, cores, formas geométricas) e alfabeto móvel (em madeira, E.V.A e papel). Estes recursos materiais são ofertados aos alunos do Ensino Fundamental de acordo com o conteúdo trabalhado. Notamos também pouca exploração em sala de aula de outros recursos como a literatura, a música (mencionada por apenas uma participante, que não visualiza o aprendizado do aluno), vídeos, etc., que poderiam proporcionar uma maior abstração do pensamento e operações mentais a partir do trabalho sistematizado do professor. O ensino pautado por estas práticas e o responsável por auxiliar no avanço e desenvolvimento do aluno.

Em relação a esse processo de abstração, Vigotsky (1983) afirma que a criança deficiente intelectual apresenta dificuldades em desenvolver seu pensamento abstrato, por isso “a escola deve livrá-lo do excesso do método visual-direto, que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, e ensinar estes processos” (p.36).

Destarte, o ensino deve primar pela formação humana do aluno deficiente intelectual, utilizando estratégias e recursos adequadas para promover o seu desenvolvimento psíquico. Conforme aponta Meira (2000, p.60), a “educação pode enriquecer o indivíduo na medida em que tem condições de produzir conhecimentos não cotidianos, ou seja, aqueles voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação e apropriação das objetivações genéricas para si”.

Cabe mencionar que ainda existem nesses contextos educacionais o ranço da medicalização e a tentativa de explicar as dificuldades do aluno de forma individualizada, o que justifica o insucesso pedagógico do uso de medicamentos e a incapacidade dos pais de ajudar seus filhos conforme acontecia nas décadas de 1960 e 1970, como apontam os estudos de Patto (1984). A esse respeito assim se pronuncia uma participante:

[...] em alguns casos tenho dificuldades com os alunos, pois tem aluno que toma medicação e dorme muito. Faço intervenção

com a família orientando para ajudar. Em sala algumas crianças apresentam dificuldades com regras, e as orientações devem acontecer nas famílias, elas é que vão contribuir, o trabalho do professor é pedagógico e se não tiver a intervenção familiar não consegue realizar o pedagógico (P E.S).

Quanto ao fato de os alunos estarem conseguindo assimilar os conteúdos e às ações que são desenvolvidas na escola para ajudá-los a superar eventuais dificuldades, encontramos na maioria das respostas que não acontece nenhum tipo de ação promovida pela escola que venha a auxiliar o professor, ficando a cargo deste buscar alternativas. Eles procuram sugestões da própria equipe pedagógica, mas na maioria das vezes recorrem aos profissionais da saúde que fazem parte do quadro de funcionários, ou solicitam os encaminhamentos que julgam necessários.

Isto revela que na maioria das vezes, quando surgem dificuldades de ordem pedagógica, o professor busca saná-las sem um suporte pedagógico, e assim se perpetua a visão clínica do aluno, com as justificativas e os encaminhamentos para a área da saúde, ficando em segundo plano as intervenções pedagógicas. Afirma uma entrevistada: [...] *com a minha turma em relação ao conteúdo de sala, nenhuma ação, só o trabalho que realizo em sala de aula (G-E.S).* Segundo outras participantes,

[...] somente pelo professor da sala, mudanças nas estratégias utilizadas, mudanças nos recursos, mudanças na metodologia para alcançar os resultados, outro plano de trabalho, o professor que busca as alternativas para tentar sanar as dificuldades, surge as mudanças a partir da percepção do professor que tem uma “autonomia”³⁰ para mudar, é isso que acontece em meu contexto de sala de aula, quando acontece problemas e dificuldades que não é acadêmico observadas pelo professor faço os encaminhamentos necessários (G.H.A).

[...] acabo utilizando mais a equipe técnica (saúde), para me auxiliar do que a coordenação (A-E.S).

³⁰

Destacado pelo próprio participante, gesticulando as aspas no momento de sua fala.

Esta categoria ainda envolveu questões relacionadas às dificuldades dos alunos. Quando estas ocorrem, a *quê* ou a *quem* os professores atribuem essas dificuldades? Entendemos, com base nos discursos das participantes, que estas não atribuem as dificuldades a um fator isolado, mas a um conjunto de fatores que contribuem para que o aprendizado do aluno não seja satisfatório, como, por exemplo, a falta de experiência profissional, a carência de recursos físicos e materiais, metodologias inadequadas e dificuldades da equipe pedagógica:

[...] a deficiência que eles têm, talvez eu não sei transmitir o conteúdo, a falta de recurso materiais, pois o que tenho em sala é o que disse. E também uso o que trago de casa, há falta de suporte, quadro e giz para trabalhar com uma turma tão comprometida. É difícil (G-E.S).

Também encontramos com grande frequência na fala das participantes o fator familiar, os de ordem emocional e a própria deficiência do aluno como responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. Segundo as participantes,

[...] não tem um fator exclusivo, é todo um contexto: a própria deficiências, o trabalho pedagógico que vem sendo realizado, a falta da participação da família - é um conjunto de fatores. Para que funcione bem cada parte envolvida tem que fazer seu papel (C-E.S).

[...] o emocional compromete, pois um dia que não estão bem se recusam a fazer, choram, ficam manhosas e eu preciso conversar muito com eles (A-E.S).

Nossa análise nos permite compreender que, de forma discreta, o fato de algumas participantes da pesquisa atribuírem as dificuldades a diversos fatores, principalmente ao sistema de ensino atual representa um avanço, pois para um pequeno número de participantes a dificuldade não está mais apenas no aluno, como muito já foi apontado na história, denotando que a compreensão sobre este aluno aos poucos vem se modificando e abrindo perspectivas de análise numa visão crítica. Eis o que afirma uma participante:

[...] atribuo as dificuldades do aluno ao sistema como um todo, a forma como a escola está organizada não contribui. Me incluo

fazendo parte do sistema, pois temos teoria, mas dificuldade de transpor para a prática. Atribuo ao sistema, e não exclusivo ao professor ou à família. Tive um tempo que me culpava muito; depois, com a pós-graduação em Teoria Histórico-Cultural, percebo que não é tão interessante ao sistema investir no ensino para esse público (P-E.S).

Esta fala alicerça o nosso pensamento, reforçando a importância de uma teoria crítica para embasar o conhecimento e a prática do professor e fazendo-nos entender quanto esta se refletirá no contexto escolar, contribuindo assim para o desenvolvimento psíquico do aluno deficiente intelectual. Por outro lado, também encontramos em algumas falas que ainda continua a visão de que o aluno deficiente não aprende. Este discurso apresenta um pensamento contraditório em relação ao PPP da escola, denotando pouco conhecimento do documento em questão. Isto mostra que, para esta participante, não é importante a oferta do conhecimento científico a estes alunos, tampouco ela percebe a importância da mediação, já que eles não aprendem. Dessa maneira compreendemos que para ela os conteúdos e o processo ensino-aprendizagem e mediação docente são banalizados diante do que ela acredita em relação à limitação do aluno deficiente intelectual. Observe-se a fala dessa professora:

[...] tem que passar os conteúdos mesmo que os conteúdos sejam só passados. Vê que não há retorno, o conteúdo não faz a diferença na vida deles, tinha que pensar em outra forma; mas não depende só de mim como professora, temos um programa a ser seguido (G-E.S).

Vemos quão irreal é o aprendizado do aluno para essa participante, denunciando que a necessidade de mudanças na escola de Educação Básica na modalidade Especial é emergencial, sobretudo na formação dos profissionais envolvidos. Como aponta Facci (2003), é o trabalho mediado do professor que fará a diferença no aprendizado do aluno, e se o trabalho pedagógico estiver voltado às limitações do aluno, e não às suas potencialidades, certamente a prática e os investimentos não atenderão às necessidades do aluno, ou seja, a seu desenvolvimento psíquico.

Além disso, também identificamos no discurso de algumas participantes que a visão clínica e a pouca participação da família são entendidas como grandes responsáveis pelas dificuldades dos alunos, evidenciando que estas situações são comuns no cotidiano escolar;

no entanto, não há uma análise mais crítica desses profissionais, permanecendo a visão biológica e individualizante da dificuldade e, em consequência, do fato de o aluno não aprender. Este pensamento deixa de lado a compreensão da importância do social para o aprendizado do aluno. Observe-se a fala abaixo:

[...] quando não tem jeito mesmo passa para a assistente social e a psicóloga para ver o que tá acontecendo. Tem aluno lento, com TOC, e está aumentando cada vez mais. a família também, em uma parte sim , não é total, mas tem uma parcela; e tem que ver também se a criança tá com problema de saúde de visão, audição, que dificulta ela aprender (V-H.A).

Em nossa análise ainda buscamos verificar quais ações são desenvolvidas na escola para ajudar os alunos a superar suas dificuldades e encontramos na maioria das respostas que isso não é muito claro para as participantes. Elas sentem-se pouco apoiadas pela equipe pedagógico da escola, o que comprometeria a sua prática.

As participantes apontam como ações o uso de materiais como, por exemplo, os jogos, além das metodologias, já citadas neste estudo (Capovilla), e em algumas situações retomam o conteúdo com os alunos para auxiliar na memorização. Buscam apoio especialmente da equipe de saúde e da equipe pedagógica da escola. Observamos que na prática das participantes, na maioria das vezes estas profissionais recorrem à equipe de saúde para sanar suas dúvidas e auxiliar os alunos em suas dificuldades, ficando evidente que a visão biológica e individualizante mantém-se fortemente no contexto escolar atual. É o que manifestam as falas abaixo:

[...] alguns conteúdos que eles têm mais dificuldades são sugeridos materiais, e atividades que desenvolvam a parte visomotora, que eles têm mais dificuldade. Uso jogos, material como Frost e Capovilla para trabalhar mais a coordenação, a percepção, a retomada de conteúdo (A-H.A).

[...] principalmente na disciplina de Português eles têm mais dificuldade. Coloquei isso nas reuniões juntamente com a coordenação, que me auxiliou bastante .Com o som das letras, a fonoaudióloga e o terapeuta ocupacional auxiliam nessa parte,

acabo utilizando mais a equipe técnica(saúde) para me auxiliar, do que a coordenação (A-E.S).

[...] primeiro entender o que acontece, depois buscar os encaminhamentos como fonoaudióloga, neurologista, quem pode auxiliar nesse momento (C-E.S).

As políticas públicas para a educação inclusiva apontam que os alunos que fazem parte da escola da Educação Básica na modalidade de Educação Especial necessitam de um atendimento diferenciado, por isso o MEC/SEESP (2007) recomenda que as escolas devem ofertar atendimento educacional especializado para atender os alunos com necessidades educativas especiais, também aqui compreendendo os alunos com deficiência intelectual, considerando as suas necessidades específicas a fim de eliminar as barreiras que se opõem à sua formação, independentemente da escola em que estejam inseridos.

Dessa forma, para atender às políticas públicas as escolas buscam adequar-se para a eliminação das barreiras ao aprendizado; e quanto aos conteúdos, percebemos que as matrizes utilizadas nas escolas pesquisadas apresentam conteúdos científicos importantes para a formação e desenvolvimento dos alunos; porém pudemos inferir que a forma como estes conteúdos são ministrados é que não atende às demandas para o avanço intelectual deste público. Os professores realizam seus planos de trabalho docente buscando manter a matriz proposta, mas, segundo eles, geralmente os conteúdos priorizados são os considerados mais acessíveis à compreensão do aluno: *[..] trabalho de acordo com o nível da turma...as adaptações, vão ocorrendo na sala de acordo com os planos de aula mantendo o conteúdo da matriz (C-E.S).*

Os conteúdos são sempre adaptados pelo professor e o trabalho pedagógico prefere uma prática baseada na oralidade e no método visual direto, forma de trabalhar os conteúdos que acaba por fragmentar e empobrecer os conhecimentos ofertados, não sendo oportunizado aos alunos desenvolver sua capacidade de abstração, ou seja, as funções superiores. Vygotski (1997) discute em sua teoria conceitos importantes, como, por exemplo, os de compensação, já apresentados em nosso estudo. Por isso é essencial compreender o desenvolvimento do aluno deficiente para que o trabalho atinja o seu potencial; assim, o professor deve promover um ensino sistematizado, que busque superar a dificuldade do aluno, e não olhar apenas para sua limitação, oportunizando o avanço cognitivo do aluno. Eia o que referem as falas abaixo:

[...] como disse, trabalho só na oralidade os conteúdos; alguns momentos uso pintura a dedo, giz de cera, tudo de forma individualizada e com apoio (G-E.S).

[...] tento passar da maneira mais simples possível para eles compreender o que eles precisa; procuro trazer bem a realidade local deles para ver se eles fixam e podem entender o que está sendo trabalhado (A-E.S).

Interessante apontar que, para as participantes, é clara a dificuldade de trabalhar os conteúdos da matriz curricular, principalmente as disciplinas de Português e Matemática, que elas consideram as mais importantes; já as disciplinas de História, Ciências e Geografia são consideradas por elas mais fáceis, por conseguirem trazer as vivências do cotidiano do aluno e fazerem uso de recursos lúdicos. Isto revela que as defasagens na formação profissional destas participantes se refletem diretamente na sua prática, pois não conseguem avançar com seus alunos nas disciplinas que exijam maior capacidade de análise e síntese, raciocínio e pensamento abstrato. Eis as falas de duas delas:

[...] no caso de História, Geografia, Ciências, com o nível que trabalho é mais fácil, pois faço relação com a vida do aluno, com o cotidiano. Na prática, na pesquisa de campo, levo os alunos para a rua. Estou com uma turma menos comprometida, então não preciso fazer tantas adaptações. Os problemas são maiores com Português e Matemática, porque eles têm dificuldade de análise e raciocínio, e tento, através de jogos, trabalhar e desenvolver o aprendizado deles; fazer uso também de experiências, criar situações-problemas, rever a metodologia. Faço uso do método fônico adaptado, e não puro (A-H.A).

[...] os conteúdos são trabalhados dando significado de acordo com a vivência do aluno. Além de fazer o plano, temos o planejamento semestral, temos o plano bimestral e o plano diário que vou trabalhar no dia; é elaborado o plano do que

vou trabalhar, que é feito pelo oral, depois o gráfico da vivência do aluno e a avaliação (G-H.A).

Diante dos discursos aqui apresentados, fica evidente que têm imperado na prática pedagógica do professor os conteúdos do cotidiano do aluno, com distanciamento do que de fato propõe a matriz curricular. É importante destacar que o aluno deficiente intelectual necessita, dentro do contexto escolar, ir além de ocupar um espaço físico ou de ser cuidado em seus aspectos básicos. A escola, seja ela de Educação Inclusiva ou de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, tem a função de ofertar o conhecimento historicamente elaborado e preparar o aluno para avançar em seu desenvolvimento, dando-lhe condições para ir além da formação básica e, quiçá, alcançar níveis superiores de ensino. Afirma uma participante:

[...] em História, Ciências, Geografia, trabalha bastante com imagens, ilustrações, pesquisa de campo sobre o tema da aula (meios de transporte). Vamos nas ruas ver os meios de transporte utilizados, ver as placas de trânsito, entre outros, mas tudo a nível visual e auditivo para a exploração do conteúdo, Também faço uso de livros didáticos, vídeos. Em português a questão é leitura e escrita; é prioridade, pois se domina esse conteúdo, consegue produzir. Na Matemática trabalho as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) de números simples, com material concreto, lúdico e atividade de vida diária e social (D-H.A).

Neste contexto nos indagamos quanto à oferta de conteúdos científicos para estes alunos: ele de fato vêm oportunizando aos alunos com deficiência intelectual alcançar os bancos das instituições de ensino superior, que figura nas leis como direito de todos os alunos? Na atualidade as escolas estão conseguindo preparar este público para adentrar na universidade e conquistar a sua formação superior?

As pesquisas de A F. Santos (2009), Rosseto (2009) e Rambo (2010) revelam que há alunos matriculados nas IESs que têm deficiência auditiva, visual e física, mas não mencionam dados sobre alunos com deficiência intelectual, o que revela que estes alunos não estão conseguindo acesso a este nível de ensino. Também trazemos as contribuições da pesquisa de Simionato (2011), que aponta dados levantados da Universidade Estadual de

Maringá no período de 1998 a 2005 segundo os quais esta universidade recebeu um número de 18 alunos com deficiências visual, auditiva e física e paralisia cerebral. Na atualidade, conforme dados do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à pessoa com deficiência e NEEs (PROPAAE-UEM), criado em 1994, os alunos matriculados na IES incluem os com paralisia cerebral deficiência visual, auditiva e física. Por estas pesquisas podemos perceber que poucos são os alunos deficientes que se inserem nas IESs e que os alunos com deficiência intelectual ainda não fazem parte do público que frequenta os ambientes acadêmicos. Disso inferimos que, no trabalho desenvolvido pelas escolas de Educação Básica para preparar a inserção no ensino superior, no tocante ao aluno deficiente intelectual, os desafios são ainda muito maiores, pois na atualidade, mesmo com políticas públicas que garantem o seu acesso a todos os níveis de ensino, estes ainda não fazem parte dos alunos matriculados no Ensino Superior, portanto o acesso ao conhecimento não é para todos.

Diante disso, mais uma vez reforçamos que é por meio do ensino do conteúdo elaborado e transmitido de geração a geração que os alunos deficientes terão condições de avançar em seu desenvolvimento, e mais uma vez fica evidente que as escolas tentam adequar-se para atender às solicitações do MEC e fazer valer o seu direito conquistado de se configurar como escola de Educação Básica na modalidade Especial, mas na prática, seu trabalho pedagógico, em termos de atender aos conteúdos propostos pela matriz curricular, ainda se encontra distante da realidade, seja por falhas no sistema de ensino, pela carência na formação e pela dificuldade em compreender as transformações vividas, seja pela educação ou pelo fato de muitos participantes apresentarem uma visão limitante da capacidade e potencialidade do aluno.

Assim, entendemos que o acesso ao conhecimento científico de forma eficaz para os alunos com deficiência intelectual requer maior atenção por parte de todos os envolvidos e maior instrumentalização do professor, pois somente por meio de um ensino de qualidade desde a Educação Básica será possível atingir o mínimo dos direitos enquanto cidadão inserido em um contexto social, político e cultural.

4.5.4 Currículo

Atualmente os discursos falam da inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive dos alunos deficientes, que, apesar de suas naturais diferenciações, nas políticas públicas gozam dos direitos garantidos pela legislação nacional de ser plenamente incluídos no processo educacional. Assim vem mudando o cenário educacional brasileiro, com a entrada de alunos com deficiência nas escolas de Educação Básica de ensino regular.

A LDBEN 9394/96 apresenta as finalidades da Educação Básica para todos os alunos em seu artigo 22, no qual assegura que: *A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.*

Dessa forma, para atender às especificidades dessa parcela da população no âmbito escolar, as leis vêm tentando nortear a implantação de escolas inclusivas (ou menos excludentes?). Assim, as escolas na atualidade vivem uma crescente luta para se adequar e atender, nos termos da lei, os alunos deficientes. Com essas transformações as escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial do Estado do Paraná³¹ também estão em busca de suprir suas carências para melhor atender o seu público, particularmente, como destacamos em nosso estudo, os alunos com deficiências intelectual³².

Entre as muitas mudanças essenciais - como acessibilidade arquitetônica, recursos materiais, formação de professores, avaliação e outras - apontamos aqui o currículo, instrumento necessário para o avanço e desenvolvimento do educando. A LDBEN 9394/96, ao discutir a educação especial em seu artigo 59, assegura que os sistemas de ensino devem ofertar: *I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.* Diante disso, ao pensar em ofertar conteúdos significativos aos alunos, é importante repensar o currículo de forma que este venha garantir a aprendizagem.

Lunardi (2008) compreende o currículo como “território de produção, circulação e consolidação de significados”, ou seja, como política cultural. A autora destaca ainda que o

³¹ A temática já foi discutida no capítulo 2º deste estudo, no entanto cabe ressaltar que nosso foco são as Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, que com a educação inclusiva as escolas regulares, vem buscando se adequar para atender às políticas públicas.

³² As escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial atendem alunos com deficiência intelectual e altas especificidades: Transtorno Global do Desenvolvimento, deficiência física neuromotora e deficiências múltiplas associadas, mas o foco de nosso estudo são os alunos com deficiência intelectual.

currículo é “fabricado, produzido, e os conhecimentos que fazem parte dele são construções sociais e históricas. Ao ser fabricado e produzido, o currículo também produz, inventa, e, através dele, ‘*nos tornamos aquilo que somos*’” (Lunardi, 2008, p.89).

Segundo N. Saviani (2003), quanto ao currículo, é importante compreender a sua historicidade e entender seus conteúdos, pois não são atividades neutras; por isso se deve ter um olhar crítico sobre ele. Afirma o autor:

O currículo, nesta perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar; diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias (N. Saviani, 2003, p. 56).

Diante de tantas mudanças nas políticas públicas, que também levam a transformações nos currículos escolas, surgem inquietações que levam a perguntar: os currículos estão se constituindo de forma a desenvolver os alunos deficientes, com conteúdos que verdadeiramente provoquem o seu desenvolvimento psíquico? Ou ainda se encontram apenas em ensaios distante da realidade destes alunos? Esperamos encontrar as respostas no final de nosso estudo; provavelmente ainda teremos poucas respostas a esses questionamentos, mas esperamos que nossas indagações também ressoem e despertem o interesse de outros pesquisadores e, quiçá, possam contribuir para a solução destas questões.

Assim, buscamos amenizar nossas inquietações que surgem nesta categoria, analisando a fala das participantes da nossa pesquisa em relação às disciplinas trabalhadas no contexto de sala de aula. Das oito professoras entrevistadas, cinco apontaram que as disciplinas ofertadas são as mesmas do ensino comum, destacando as seguintes: “*Português, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso (D-H.A)*”. Três professoras apontaram, além destas, outras disciplinas ministradas - Ciências, Artes e Educação Física -, e apenas uma participante mencionou a Informática.

As disciplinas estão contidas nos referenciais da escola. A LDBEN (9394-96), em seu artigo 14, define as normas de gestão democrática para o ensino público, estabelecendo que as escolas devem elaborar um documento para reger os trabalhos da escola. Este documento é o

Projeto Político-Pedagógico, que deve ser elaborado pelos membros da escola, especialmente os professores.

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (LDBEN 9394/96).

Assim, identificamos que as escolas participantes da pesquisa elaboraram o Projeto Político Pedagógico (PPP), e segundo a fala de uma participante, é este documento que respalda o trabalho desenvolvido em sala de aula. Chamou-nos a atenção o fato de que a mesma participante que aponta um documento norteador (PPP) para o exercício de seu trabalho também reforça que sua prática pedagógica envolve o contexto em que o aluno vive, fortalecendo a realização de um trabalho pedagógico voltado aos conhecimentos do cotidiano. Eis a fala da participante:

As disciplinas que trabalho são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Ensino Religioso (...). As atividades são ofertadas de acordo com o PPP, e de acordo com o aluno, procuro trabalhar o contexto que o aluno vive, para ele compreender (V-H.A).

As escolas pesquisadas possuem uma matriz curricular e nesta são contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Ciências, Arte, Educação Física e Música.

Segundo a LDBEN 9394/96, os currículos - tanto os do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio - devem apresentar uma base nacional comum, podendo ser complementados de acordo com as exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. A legislação estabelece algumas disciplinas obrigatórias, destacadas no artigo 26:

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDBEN 9394/96).

Observamos que a matriz curricular contempla, além das disciplinas obrigatórias, também outras disciplinas, como apontaram as participantes. Ainda quanto às disciplinas, as escolas em questão recebem orientação da Secretaria da Educação do Paraná e de seus Núcleos Regionais de Educação. Uma escola participante mencionou seguir a matriz curricular do município ao qual pertence, ou seja, segue a matriz curricular municipal, cujos conteúdos trabalhados compreendem os do primeiro ano³³ do Ensino Fundamental da Educação Básica e ainda os indicados pela SEED e pelo NRE. Estes órgãos da educação estadual apontam a obrigatoriedade das disciplinas mencionada na Lei (LDBEN 9394/96) e norteiam a elaboração da matriz curricular; no entanto, conforme a Deliberação 02/2010 do CEE/SEED, com a transformação das Escolas Especiais do Estado do Paraná em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, os documentos ainda estão em fase de construção, ou seja, as escolas de Educação Básica da modalidade de Educação Especial estão buscando adequar-se às mudanças. Nesse sentido, na análise do documento percebemos algumas diferenças entre as matrizes das duas escolas: em uma a disciplina Música está contemplada em Arte e na outra, figura como disciplina à parte.

³³ Destacamos aqui que com a transformação de Escola Especial para Educação Básica, o currículo adotado foi o do primeiro ano para todas as turmas, e que, após conclusão do ano letivo, os alunos são avaliados, e os que apresentam desenvolvimento pedagógico satisfatório (equivalente à aprovação) avançam para o próximo nível, ou seja, o segundo ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto relevante é que na matriz de uma escola os conteúdos das disciplinas ofertadas são divididos entre as séries. No Ensino Fundamental de nove anos as disciplinas vão do primeiro ao quinto ano, isto é, em Língua Portuguesa os conteúdos dividem-se em conteúdos estruturantes e conteúdos específicos com seus desdobramentos; o conteúdo específico compreende a oralidade, a leitura e a escrita, e os desdobramentos se dão no decorrer dos anos (primeiro ao quinto ano), com pequenas alterações, aumentando a exigência em relação à oferta dos conhecimentos. Na segunda escola, a Matriz compreende os conteúdos estruturantes, os conteúdos específicos e seus desdobramentos, sem a subdivisão por anos. Em ambas as escolas os conteúdos são trabalhados bimestralmente, e a partir da matriz curricular os professores elaboram planos de aula diários, semanais, bimestrais e anuais.

Ao analisar o documento percebemos que as matrizes curriculares de ambas as escolas contemplam os conteúdos científicos importantes para o desenvolvimento cognitivo do aluno deficiente intelectual; no entanto notamos que nas entrevistas e nas observações em sala os conteúdos priorizados dentro das disciplinas não alcançam a proposta da matriz curricular. Em sua maioria, as participantes relataram que em sua prática diária desenvolvem o trabalho levando em conta a condição do aluno como se observa na fala de uma participante: (...) *as atividades são ofertadas de acordo com o aluno, procuro trabalhar o contexto que o aluno vive, para ele compreender (V-H.A).*

Ainda na análise desta questão, pudemos encontrar na fala dos participantes de ambas as escolas a preocupação em destacar que as disciplinas ofertadas são as mesmas trabalhadas no ensino comum, buscando demonstrar que o trabalho pedagógico realizado na escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial não se diferencia do das escolas do ensino comum em termos de matriz curricular: (...) *todas as disciplinas que são ofertadas no ensino comum também são ofertadas aqui: Português, Matemática, Ciências, Geografia, Ensino Religioso (G-H.A).*

Algumas participantes destacam apenas as disciplinas que elas próprias ministram; no entanto, como vemos na fala de A-H.A, elas também mencionam as disciplinas de Artes e Educação Física, as quais são ministradas por outros professores: (*Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Artes, Educação Física, todas as disciplinas ofertadas no ensino regular (A-H.A).*)

Assim percebemos omissão nas respostas em relação às disciplinas de História, Ciências e Música, visto que estas aparecerem na fala de apenas algumas participantes; mas estas disciplinas estão contempladas na matriz curricular de ambas as escolas. O que compreendemos a partir das observações é que as disciplinas citadas pelas professoras são as de maior ênfase no contexto de sala de aula, isto é, foram nomeadas por elas as que são mais trabalhadas, dado o grau da importância dada à disciplina pela professora em relação ao aprendizado dos alunos. Pudemos notar que a disciplina de Português é citada em primeiro lugar por todas as participantes.

Reforçando nosso pensamento, também é relevante apontar que, durante as observações, o que mais é enfatizado pelos professores são atividades e conteúdos relacionados às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Nas entrevistas, Música e Informática foram citadas como disciplinas por apenas uma participante. Destacamos que a disciplina Música está contida na matriz curricular de ambas as escolas, enquanto Informática é um recurso pedagógico utilizado como reforço aos conteúdos trabalhados, em que a professora participa juntamente com seus alunos. Cumpre destacar a importância da linguagem, dos signos e das relações para os processos educacionais, pois é desse modo que as crianças irão se desenvolver e tornar-se humanos. Os instrumentos culturais, ou seja, os produzidos pelo homem, auxiliarão o professor no processo educativo e no uso da linguagem escrita e de recursos como, por exemplo, o computador (Rossato, 2010); mas as professoras demonstraram não ter muito conhecimento sobre os *softwares* utilizados que possam auxiliar e complementar sua prática, fato que indica certa limitação quanto ao uso deste recurso, se observa na fala da participante:

As disciplinas trabalhadas são Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e outras como Artes e Educação Física, Música e Informática. Esse ano na Informática ficamos juntos, porque o que trabalha na Informática é um complemento com atividades relacionadas através de jogos. Para reforçar o conteúdo usa alguns softwares especiais, mas não sei qual o tipo (A-E.S).

Assim entendemos que há certo despreparo das professoras para utilizar esse recurso como forma de ajudá-las em sua prática docente, denotando que a Informática, mesmo com sua riqueza e sua capacidade de oferecer novas formas de acesso ao conhecimento, vem sendo

pouco explorada, o que sugere a necessidade de uma melhor preparação dos profissionais para o uso desse instrumento.

Na prática, a maioria das participantes entrevistadas focalizam principalmente a leitura e escrita e a Matemática, que, segundo elas, são as áreas em que os alunos mostram maiores dificuldades, embora estas disciplinas sejam a base para a aprendizagem das outras. Também relatam que o foco do trabalho é no concreto e na oralidade e que procuram dar atendimento igual para os alunos, mas com atividades diferenciadas, pois os alunos se encontram em níveis de aprendizagem muito diferentes uns dos outros. Estas participantes deixam claro em suas falas que a prática se distancia dos documentos norteadores, ou seja, apenas alguns conteúdos acabam sendo ministrados, não se atendendo ao que prescreve a matriz curricular, como se observa nos discursos das participantes a seguir:

[...] muita leitura e escrita. Trabalho todas as áreas com enfoque maior na leitura e escrita, (...). Dou atendimento igual, mas diferencio as atividades (...). Aluno mais aquém, trabalho a mesma atividade, mas puxo mais para as vogais, porque não têm o domínio (V- H.A).

[...] trabalho leitura e escrita e Matemática como estão na iniciação da alfabetização, e também por que apresentam maiores dificuldades nessas áreas (A-H.A).

[...] o meu planejamento é mais especificamente para atender às necessidades dos alunos. Eu trabalho número e quantidade na área da matemática, noção de números, tamanhos, tudo no concreto (G-H.A).

[...] são priorizados os conteúdos de Português e Matemática. Essas disciplinas servem de subsídio nas outras áreas; também é mais importante para eles a leitura e escrita, e na Matemática, a codificação e quantificação (D- H.A).

[...] trabalho bastante com a oralidade e conversação para trabalhar a sequência do pensamento, memória, e também o resgate do conteúdo anterior (C-E.S).

Ainda no decorrer da entrevista uma participante revela que muitas vezes o trabalho pedagógico não alcança o resultado satisfatório devido à implantação de um currículo bimestral, condição que as duas escolas passaram a assumir a partir de sua transformação em escolas de Educação Básica na modalidade de Escola Especial. Para ela, o aprendizado do aluno exige um tempo muito superior a um bimestre: *[...] somos pressionados a trabalhar bimestralmente mas o avanço do aluno não é bimestral (P-E.S).*

Também nos chama a atenção o fato de que uma das entrevistadas considera a psicomotricidade como disciplina, porém esta não é contemplada na matriz curricular. Isto evidencia que alguns participantes não têm muita clareza a respeito das disciplinas que contemplam a matriz e de outras ciências que podem vir a contribuir para a sua prática pedagógica: *Além dos conteúdos do Português, da Matemática, História e Geografia, também tem a psicomotricidade, bastante importante para o desenvolvimento, e trabalho a coordenação visomotora, motora fina, motora ampla (C-E.S).*

A Psicomotricidade, segundo a SBP - Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1980),

É a Ciências que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (SBP, 1980, grifos nosso).

Entendemos então que esta ciência tem sua importância para desenvolvimento da criança deficiente, mas não deve ser entendida pelos professores como uma disciplina, visto que as escolas em questão têm um documento que as norteia quanto às disciplinas e seus conteúdos para a elaboração do seu plano de trabalho docente, que é a matriz curricular.

Portanto o plano de trabalho do professor é o seu guia, e irá orientar sua prática diária

com o aluno; sendo assim, é função do professor realizar um trabalho além dos conhecimentos cotidianos, provocando o desenvolvimento psíquico. Quanto a este aspecto, Facci (2004, p.237) afirma que o “professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, ele precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental”.

Ainda segundo a autora, na prática pedagógica, além da sistematização, são fundamentais os conteúdos das disciplinas. Com base na teoria vigostskiana, afirma que estes conteúdos, em seu conjunto e não de forma isolada, influenciam o desenvolvimento das FPSs. As aulas provocarão a tomada de consciência das disciplinas e nelas se desenvolverá o pensamento abstrato do aluno (Facci, 2004).

Sobre a importância do entendimento dos conteúdos formais Vigotski (2001, p.305) mostra que “o conceito de disciplina formal compreende a concepção de que existem matérias de ensino que não só fornecem os conhecimentos e habilidades contidos no próprio objeto como ainda desenvolvem as faculdades mentais gerais da criança, [...] contribuindo para o desenvolvimento intelectual geral da criança”³⁴.

O mesmo autor enfatiza que, para aprendizagem infantil, a disciplina formal deve se configurar como lei, pois para a idade infantil esta “abrange complexos conjuntos de funções psíquicas, que mobilizam grandes áreas do pensamento e matérias em que se dividem processos psíquicos próximos, familiares e até idênticos” (Vigotski, 2001, p.309).

Dessa forma, a escola e seus profissionais assumem na sociedade um importante papel social, pois é o local no qual o aluno terá acesso ao saber, que oportunizará o desenvolvimento intelectual e a formação do indivíduo pensante. Para isso o professor precisa estar adequadamente estruturado para ensinar o aluno deficiente intelectual, independentemente de a escola regular regular ou da modalidade de Educação Especial.

Segundo Dechichi (2008, p. 202), o aluno deficiente intelectual deve ser visto como alguém capaz de aprender, logo este aluno

(...) tem o direito a uma educação que favoreça seu desenvolvimento psicointelectual, em que ele possa construir conhecimentos significativos e úteis e também aprenda a

³⁴ Vigotski (2001) aponta como exemplo de disciplinas formais o estudo do grego, do latim e da matemática.

maneira mais adequada de aplicá-los nas diversas situações de vida cotidiana, melhorando, com isso, sua condição de vida pessoal e grupal.

Diante do pensamento da autora, vemos quanto um ensino rico pode oportunizar o desenvolvimento cognitivo do aluno deficiente intelectual. Não se devendo ter como foco apenas conhecimentos básicos, que não lhe permitem avançar e interagir com o grupo, mas um ensino com conteúdos formais, que provoque transformações nas FPSs e promova a humanização do aluno deficiente.

Lunardi (2008), em reflexões sobre o currículo de escolas de Educação Especial, afirma:

(...) é preciso que o currículo, que a pedagogia estejam alertas a esse contingente de identidades e diferenças que vêm compondo o cenário social, mas que são identidades e diferenças que não se esgotam, que não se naturalizam, que não se essencializam, identidades e diferenças que necessitam ser compreendidas como questões políticas, como práticas de significados” (p.93).

Em suma, em relação às disciplinas ofertadas, identificamos que a prática pedagógica das professoras entrevistadas não condiz com o proposto pela matriz curricular, visto que no contexto de sala de aula tanto as disciplinas em sua totalidade quanto a complexidade dos conteúdos são pouco explorados. A prática pedagógica dessas professoras, na maioria das vezes, respalda-se em conhecimentos corriqueiros e no que o aluno é capaz de fazer. Isto mostra uma compreensão reducionista do deficiente intelectual por parte destas participantes, o que as leva a investir pouco no aprendizado desse aluno, tendo como foco o desenvolvimento máximo de sua capacidade cognitiva.

Dessa forma se cristaliza a incapacidade e improdutividade dos alunos deficientes intelectuais, perpetuando os estigmas que ainda ressoam em relação eles. Isso nos mostra que não bastam apenas os documentos, mas é necessário compreender que muitas dificuldades enfrentadas no âmbito escolar são provindas do fortalecimento dos preconceitos quanto à sua capacidade, os quais ainda não se romperam, mesmo com as mudanças políticas vivenciadas no decorrer da história, pois numa sociedade capitalista estes alunos estão distantes de atender ao seu ideal.

Também consideramos relevante que as práticas pedagógicas sejam revistas numa perspectiva crítica, de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento dos alunos deficientes intelectuais, levando-os a desenvolver sua autonomia e independência para derrubar os mitos que ainda permeiam sua educação escolar.

Destacamos neste momento que é imprescindível não fechar os olhos a todas as dificuldades no âmbito escolar, pois tanto os alunos quanto os professores fazem parte de um contexto que vai além dos muros escolares e no qual não é possível fazer uma leitura individual, apenas uma leitura contextualizada, buscando no movimento da história a compressão dos avanços e retrocessos na educação que vem sendo construída ao longo da história com respaldo das políticas públicas. Apoiar-se nas políticas não ameniza a responsabilidade de todos em relação ao ensino dos alunos deficientes, mas indica que ainda são necessárias muitas mudanças para que de fato o ensino, seja numa escola de Educação Básica seja numa de Educação Especial, atinja o maior objetivo da educação, ou seja, promover um conhecimento que realmente humanize o aluno.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, os que mais se destacaram na fala das participantes foram os jogos (encaixe, quebra-cabeça, etc.), livros (literatura), alfabeto móvel, recursos audiovisuais (*data show*, CD, DVD, notebook) e materiais confeccionados pelos professores com materiais recicláveis (tampas de garrafa, latas, caixinhas de produtos como creme dental, fósforo, etc.), e materiais de metodologias específicas, como o Método Fônico de Fernando C. Capovilla e Alessandra G. S. Capovilla e o Método das Boquinhos, de Renata Jardim, metodologias das quais as participantes mencionaram fazer uso com frequência em sala de aula, conforme as falas a seguir:

[...] livros, jogos, data show, materiais do método fônico, leitura e escrita, cadernos e desenvolvimento da linguagem (V-H.A).

[...] o alfabeto móvel, ilustrações do método das boquinhos, tampas de garrafa para classificação, jogos diversos, encaixe, brinquedos de montar, sequência lógica (P- E.S).

Essas situações apontadas pelas participantes revelam que muitas vezes a qualidade do ensino fica limitada por falta de recursos didático-pedagógicos, dificultando o trabalho do professor, que necessita contar com sua criatividade e também com recursos próprios para

conseguir ministrar uma aula que seja satisfatória para ambos, professor e aluno. Isto demonstra que as condições das escolas, em se tratando de ensino para os alunos deficientes intelectuais, ainda estão muito distantes da real necessidade desses alunos, seja esta escola regular inclusiva, seja de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Essa situação mostra a urgência de se efetivarem as políticas públicas para atender este público, com medidas que vão além do acesso aos muros da escola. Sobre isto assim se manifesta uma das participantes:

[...] o problema é que vejo que, tirando esses recursos, trabalhamos com quadro negro e giz... Precisamos de mais recursos; isso demanda gastos, há poucos materiais, muitas vezes trazemos o material pessoal e também compramos; falta material e capacitação para uso dos materiais em ensino e aprendizagem, dificultando o trabalho prático. O que percebo é que a dificuldade não está na deficiência (P- E.S).

O que encontramos nesta fala é uma observação crítica que destoa das demais participantes. Essa professora se questiona a todo o tempo sobre o seu trabalho e o resultado dele, apontando que na prática pedagógica, por falta de condições, não é possível um ensino de maior qualidade, que poderia ser muito mais amplo caso houvesse recursos materiais e os professores tivessem mais conhecimentos para a execução do seu trabalho. Isto soa como uma alerta, uma vez que os alunos deficientes intelectuais podem avançar muito além do que lhes é ofertado, e muitas vezes são impedidos de fazê-lo por causa de um sistema de ensino falho.

Outro discurso que chamou a atenção diz respeito à relação entre os professores e a equipe pedagógica da escola. Algumas participantes sentem-se apoiadas em suas dúvidas e quando pedem auxílio para a realização do trabalho; outros, por sua vez, afirmam que muitas vezes o trabalho é solitário, pois não há o apoio suficiente e a responsabilidade pelo fracasso do aluno recai sempre sobre o professor, o que, certamente, terá reflexos no cotidiano escolar. Afirma uma participante:

[...] precisamos conhecer o diagnóstico, estudar o caso do aluno com a equipe, mas não temos as informações que precisamos. O trabalho muitas vezes é pautado no cuidado e ele

não aprende porque tem deficiência, e muitas vezes sabemos que não é assim a realidade (P- E.S).

Observamos no decorrer da pesquisa que o diagnóstico do aluno é importante para o professor, mas é preciso dizer que o trabalho pedagógico não deve basear-se em diagnósticos, pois muitas vezes, por uma visão biologizante de homem, o diagnóstico incapacita o aluno, e assim se perpetua a compreensão da incapacidade. Por isso é indispensável ter um olhar diferenciado para o entendimento e a prática deste profissional, dando-lhe o apoio de que necessita e assim contribuindo para a efetivação do ensino. Cabe observar que no processo ensino-aprendizagem o professor não deve caminhar sozinho, mas ter o respaldo da equipe pedagógica para lhe oferecer os subsídios necessários à sua prática pedagógica.

Outro ponto que sobressaiu ao nosso olhar diz respeito às adaptações curriculares, que, de acordo com documentos da SEED (2006), devem ser entendidas como flexibilização curricular, pois com as políticas de educação inclusiva as escolas devem praticar uma educação que atenda a todos os alunos, independentemente de suas especificidades; ou seja, os currículos devem ser flexíveis e abertos, e não adaptados para alguns alunos. Eis o que diz um documento:

Entende-se que o conhecimento sistematizado pela educação escolar deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, ainda que am diferenças sociais, culturais e pessoais, efetivando-se a igualdade de oportunidades, sobretudo, em condições semelhantes aos demais (SEED, 2006).

Cabe aqui lembrar que nosso foco não é a escola regular, mas sim, as escolas especiais, que na atualidade se configuram no Estado do Paraná como escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Cumpre observar que as escolas especiais e as escolas regulares podem ser espaços de exclusão e segregação, exigindo de todos os envolvidos no processo educacional reflexões sobre a aprendizagem oferecida a pessoas com deficiência. A flexibilização curricular, também nesta nova escola de Educação Básica, implica remover as barreiras que dificultam a aprendizagem para, mediante modificações no decorrer da prática pedagógica, alcançar o aprendizado do aluno.

A política educacional deste Estado já vem desde 2006, buscando mudanças em relação à educação e às escolas especiais, para as quais a Resolução 3600/2011 marca um

novo período. Mesmo enfrentando no contexto nacional pensamentos contrários ao seu posicionamentos, a SEED (2006, p.55)

(...) optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio, entendendo que algumas crianças, jovens e adultos com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos, necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas pela escola regular. É importante lembrar que, mesmo os alunos atendidos em instituições especializadas, não constituem um grupo homogêneo, suas diferenças individuais deverão ser respeitadas, por meio da execução de propostas diversificadas, o que requererá, muitas vezes, um plano individual de ensino (SEED, 2006, p.55).

Ainda cabe repensar estas flexibilizações, que devem acontecer em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, com os devidos cuidados para que o entendimento em relação às adaptações curriculares não levem a um esvaziamento dos conteúdos propostos pela matriz curricular ou à compreensão de que as adaptações competem apenas ao professor (SEED, 2006).

A fala da participante a seguir elucida nosso pensamento. Ao ser questionada sobre se a matriz é adequada para a turma, ela afirma que em relação à matriz curricular as adaptações acontecem, mas a realidade das escolas está distante do que pregam os documentos oficiais. Afirma a professora:

[...] Sim, a matriz é adequada, mas com algumas adaptações, a partir da observação do professor, vai adaptando o conteúdo. Normalmente é o professor que faz as adaptações. As trocas com a equipe são pequenas, por uma série de motivos (A- H.A).

Pudemos constatar que em nenhuma das escolas existe consenso sobre se matriz curricular é ou não adequada para atender alunos com deficiência intelectual; o que percebemos é que a flexibilização curricular, realizada pelos professores sem o apoio e

conhecimento necessário para tal, muitas vezes leva a uma fragmentação e empobrecimento do currículo, com reflexos no aprendizado do aluno. Afirmar uma participante:

[...] na verdade deveria ter uma retomada da matriz. Muitas coisas a gente acaba fazendo uma adaptação, tem muitos conteúdos e a gente tem que priorizar o que vê que está de acordo com a realidade, pois tem conteúdo que foge à realidade. Busco trabalhar o conteúdo do dia a dia deles, exemplo, trabalhar o município onde moram, pois se for trabalhar de forma ampla eles não vão entender (A-E.S).

Pela observação da matriz curricular das duas escolas e também pela fala das participantes, notamos que os conteúdos científicos propostos no documento se distanciam dos ministrados na prática, pois no cotidiano escolar os profissionais procuram sempre igualar os conteúdos *ao nível do aluno*. Isso reforça o pensamento relativo à falta de capacidade do aluno para aprender, e o trabalho, como já mencionado, acaba não oportunizando ao aluno avançar em suas FPSs, como propõe Vygotski (1983). Sobre isto afirma outra participante:

[...] dentro do planejamento procuro fazer adaptações de acordo com os alunos, propor atividades adequadas que eles compreendam. Procurando atividades do nível deles, é nível de primeiro ano, procuro atividades simples e que atendam à matriz. Exemplo: girafa, apresento a leitura, apresento o G do método fônico e entro na matriz proposta da Língua Portuguesa e de outras áreas que posso relacionar, como Ciências (V-H.A).

Também destacamos que a matriz curricular e os conteúdos que dela fazem parte são motivos de grande preocupação para algumas participantes, pois entram em conflito no decorrer de sua prática, porque, ao mesmo tempo consideram a matriz adequada e questionam sua validade, porque acreditam que a falta de conhecimento e a carência de recursos comprometem seu trabalho e que os alunos, por necessitarem de maior tempo para a aprendizagem, devido às suas limitações, não vão atender às exigências da matriz, ou seja, sua divisão bimestral e o nível dos conteúdos exigidos. Sobre a questão seguem-se algumas falas das participantes:

[...] é adequada, pensando que tem que ter acesso ao conhecimento científico; o que não é adequado é o tempo, a dificuldade com a prática e a falta de recursos (P-E.S).

[...] diante de todas as dificuldades que já falei, a matriz não é adequada para a turma (G-E.S).

[...] agora, com a nova mudança para escola de Educação Básica, eu vejo a matriz muito cheia de conteúdo para o nível que temos e a forma que temos que trabalhar (bimestral). Isso é um ponto de interrogação que coloca para os próximos anos. Foi se adequando, foi, mas com muito mais conteúdo, no 2º ano eles não terão condições de acompanhar o grau de complexidade e a quantidade de conteúdo. Antes era priorizado alguns conteúdos, agora o mesmo conteúdo do ensino regular é trabalhado aqui. Temos sala de nível diferente, o meu nível se adequa ao conteúdo do primeiro ano, mas tem sala que o comprometimento intelectual é muito maior, um bimestre é pouco para a quantidade de conteúdo que deve ser trabalhado (D-H.A).

Em suma, as análises das questões apontam que, para as participantes, a matriz curricular acaba sendo adequada em relação aos conteúdos científicos ofertados; porém as adaptações dos conteúdos realizadas pelas professoras para atender seus alunos mostram que na prática pedagógica estas se baseiam no cotidiano, ou seja, no que elas acreditam que estes alunos necessitam e são capazes de aprender. Também pela observação em sala, notamos que este discurso é coerente com a prática do professor, apontando que as adaptações realizadas na matriz curricular para melhor atender o aluno deficiente intelectual acabam limitando ao aluno o acesso ao conhecimento científico que é proposto pela escola. Por isso o trabalho do professor deve buscar superar os conceitos espontâneos, pois só assim o aluno irá se desenvolver. Afirma uma participante:

[...] após adaptações é adequada, toda a matriz curricular é adaptada para a realidade daquela turma, todo o planejamento

e plano docente é adaptado à necessidade da turma. Meu trabalho é de forma diferenciada para que eles aprendam; meu trabalho não altera a matriz, alterei meu planejamento para ser funcional. Com a transformação para escola de Educação Básica a matriz é a nível de primeiro ano, então todo o trabalho é adaptado para atender os alunos, e a adaptação não é curricular,³⁵ é um planejamento formal com as áreas de ensino; mas trabalho a nível funcional, é trabalhado de forma funcional o que quero com meus alunos. Exemplo: água, não trabalho só de forma oral, trabalho a água na hora da escovação, de forma funcional, no contexto do aluno, voltado à vivência do aluno. Na hora de beber a água, no banho, eles precisam vivenciar, além do oral, também na vivência têm que ter significado para eles os conteúdos (G-H.A).

Diante de nossa análise, fica claro que as escolas especiais, na sua tentativa por transformar-se em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, vivenciam também, como as escolas regulares, as incertezas provindas das muitas mudanças propostas pelas políticas públicas brasileiras. Assim, os benefícios destas transformações em prol do aluno deficiente intelectual ainda são uma incógnita, ou seja, estas escolas requerem investimentos nas mais diversas áreas. Podemos mesmo dizer que estas transformações devem incluir a estrutura física e material, a formação dos professores e especialmente os conhecimentos que são oferecidos aos alunos, pois só podemos pensar em uma escola básica adequada se esta atender às especificidades de cada aluno, oferecendo-lhes um ensino de qualidade.

Conforme encontramos em muitos estudos, desde os que datam de tempos mais distantes, como os de Patto (1984), até os mais atuais, como os de Rossato e Leonardo (2012), Bray (2012), Cotrin (2013) e muitos outros, todos denunciam que, seja na escola regular seja na especial, há uma visão individualizante das dificuldades da criança; ou seja, devido às suas particularidades - provindas da pobreza ou da deficiência -, muitas vezes o aluno é visto como alguém incapaz de aprender conteúdos mais elaborados. É importante reconhecer e superar

³⁵ Destacamos que ao se referir a *não curricular*, a participante refere-se a não seguir o currículo conforme este se encontra na matriz.

esta visão, para que as escolas e seus profissionais (pedagogos, professores, psicólogos e outros) envolvidos venham a suprir suas defasagens e que o aluno tenha acesso ao ensino e à aprendizagem, de forma a conquistar sua autonomia e sua independência, isto é, que sua humanização ocorra de fato.

Considerações finais

Com a transformação em *Escola de Educação Básica* da modalidade de *Educação Especial*, a escola especial vivencia um momento histórico no Estado do Paraná. Neste sentido, o estudo se configurou como relevante para compreendermos como vem sendo desenvolvido, a partir das mudanças propostas pelo MEC, o trabalho pedagógico neste contexto educacional.

A educação escolar é fundamental para a aquisição dos conhecimentos elaborados pela humanidade e nela os alunos deficientes intelectuais vão desenvolver as suas funções psicológicas superiores pela oferta de conteúdos científicos e por uma mediação adequada. Para a análise e compreensão desse processo consideramos importante desenvolver as quatro seguintes categorias: I- Norte Teórico; II – Aprendizagem e desenvolvimento; III- Mediação docente e Metodologias didáticas- IV- Currículo.

Quanto à categoria *Norte Teórico*, os resultados obtidos com o estudo permitiram compreender que, apesar de existirem documentos norteadores nas escolas pesquisadas, muitas das participantes não têm clareza quanto à teoria que deve fundamentar a sua prática profissional e entendem que não têm conhecimentos teóricos suficientes para seu trabalho pedagógico. Algumas também afirmam que fazem uso de diversas teorias e metodologias didáticas para respaldar sua prática.

Esta carência de um embasamento teórico para subsidiar o trabalho pedagógico na escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial acaba por comprometer o ensino ofertado para estes alunos. A escola só será capaz de cumprir de transmitir os conhecimentos elaborados pela humanidade se o professor tiver o domínio desses conhecimentos e da teoria que fundamenta seu trabalho, pois ele é o mediador do conhecimento e o responsável pela formação das funções psicológicas superiores do aluno. Ao trabalhar com crianças em desenvolvimento, sobretudo com aquelas que sofrem deficiência intelectual, o professor deve buscar oferecer-lhes conhecimentos capazes de oportunizar avanço em seu psiquismo, e isso só será possível a partir de um embasamento teórico sólido para fundamentar a sua prática pedagógica.

Sabemos que é só por meio do ensino das diversas ciências e com o aprofundamento teórico que o aluno irá se apropriar dos bens culturais da nossa sociedade, logo uma base teórica falha promove uma prática pautada em conhecimentos básicos do cotidiano, menos

elaborados, não oportunizando um avanço nas funções psicológicas superiores. Com isso, conforme apontam Leal & Souza (2012), o ensino deixa de ser significativo e passa a se configurar como algo secundário para formação da genericidade. Na realidade percebemos que, em sua prática cotidiana, a escola vem assumindo funções como o cuidado, os encaminhamentos clínicos e os próprios atendimentos de saúde no contexto escolar, por vezes relegando a segundo plano sua principal função, que é transmitir os conteúdos científicos, e assim não conseguindo promover no aluno a aprendizagem e desenvolvimento por falta de uma maior compreensão sobre seu papel e sobre a importância de seu quadro de profissionais adquirir melhor aprofundamento teórico.

A escola e seus profissionais precisam ter uma teoria norteadora para desenvolver um trabalho que efetivamente promova o desenvolvimento do aluno; mas pudemos observar, com os resultados apresentados, que as escolas pesquisadas apresentam lacunas quanto aos seus documentos norteadores e à teoria que embasa os trabalhos pedagógicos. Torna-se evidente que as instituições formadoras ainda carecem de maiores investimentos por parte das instâncias responsáveis, para fazer valer o seu compromisso de oferecer aos alunos com deficiência intelectual um ensino que lhes avance para além da Educação Básica e, quiçá, adentrar em níveis superiores de ensino.

A fragilidade teórica dos participantes não é o único fator que merece atenção. Ao analisarmos a categoria *Aprendizagem e Desenvolvimento*, constatamos que para a maioria das participantes o aluno deficiente intelectual apresenta uma aprendizagem lenta, sendo o seu ritmo o responsável pelo processo ensino-aprendizagem. Outro fator significativo para estas participantes é a influência familiar e emocional, que compromete o aprendizado e se configura como um grande desafio para a prática pedagógica.

Isto demonstra que as dificuldades relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento, ainda são atribuídas ao próprio aluno e sua família, mascarando os muitos fatores que podem levar ao não aprendizado no contexto escolar. Ainda permanece a visão individualizante sobre a incapacidade do aluno, revelando as limitações da própria escola no tocante a sua compreensão sobre deficiência e aprendizagem. Nesse contexto, é essencial uma formação que capacite o profissional para atuar de forma a superar suas defasagens, pois estas repercutem no processo-ensino aprendizagem.

Entendemos também que propiciar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica, sejam elas especiais ou não, deve ser compromisso delas, conforme assegura a

legislação brasileira discutida neste estudo; porém o que observamos nos relatos nas entrevistas é que o processo de escolarização do aluno deficiente intelectual restringe-se ao desenvolvimento de funções psicológicas elementares, dessa forma, ainda permanecem arraigado à prática pedagógica o pensamento reducionista da potencialidade e desenvolvimento psíquico do aluno deficiente intelectual.

Assim, com base em Duarte (1999), entendemos que o trabalho da escola não deve buscar em primeiro lugar o que é básico, espontâneo, mas levar a amplitude de seu saber a partir da transmissão de conhecimentos científicos elaborados ao longo da história da humanidade. Não obstante, observamos que, no tocante aos conteúdos, as escolas se distanciam do que encontramos na matriz curricular, pois consideram difícil trabalhar os conteúdos que exigem maior capacidade de abstração do pensamento. Ao analisarmos a matriz notamos que ele apresenta disciplinas e conteúdo de cunho científico que, quando mediados adequadamente, levam a avançar do aprendizado elementar para o mais elaborado; mas o que percebemos é uma prática focada em conteúdos que não promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, uma prática focada no conhecimento básico do cotidiano, que promove um esvaziamento do conteúdo de sua importância para a formação deste aluno, e como consequência, uma não apropriação do conhecimento elaborado.

Conforme Leal & Souza (2012, p.218), “a escola tem importância da vida dos jovens, ocupando nela um lugar central, pois abarca um grande período de suas vidas, mas tem carecido de sentido e, conseqüentemente, não possibilita a compreensão da vida e da realidade social e não instrumentaliza para a inserção nesta realidade”. Vemos que isto não ocorre de forma diferente para o aluno deficiente intelectual, pois os resultados mostram que a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial ainda apresenta o ranço da compreensão equivocada do passado, isto é, a visão de que o aluno, por apresentar uma deficiência, não é capaz de aprender e desenvolver-se.

A falha na oferta de conteúdos conforme prega a matriz curricular leva as escolas a não efetuarem uma formação básica satisfatória, o que, provavelmente, faz o aluno deficiente não conseguir avançar para níveis mais elevados de ensino, pois, como pode ser observado em nosso estudo, é reduzido o número de alunos deficientes matriculados no Ensino Superior. As pesquisas de A. F. Santos (2009), Rosseto, (2009), Rambo (2010), e Simionato (2011) apresentam dados relevantes sobre a inserção de alunos deficientes nas IESs, principalmente

no que se refere a alunos com deficiência visual e física e ao aluno surdo. Por outro lado, as mesmas pesquisas revelam que, em relação ao deficiente intelectual, ainda não vem se efetivando seu acesso ao Ensino Superior, pois nem ao menos é mencionada sua inserção neste nível de ensino, mostrando que o aluno com deficiência intelectual não vem alcançando uma formação pedagógica que o capacite para o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Diante disto, podemos afirmar que o conhecimento científico ofertado e a relação professor-aluno são a base para uma formação de qualidade que oportunize avançar do ensino básico para o superior, conforme encontramos na legislação, mas isto ainda não é uma realidade para todos, isto é, os alunos deficientes intelectuais não gozam da oportunidade de adentrar nos ambientes acadêmicos superiores. Dessa forma, o direito de todos os alunos a um ensino de qualidade em todos os níveis de ensino, conforme pregam as leis, ainda se encontra muito distante da realidade brasileira, por inúmeras barreiras, entre elas a acessibilidade arquitetônica, recursos materiais, acessibilidade de comunicação e, principalmente as barreiras ao conhecimento, talvez a mais impactante, por impedir que o aluno deficiente desenvolva toda a sua potencialidade.

Tais resultados nos permitem afirmar que as escolas que participaram da pesquisa necessitam instrumentalizar o professor para que este, com base em uma formação sólida, seja capaz de, por meio do ensino, desenvolver ao máximo toda a capacidade do aluno, pois o homem não nasce sabendo, ele irá evoluir a partir do ensino, e a educação é o caminho para a apropriação do saber e o desenvolvimento social e cultural do homem.

É importante, à luz da Teoria Histórico-Cultural, olhar o desenvolvimento deste aluno deficiente num processo de transformação histórica proveniente das relações que ele estabelece, compreendendo o contexto no qual está inserido e a influência de seu meio. Dessa forma, a escola deve buscar a superação da visão fragmentada deste indivíduo para assim oportunizar-lhe condições para superar as dificuldades em seu processo de desenvolvimento, especialmente as dificuldades que a própria escola lhes impõe.

Assim, reforçamos a importância de uma base teórica que fundamente a prática do professor e da relevância da Teoria Histórico-Cultural para compreender e trabalhar com o aluno deficiente intelectual, diante dos subsídios teóricos em que esta se fundamenta, levando à compreensão das potencialidades do aluno deficiente intelectual.

A pesquisa também se referiu à categoria *Mediação docente e Metodologias didáticas*, na qual os resultados encontrados evidenciam que para poucas participantes a aprendizagem

do aluno está relacionada com a mediação docente, tanto que esta na prática não acontece como deveria, segundo as participantes, devido às dificuldades dos alunos e à falta de profissionais para auxiliar no trabalho do professor. Já para a maioria das participantes, os recursos utilizados, especialmente o uso de materiais são o que faz a diferença entre o aprender ou não aprender. Fica evidente nos discursos que as participantes atribuem as dificuldades aos alunos e não consideram a importância da questão pedagógica, visto que, no entendimento delas, a mediação docente não é algo relevante para o desenvolvimento dos alunos, mas sim, as práticas voltadas ao concreto, ao cotidiano e à oralidade.

Entendemos, a partir dos estudos de Vigotskii (2006), que ao aluno deficiente intelectual também deve ser ofertado o ensino que promova sua capacidade de abstração; logo, o trabalho pedagógico não deve focar apenas o concreto, o visual. Estes também são importantes, mas o trabalho do professor deve ter como foco o desenvolvimento do pensamento abstrato, superando o defeito e levando a criança a formas superiores de pensamento. Por conseguinte, o trabalho da escola deve ser o de promover uma aprendizagem que leve ao desenvolvimento mental: “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (p.115).

Para que esta aprendizagem aconteça de fato, é essencial que o professor assuma seu papel de mediador do conhecimento, pois a mediação é essencial no processo ensino-aprendizagem, e é por meio dela e das relações estabelecidas que o aluno desenvolve o seu psiquismo e transforma a sua realidade; por isso o trabalho da escola deve sempre procurar compensar e superar as limitações do aluno.

Diante disto, vale resgatar as contribuições de Facci (2007) em relação à importância do papel mediador do professor, pois é o professor que irá realizar a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, ou seja, o ensino como ponto de partida é que vai desenvolver as funções psicológicas superiores.

A categoria *Currículo* trouxe como resultados dados relevantes, pois ambas as escolas pesquisadas apresentam um currículo que compreendem as disciplinas que fazem parte da matriz curricular como também encontradas no ensino regular (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso, Ciências, Arte, Educação Física, e Música), ou seja, disciplinas que ofertam conhecimentos importantes para a formação do aluno. É pertinente mencionar que algumas participantes ao serem questionadas, fazem

questão de anunciar que os conteúdos são os mesmos da escola regular, mas o que notamos a partir da observação em sala e também por meio do discurso das participantes é que, na prática, algumas disciplinas são priorizadas, e destas apenas alguns conteúdos, os que são considerados pelos professores como de mais fácil compreensão para o aluno.

As participantes afirmaram também que para desempenhar seu trabalho e alcançar os conteúdos propostos pela matriz, é essencial que estes sejam adaptados, e são os próprios professores que realizam as adaptações curriculares de acordo com sua compreensão para atender à dificuldade do aluno. Algumas participantes contam com a contribuição da equipe pedagógica e dos profissionais da saúde que compõem o quadro de funcionários da escola.

Destacamos que as disciplinas mais enfatizadas pelos participantes são as de Língua Portuguesa e Matemática, que elas consideram essenciais para a formação do aluno; porém, frequentemente a prática docente se pauta pelos conteúdos básicos da disciplina, voltados ao cotidiano do aluno, e ainda são realizadas adaptações curriculares para facilitar sua compreensão. Por outro lado, alertamos que as adaptações curriculares, se efetuadas sem um conhecimento específico para tal, acabam por fragmentar e empobrecer o currículo, levando a prática pedagógica a se distanciar dos documentos norteadores.

O currículo para a escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial segue as orientações da Secretária de Estado e dos núcleos regionais de Educação, e dessa forma o trabalho docente ocorre bimestralmente, conforme as escolas regulares. Não obstante, o estudo aponta que, para a maior parte das participantes, esta forma deveria ser revista pelo sistema de ensino, pois não atende às reais necessidades do aluno e da escola, dificultando o trabalho do professor.

As escolas que fizeram parte da pesquisa apresentam uma matriz curricular adequada ao que orienta a legislação, mas a prática pedagógica se encontra muito distante do proposto pelos respectivos projetos político-pedagógicos. As disciplinas, assim como as adaptações do currículo, não atendem ao proposto pela matriz, pois verificamos que há um esvaziamento dos conteúdos científicos e exclusão de algumas disciplinas na prática cotidiana, prejudicando o desenvolvimento do aluno deficiente intelectual.

As participantes, em sua maioria, atribuem as dificuldades pedagógicas encontradas à limitação dos alunos, e recorrem muitas vezes à equipe de saúde para sanar estas dificuldades, o que demonstra que as práticas destas profissionais estão fortemente ligadas a uma perspectiva clínica de desenvolvimento, relegando a segundo plano os aspectos pedagógicos.

É possível perceber, a partir dos resultados, que as escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial as quais fazem parte os participantes da pesquisa, não vêm conseguindo ofertar um ensino que atenda à matriz curricular proposta, de forma que os conteúdos ofertados contribuam para desenvolver as funções psicológicas superiores dos alunos deficientes intelectuais. Conseqüentemente, as atividades curriculares ofertadas nestes contextos primam pelo trabalho concreto, e assim o processo de ensino não oportuniza ao aluno o desenvolvimento do pensamento abstrato e a apropriação do conhecimento mais elaborado; assim sendo, estas escolas não vêm conseguindo cumprir o que estabelecem seus documentos norteadores, que é oferecer uma Educação Básica que promova o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento do aluno.

Como afirma Vygotski (2000), não é qualquer tipo educação que influencia o processo de desenvolvimento, mas o ensino formal. Com isso, entendemos que o aluno deficiente intelectual, para se apropriar dos conhecimentos elaborados pela humanidade, construindo seu pensamento mais elaborado, necessita de uma escola que o capacite por meio de instrumentos teórico-intelectuais (Meira, 2007). Assim nos parece claro que as escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial que participaram da pesquisa ainda não estão preparadas para ofertar um ensino que, de fato, humanize o aluno deficiente intelectual.

Acreditamos que não basta as escolas especiais receberem um nova nomenclatura, elas precisam oportunizar reais condições de aprendizagem dos conteúdos científicos conforme prevê a matriz curricular. Para isto se faz necessário, além das condições de acesso ao ensino, da eliminação de barreiras, dos recursos necessários e materiais pedagógicos adequados para atender estes alunos, também um repensar sobre a formação do professor, o qual ainda carece de aprofundamentos teóricos que venham auxiliá-lo em sua prática pedagógica, pois a Educação Básica deve proporcionar ao aluno deficiente o acesso ao conhecimento, além do saber cotidiano.

Sobre estes aspectos, temos que no ensino superior, os cursos de graduação e pós-graduação parecem não oferecer os subsídios suficientes para uma formação teórica e metodológica necessária à escolarização do aluno deficiente intelectual.

Em termos de legalidade a LDB 9394/96 no título VI, que trata dos Profissionais da Educação , em seu Art. 61 a lei preconiza que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996).

Ainda sobre a LDB9394/96 o Art. 62 dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

A pesquisa revelou dados significativos quanto à formação dos professores, no entanto, é importante esclarecermos que nossa intenção não é culpabilizar os profissionais, mas evidenciar a urgência em ações em prol de sua formação. Também salientamos que para o professor estar instrumentalizado para o exercício de seu trabalho, é necessário que as Instituições de Ensino Superior (IES), revejam sua prática, ofertando um currículo que possibilite o avanço teórico e prático de seus alunos. Entendemos que as IES não estão conseguindo formar profissionais capacitados para os desafios que a educação seja ela inclusiva ou não impõe para os professores, refletindo assim na sala de aula e conseqüentemente no aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Trazemos aqui, outro fator significativo, no qual, entendemos que contribui para o pouco investimento destas profissionais na sua formação: o piso salarial profissional nacional, este regulamentado pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, dispõe em seu Art. 2^o.

O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008).

Ainda a mesma lei define no § 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se:

Aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008).

Atualmente, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (2014), o piso salarial desta categoria terá um reajuste em 2014 de 8,32%, sendo fixado em 1.697,39, para 40 horas semanais, é evidente que com baixos salários um investimento profissional muitas vezes, é relegado a segundo plano, levando com isso à precarização do ensino. Frente à importância de novas discussões sugerem-se pesquisas com a temática sobre a formação do professor, que este estudo iniciou este debate.

Consideramos que esta pesquisa acrescentou conhecimentos importantes sobre uma temática recente na história da educação, no que se refere ao Estado do Paraná, que vivencia momento de transição da escola especial para escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Os dados obtidos com a pesquisa são representativos e de grande relevância, pois apontam que, diante de tantas mudanças vivenciadas por estas escolas em relação ao ensino, ensino que é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é emergencial repensar as práticas educacionais, bem como desmistificar a visão da incapacidade do aluno deficiente intelectual que ainda permeia os contextos das escolas, sejam estas especiais ou não.

Esperamos que as escolas de Educação Básica na modalidade de educação especial ou as escolas inclusivas ofertem uma educação de qualidade para todos, especialmente para o aluno deficiente intelectual, pois acreditamos na sua potencialidade e na superação de suas limitações por meio do ensino, ou seja, ver o aluno além do defeito, como sujeito histórico, com capacidades de mudar a sua realidade.

Por fim, acreditamos na importância do trabalho para os profissionais da área que atuem, diretamente ou não, com alunos com deficiência intelectual, nos quais provoca a necessidade de um maior aprofundamento teórico e a quebra da imagem da incapacidade do aluno, não sendo mais possível a visão reducionista que permeia a prática profissional nestas escolas. Encontramos na teoria proposta caminhos para acreditar na potencialidade do aluno deficiente e na importância do trabalho mediado no processo ensino-aprendizagem para seu desenvolvimento psíquico e sua humanização.

Também esperamos que os resultados encontrados possam fornecer aos professores subsídios para ações práticas que lhes permitam obter o desenvolvimento destes alunos e ainda promovam novas discussões que primem por um ensino de qualidade. Sabemos que ainda há muito a ser discutido e realizado neste contexto, pois consideramos ainda uma temática recente neste Estado; mas certamente novas contribuições surgirão e virão somar ao nosso intuito, no sentido de contribuir com reflexões que levem a transformações reais nos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- Aranha, M.S.F. (2001). *Paradigmas da relação da sociedade com as Pessoas com Deficiência*. Em Revista do Ministério Público do Trabalho. UNESP-Marília. Ano XI, no. 21, março, pp. 160-173.
- Abrantes, A. A., & Martins, L.M. (2013). *Relações entre conteúdos de ensino E processos de pensamento*. UNESP. Revista Educação. Relações entre conteúdos de ensino E processos de pensamento v1, n1, p 62-74 . Recuperado em 11 de junho de 2013 de http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_p_rocessos_de_pensamento.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo. Edições.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroco, S.M.S. (2007). *A Educação Especial do novo Homem Soviético e a Psicologia do L.S. Vygotsky: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais*. Tese . Araraquara. São Paulo.
- Barroco, S.M.S (2011). *A teoria Histórico-Cultural e o Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência Intelectual: contribuições à psicologia escolar*. Em: Guzzo, R.S.L., & Araújo, C.M.M (Orgs.), *Psicologia Escolar Identificando e superando barreiras*. Campinas. São Paulo. Editora Alínea.
- Bifon, M.F. da. (2009). *A constituição social da potencialidade humana: contribuição para o estudo da superdotação*. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós- Graduação em Psicologia- PPI Mestrado. Maringá, PR.
- Bíblia Sagrada. (1986). *Levítico cap.21*. 51ª. Edição. Editora Ave Maria Ltda. São Paulo.
- Bíblia Sagrada. (1986). *João cap.9*. 51ª. Edição. Editora Ave Maria Ltda. São Paulo.
- Beatón, G. A. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.
- Boarini, M.L. (Orgs.). (2012). *Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX*. Maringá: Eduem.
- Brasil (1986). Ministério da Educação e Cultura .CENESP. Decreto nº 93.613/1986. Recuperado em 11 de setembro de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93613.htm
- Brasil (1973). Ministério da Educação e Cultura .CENESP. Decreto nº 72.425/1973. Recuperado em 12 de março de 2013 de <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>

Brasil (2008). Ministério da Educação. Conferencia Nacional para a Educação Básica de 2008. Documento Referência. Recuperado em 15 de março de 2013 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf

Brasil (2004). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto 5296/2004. Recuperado em 11 de março de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Brasil (2008). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil.. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Recuperado em 20 de março de 2014 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm

Brasil (1999). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto 3298 de 1999. Recuperado em 10 de maio de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

Brasil (2002). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. LIBRAS. Recuperado em 12 de junho de 2013 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

Brasil (2005). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Decreto 5.626 de 2005 LIBRAS. Recuperado em 12 de junho de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

Brasil (1994). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca de 1994. Recuperado em 12 de março de 2013 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Brasil (1996). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996. Recuperado em 20 de março de 2014 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Brasil (2004). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei 10.845 de 2004 sobre o AEE. Recuperado em 06 de maio de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm

Brasil (1975). Declaração dos direitos das Pessoas Deficientes. Resolução nº 2542 de 1975 aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Recuperado em 11 de março de 2013 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf

Brasil (1967). Presidência da República. Casa civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Título IV. Recuperado em 11 de março de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm

Brasil (1988). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título VIII. Recuperado em 11 de março de 2013 de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_shtm

Brasil (1988). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III. Da Educação. Recuperado em 29 de abril de 2013 de <http://www.legjur.com/legislacao/htm/cf880000001988?gclid=CNrIm-678LYCFccw4AodvE4ArA#i208-00>

Brasil (2006). Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência de 2006. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações. Recuperado em 19 de junho de 2013 de http://www.miltonmonti.com.br/arquivos/downloads/legislacao_portadoresdeficiencia.pdf

Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial.

Brasil (2001). Presidência da República. Casa civil. Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei n. 10.172 de 2001. Recuperado em 18 de março de 2013 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

Brasil (2010). Presidência da República. Casa civil. Plano Nacional de Educação. Lei n. 8035 de 2010. Recuperado em 06 de maio de 2013 de http://www.pne.ufpr.br/?page_id=16

Brasil (1971). Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº 5692/ de 1971. Recuperado em 11 de março de 2013 de <http://www.planalto.gov.br>

Brasil (2004). Presidência da República. Casa Civil. Decreto 5296 de 2004 . Recuperado em 15 de março de 2013 de http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/d5296_acessibilidade_idoso.pdf

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. Lei nº 9394 de 1996. Recuperado em 11 de março de 2013 de <http://www.planalto.gov.br>

Brasil (2006). Secretaria de Estado da Educação- SEED-Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba. Recuperado em 05 de maio de 2013 de [http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial\(1\).pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial(1).pdf)

Brasil (2007) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Brasil (2004). Declaração de Montreal sobre a deficiência Intelectual. Recuperado em 15 de março de 2013 de http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm

Brasil (2001).Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. MEC;SEESP.

Brasil (2003).Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 3.284 de 2003. Recuperado em 16 de junho de 2013 de http://download.inep.gov.br/download//superior/2003/Legislacao/Portaria_3284_2003_acessibilidade_portadores_deficiencias.pdf

Brasil (2008).Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. Recuperado em 11 de setembro de 2013 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf

Brasil (2008). Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde

Bray, C.T. (2012).*Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privada: contribuição da psicologia histórico-cultural*. In.Leonardo, N.S.T; Leal, Z.F.de R.; Rossato, S.P.M. Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem.

Bueno, J.G.S. (1993). *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.

Camilo, T.C. (2008). A Periodização do Desenvolvimento infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. 130-139. Recuperado em 18 de novembro de 2013 de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/192/176>

Carvalho, A. R., Rocha, J. V. & Silva, V. L. R. R. (2006). *Pessoa com Deficiência na História: Modelos de Tratamento e Compreensão*. Em. *Pessoa com Deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais- PEE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Carvalho, E. R. (1997). *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA RJ.

Carvalho, E. R. (2002). *A nova LDB e a educação especial*. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA.

Carvalho, M.V.C. (2007). *A Construção Social, histórica e cultural do psiquismo humano*. Em *Educativa*. Departamento da Universidade Católica de Góias/Goiânia, 10 (1), 47-68, Jan/jun.

Castro, F.S. e Barroco, S.M.S (2012). Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicometria de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski.Universidade Estadual de Maringá- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –PIBIC/CNPq-Fundação Araucária-UEM.

CID-10. (1993). Classificação de Transtornos mentais e de comportamento da CID-10. Descrições Clínicas e diretrizes diagnósticas. WHO.Artes Médicas, Porto Alegre.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.

CNTE (2014).Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Piso salarial do magistério. Recuperado em 20 de março de 2014 de <http://www.ebc.com.br/educacao/2014/01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-832-em-2014>

Cotrin, J. T. D. (2013). *Psicologia e Educação Especial: perspectivas históricas e políticas*. Cuiabá: EdUFMT.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). UNESCO. Recuperado em 26 de abril de 2013 de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/home>.

Davidov, V., & Shuare, M. (1987). *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar*. Em Davidov, V., & Shuare, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscú: Progreso.

Davidov, V. (1988). *La Ensenãsa escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou. Editorial Progreso.

Declaração de Cuenca - UNESCO - Equador, 1981. Recuperado em 11 de setembro de 2013. http://www.smearuja.com.br/progeproj/Legislacao_Educacao_Inclusiva.pdf

Declaração de Sunderberg - Torremolinos, Espanha, 1981. Recuperado em 11 de setembro de 2013 http://www.smearuja.com.br/progeproj/Legislacao_Educacao_Inclusiva.pdf

Declaração de Santiago - Chile - 1993. Recuperado em 11 de setembro de 2013 http://www.smearuja.com.br/progeproj/Legislacao_Educacao_Inclusiva.pdf

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Dechichi, C. (2008). Deficiência mental- aspectos do atendimento educacional escolar. In; Dechichi, C; Silva, L.C. & cols. *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia, EDUFU.

Dourado, L.F. (2009). *Edição Especial: Conferência Nacional de Educação*. Ministério da Educação. MEC/SEESP.

DSMIV. (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 4. Ed., Artes Médicas, Porto Alegre.

Duarte, N. (1996). *Educação Escolar, Teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Coleção Polemicas do nosso tempo . v. 55. Ed. Autores associados. Campinas.SP.

_____, N.(1996). *A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Historico-Cultural*. In: Duarte, N. (1996). *Educação Escolar, Teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Coleção Polemicas do nosso tempo . v. 55. Ed. Autores associados. Campinas.SP.

_____, N. (1999). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Elkonin, D. (1987). *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. Em: Davidov, V., & Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso.

Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. 218 f. Araraquara. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____, M. G.D. (2004). *A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril. Recuperado em 03 de fevereiro de 2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, M.G.D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas. S.P: Autores Associados. (Coleção: Formação de Professores).

_____, M.G.D. (2007). “-Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?”- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Meira, M.E.M.; Facci, M.G.D..(orgs). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre a Subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa Do Psicólogo.

Facion, J.R. (org.). (2009). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ed. Curitiba: Ibpex.

Fernandes, S. (2011). *Fundamentos da Educação Especial*. 2ed. Rev e atual. Curitiba. Ibpex.

Fierro, A. (2004). *Os alunos com Deficiência Mental*. Em Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

Grusnpun, H. (1999). *Crianças e adolescentes com transtornos psicológicos e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Atheneu.

Guebert, M.C.C. (2010). *Inclusão: uma realidade em discussão*. 3ª Ed. Rev;. Atual. Ampl. Curitiba. Ibpex.

Januário, R. A. (2008). *Deficiência mental*. Em Caderno Pedagógico Educação Especial E Inclusão: *O que os Professores do Ensino Regular precisam saber sobre a linguagem dos surdos*. PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Londrina.

Jannuzzi, G.de M. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Jannuzzi, G.de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

Kirk, S. A., & Gallagher, J.J. (1996). *Educação da criança excepcional*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Leal, Z.F.R.G.; Souza, M.P.R. (2012). A queixa escolar sob a perspectiva do aluno: a contribuição do processo de escolarização na formação do indivíduo. In Leonardo, N.S. T.; Leal, Z.F.R.G.; Rossato, S.P.M. (orgs). *Pesquisa em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar*. Maringá: Eduem.

Leite, L.P. & Martins, S.E.S.O. (2012), Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa. Livros Horizontes, LDA.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do Psiquismo*. 2 .ed. São Paulo: Centauro.

Leontiev, A. (2006). Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. Em Vygotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Levy, G.C.T., & M. Facion, J.R. (2009). *O papel do professor na Educação Inclusiva*. In: Inclusão escolar e suas implicações. 2ed. Curitiba: Ibpx

Lobo, L.F. (2005). História aos poucos. Devir - Criança: pesquisa de fontes para uma genealogia da criança anormal no Brasil (1900 - 1940). In Jacó-Vilela, A. M; Cerezzo. A. C; Rodrigues. H.B.C (orgs.) .Anais do IV Encontro CLIO-PSYCHÉ - HISTÓRIA E MEMÓRIA. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas.

Ludke, M., & André. M.E.D.A. (1986) *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lunardi, M.L. (2008). Currículo como política cultural: possibilidades de pensar a diferença. In. Dechichi, C. & Silva, L.C; cols. Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU.

Luria, A. R. (1986). *O problema da linguagem e a consciência*. Em: Luria, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 11-26.

Luria, A. R. (2006). *Vigotskii*. Em Vygotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Manacorda, M. A. (1989). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo. Cortez. Autores Associados.

Marconi, M. A., & Lakatos. E. M. (2011). *Metodologia Científica*. São Paulo. Ed. Atlas.

Martins, L. M. (2011). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia crítica*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Faculdade de Ciências Departamento de Psicologia. Tese de Doutorado. Bauru, SP.

Mazzotta, M.J.S. (1998). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.

Mazzotta, M.J.S. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5ª. Ed. São Paulo: Cortez.

Mazzotta, M.J.S. (2011). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez.

Meira, M.E.M (2000). Psicologia escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In Souza, M.P.R.; Tanamachi, E.R.; Rocha, M. (org) *Psicologia e Educação- desafios teóricos práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____, M.E.M (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In. Meira, M.E.M.; Facci, M.G.D.(orgs). *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre a Subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa Do Psicólogo.

Melo, S.C., Lira, S. M., & Facion, J. R. (2009). *Políticas Inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar*. Em. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2ed. Curitiba: Ibpx.

Mendes, E.G. (2006). *A radicalização do Debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez.

Mendonça. F.W. (2012). *Estrutura e Funcionamento da educação básica*. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a distância.. Maringá- PR.

Miranda, A.A.B. (2003). *História, Deficiência e Educação Especial*. Em Tese : A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep.

Moreira, L.C (2008). *O Fórum de Educação Especial das IES do Paraná: Trajetória e Retomada*. Texto base referente à palestra apresentada na Mesa 04: “Estratégias de Ação”, em I SIES: Trajetória do Estudante Surdo, em 26 e 27 de maio de 2008 / Londrina – PR.

Moysés, M.A.A; Collares, C.A.(1997). Inteligência abstraída. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v.8, n.1, p.63-90. Recuperado em 18 de novembro de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttext

Nogueira, C.M.I. (2012). *Surdez, Libras e educação de surdos: introdução à língua brasileira de sinais*. Maringá: Eduem.

ONU- Assembléia Geral das Nações Unidas - New York, USA - 1993 - Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Incapacidades. Recuperado em 11 de setembro de 2013 http://www.smearuja.com.br/progeproj/Legislacao_Educacao_Inclusiva.pdf

ONU – Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Recuperado em 11 de setembro de 2013 http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf

ONU - Organização das Nações Unidas (1975). RESOLUÇÃO N.2542/1975 Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/1975.

ONU - Organização das Nações Unidas (1990). Declaração Mundial sobre Educação Para Todos aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

Paracelso, (1973). *Opera Omnia. A Chave da Alquimia*. Trad. Braga; Antonio Carlos. Editora Três. Rio de Janeiro.

Paraná. (1989) .Constituição do Estado do Paraná. – Curitiba : Imprensa Oficial. Recuperado em 03 de maio de 2013 de

http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/constituic_parana.pdf

Paraná. Governo do Estado. (2006). Secretaria de Estado da Educação. SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba. Imprensa Oficial. Recuperado em 01/05/2013 de. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Paraná (2011). Secretaria de Estado da Educação – SEED. Resolução N.º 3600/2011 – GS/SEED. Recuperado em 14 de outubro de 2013 de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/orientacoes/ORIENTAcaO012011.pdf>

Patto, M.H.S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo.

Petrovski, A. (1979). *Psicologia Evolutiva Y pedagogia*. Moscou. Editora Progresso.

Rambo, C. P. (2010). *A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós- Graduação em Psicologia- PPI Mestrado. Maringá, PR.

Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana OPS/Organização Mundial de Saúde - Washington, DC, USA - 1990.

Rosa, E. R., & André. M.F.C. (2006). *Aspectos Políticos e Jurídicos na Educação Especial Brasileira*. Em. Pessoa com Deficiência: aspectos teóricos e práticos. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Rossato, S.P.M. (2010). *Queixa Escolar E Educação Especial: intelectualidades invisíveis*. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós- Graduação em Psicologia- PPI Mestrado. Maringá, PR.

Rossato, S.P.M; Leonardo, N.S.T. (2012). A queixa escolar na educação especial: intelectualidades invisíveis. In. Leonardo, N.S.T; Leal, Z.F.de R.; Rossato, S.P.M. Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012.

Sahb, W.F.(2003). *Educação Especial: Olhar Histórico, Perspectivas Atuais e Aporte Legal*. PUC Minas.. Coordenadoria de Extensão PUC Minas Contagem. Recuperado em 05 de janeiro de 2013 de BuscaLegis.ccj.ufsc.br.

Santos, J.B. (2002). A “*Dialética da Exclusão/Inclusão*” na História da Educação de ‘*Alunos com Deficiência*’ em Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun.

Sasaki, K. (2002). *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. p. 6-9.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, São Paulo. Autores Associados.

Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e filosofia*, v.11, n.21, p.127-140, jan. jun. jul.dez.

Savini, Nereide (2003). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 4.ed. rev e ampl. Campinas, SP: Autores Associados.

SBP. *SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE* (1980). Recuperado em 15 de julho de 2013 de <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>

Shuare, M. (1990). *La Psicología Soviética tal como yo La veio*. Moscú. Editorial Progreso.

Silva, E. A. (2009). *Entre preconceitos, vitimização e incapacidade: os deficientes e as imagens que reforçam a segregação social*. Cadernos de Pesquisa do CDHIS - n. 40- ano 22- p. 79-92- 1º sem.

Silva, A. M. (2010). *Educação especial e Inclusão escolar: História e fundamentos*. Curitiba: Ibpx- série Inclusão escolar.

Silva, M.A.M. (2012). *Atendimento educacional especializado e o processo de inclusão*. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação à Distância. Maringá – PR.

Silva, V.G. (2010). *Psicologia Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Psíquico Infantil: Compreendendo o processo de Escolarização*. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós-Graduação em Psicologia- PPI Mestrado. Maringá, PR.

Silva, O.M. (1986). *A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Ed. CEDAS. Recuperado em 06 de janeiro de 2013 de <http://www.crfaster.com.br/Roma.htm> acesso em 13/02/2012.

Simionato M.A.W. (2011). *O Deficiente no Ensino Superior: uma reflexão*. Em. Facci, M.G.D., Meira, M.E.M., & Tuleski, S.C. *A Exclusão dos “Incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá-Pr. Eduem.

Soares, J. M. (2009). *A Pessoa com Deficiência Mental e sua Inserção no mercado de trabalho: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia).Universidade Estadual de Maringá. Maringá.PR.

Souza, V. F.M. (2012). *Políticas Educacionais e organização da educação básica*. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação à Distância. Maringá-PR.

Souza, M.L (2007). *A Concepção e o Atendimento Escolar destinado ao deficiente mental: um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947)*. Universidade Estadual de Maringá- Programa de Pós-graduação em Educação.

Telfords, C. W., & Sawrey.J.M. (1983). *O Indivíduo Excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar.

Tessaro, N.S. (2011). *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá. Eduem.

Tuleski, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem.

UNESCO. (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994*. Recuperado em 04 de setembro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

UNESCO- Informe Final Seminário- Taller Regional Sobre Innovaciones En la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Básica. Santiago de Chile, 11-14 de mayo de 1992. Recuperado em 11 de setembro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001891/189168so.pdf>

Vygotski, L.S. (1983). Problemas Del desarrollo de La psique. Em *Obras Escogidas-* (Tomo III) 2ª ed. Editorial Pedagógica, Moscú , Madrid.

Vygotski, L. S. (2000). Incluye Problemas Del desarrollo de La psique. Em *Obras Escogidas* (Tomo III). Madrid. Visor Dis.

Vygotski, L. S. (1996). Psicologia infantil. Em *Obras Escogidas* (Tomo IV) Madrid. Visor Dis.

Vygotski, L.S. (1983). Fundamentos de Defectologia. Em *Obras Escogidas* (Tomo V) Editorial Pedagógica, Moscú, Madrid.

Vygotski, L.S. (1989) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (1997). Fundamentos de Defectologia. Em *Obras Escogidas* (Tomo V) Editorial Pedagógica, Moscú, Madrid.

Vygotski, L.S. (1994) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.; & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre/ RS. Artes Médicas

Vygotski, L.S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. Em Vygotski, L.S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

APÊNDICES

Apêndice 1

Documento de anuência da escola:

Autorização do Diretor (a)

Eu,..... Diretor(a)
 autorizo Waléria Henrique dos Santos Leonel, portadora do RG nº 5353850-9 e CPF 020701489-20 (discente do Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 3731227-4 e CPF 755614509-30, a realizar a pesquisa intitulada: “A teoria Histórico Cultural e o Desenvolvimento Psíquico do Deficiente Intelectual: compreendendo o seu processo de escolarização” na Escola.....
a qual tem por objetivo descrever e conhecer como vem acontecendo o processo de escolarização do deficiente intelectual nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial (APAEs), a partir de entrevistas semi-estruturadas com os professores e observações das práticas pedagógicas e análise documental da matriz curricular. Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes envolvidos, bem como da escola e da cidade a qual esta se localiza. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura Diretor (a)

RG:

CPF:

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A Teoria Histórico Cultural e o Desenvolvimento Psíquico do Deficiente Intelectual: compreendendo o seu processo de escolarização”, **que faz parte do** Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá **e é orientada pela Professora** Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo **da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa** é (geral) descrever e conhecer como vem acontecendo o processo de escolarização do deficiente intelectual nas escolas especiais, identificando se este processo promove o desenvolvimento psíquico do mesmo. **Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma,** será entregue ao entrevistado uma ficha de identificação, onde se fará necessário o preenchimento da mesma, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante, e uma ficha de identificação da instituição que será preenchida juntamente com a coordenação da escola destinada a levantar dados sobre o número de alunos, de funcionários, caracterização da escola e dos alunos atendidos, etc. E, ainda será realizada uma entrevista semi-estruturada embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Posteriormente serão realizadas as observações da prática docente. As entrevistas serão de aproximadamente 30 minutos, no entanto, poderá ultrapassar o tempo de acordo com a necessidade do entrevistado, o horário para a realização da entrevista será previamente agendado. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. **Informamos que poderão ocorrer** possíveis desconfortos/riscos, no caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo. **Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto**

sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade , Os dados serão trabalhados e analisados de forma que se mantenha o anonimato, o sigilo e a privacidade sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. As gravações realizadas nas entrevistas serão de uso exclusivo para fins da pesquisa, após a conclusão da mesma estas serão arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos sendo depois destruídas, sem comprometer o entrevistado. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de ética da Universidade Estadual de Maringá. **Os benefícios esperados são**, contribuir de forma científica e social tanto para compreender e ampliar o tema a cerca do processo de escolarização do deficiente intelectual para o seu desenvolvimento psíquico, como também propor sugestões e reflexões com o intuito de rever alguns posicionamentos no âmbito escolar, e promover alternativas, nas práticas pedagógicas, para que estas contribuam na melhoria da qualidade do ensino educacional especial ofertado ao deficiente intelectual diante das Escolas Especiais terem conquistado o seu direito legal de existir enquanto escolas de educação básica. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço no processo ensino aprendizagem dos alunos deficientes intelectuais auxiliando os profissionais envolvidos neste contexto escolar e reforçando a parceria importante para o avanço pedagógico dos alunos de duas ciências importantes para a formação humana, a Pedagogia e a Psicologia, sendo estas auxiliares da escola para a transformação social e a humanização do homem.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo e pela pesquisadora responsável Waléria Henrique dos Santos Leonel.

_____ **Data:**.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nom
e do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci
todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ **Data:**.....

Assinatura do pesquisador

**Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador,
conforme o endereço abaixo:**

Nome: Waléria Henrique dos Santos Leonel (pesquisadora).

Endereço: Rua Quintino Bocaiúva, nº 042, Apto 501(Zona 7) Maringá -PR.

Telefone/e-mail): (44) 33052814 ou (44) 99828619 – waleriahleonel@hotmail.com

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá – na Avenida
Colombo nº 5790, bloco 118. **Telefone:** (44) 3261-4291 –

**Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com
o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da
UEM, no endereço abaixo:**

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 3

Ficha de identificação dos participantes:

- 1- Nome (apenas iniciais):
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Grau de Escolaridade:
- 5- Que curso de graduação e pós-graduação cursou:
- 6- Curso de formação realizados na área Educacional Especial:
- 7- Tempo de experiência profissional com Deficiente Intelectual:
- 8- Há quanto tempo trabalha com este nível de escolaridade:

APÊNDICE 4

Ficha de caracterização da instituição

1- Nome da Instituição:

2- Número de alunos:

3- Número de funcionários e de educadores:

4 – Tipos de serviços oferecidos aos alunos, além do pedagógico.

5 – Quais as condições físicas e materiais da instituição?

6 – Qual a filosofia e princípio didáticos e pedagógicos que orientam a instituição?

7- Caracterização dos alunos (idade, deficiências, tempo de escola, nível socioeconômico).

8- Modelo de matriz curricular do ensino fundamental para análise.

APÊNDICE 5

Roteiro de Entrevista

- 1- Como é o aprendizado e o desenvolvimento do aluno Deficiente Intelectual.
- 2- Quais as disciplinas ofertadas.
- 3- Quais os conteúdos priorizados em sala de aula e recursos didáticos pedagógicos mais utilizados.
- 4- Quais as intervenções realizadas que promovem o aprendizado.
- 5- Qual a teoria que respalda a prática pedagógica na escola/sala de aula e segundo o ponto de vista do professor qual é o domínio deste sobre a respectiva teoria.
- 6- Os alunos estão aprendendo os conteúdos ministrados em sala de aula.
- 7- Os alunos que não estão conseguindo assimilar os conteúdos, que ações são desenvolvidas na escola para ajudá-los a superar esta dificuldade.
- 8- Quando há alunos apresentando dificuldades de aprendizagem a que ou a quem os professores atribuem estas dificuldades.
- 9- A matriz curricular é adequada para a turma.
- 10- De que forma são trabalhados os conteúdos da matriz curricular e como os conteúdos estão sendo desenvolvidos/ministrados na sala de aula

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PROJETO DE PESQUISA

Título: O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DO DEFICIENTE INTELECTUAL: COMPREENDENDO O SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 06162512.7.0000.0104

Pesquisador: Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 98.792

Data da Relatoria: 20/08/2012

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem por objetivo descrever e conhecer como vem acontecendo o processo de escolarização do deficiente intelectual nas escolas especiais, identificando se este processo promove o desenvolvimento psíquico do mesmo, favorecendo seu processo de humanização.

A pesquisa será desenvolvida em duas escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial para deficiente intelectual (APAEs - Associação de pais e amigos dos excepcionais) que se localiza no interior do Estado do Paraná. Contará com a participação de dez professores do ensino fundamental das séries iniciais, sendo cinco de cada escola. Este trabalho será norteado pela Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem Vigotski, Luria e Leontiev como seus principais representantes, e o método escolhido se dá no exercício do materialismo histórico e dialético de Karl Marx, que propõe o reconhecimento do fenômeno estudado dentro de um contexto histórico e cultural, e ainda busca identificar as contradições existentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Descrever e conhecer como vem acontecendo o processo de escolarização do deficiente intelectual nas escolas especiais, identificando se este processo promove o desenvolvimento psíquico do mesmo.

Objetivo Secundário:

- Analisar a partir da matriz curricular para o ensino fundamental se os conhecimentos científicos são ofertados e de que forma para os alunos;

- Verificar quais as disciplinas e os conteúdos que estão sendo ministrados pelo professor em sua prática docente;

- Verificar como os conteúdos estão sendo desenvolvidos/ministrados na sala de aula;

- Identificar segundo o ponto de vista dos professores se os alunos estão apreendendo os conteúdos ministrados. E se houver alunos que não estão conseguindo assimilar os conteúdos que ações são desenvolvidas na escola;

- Verificar quando há alunos apresentando dificuldades de aprendizagem a que ou a quem os professores atribuem estas dificuldades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos, no caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG

Bairro: JARDIM UNIVERSITARIO

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4444

Fax: (44)3011-4518

E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



A pesquisa irá contribuir de forma positiva para a educação de pessoas com deficiência intelectual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma de execução foi apresentado, prevendo uma duração total do estudo de dezesseis meses, entre setembro de 2012 e janeiro de 2014, com início das entrevistas para setembro de 2012. O orçamento do estudo, totalizando R\$ 480,00 segue com a informação de que será subsidiado pela pesquisadora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No projeto é apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dirigido diretamente aos sujeitos da pesquisa, convidando-os para participar do projeto, com uma breve descrição do projeto, esclarecendo que a participação é voluntária, podendo os participantes recusar-se ou desistir de participar a qualquer momento sem ônus ou prejuízo, sendo garantido o sigilo e confidencialidade. Informa que "poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos, no caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo". Informa também que os "benefícios esperados são, contribuir de forma científica e social tanto para compreender e ampliar o tema a cerca do processo de escolarização do deficiente intelectual para o seu desenvolvimento psíquico, como também propor sugestões e reflexões com o intuito de rever alguns posicionamentos no âmbito escolar, e promover alternativas, nas práticas pedagógicas, para que estas contribuam na melhoria da qualidade do ensino educacional especial ofertado ao deficiente intelectual diante das Escolas Especiais terem conquistado o seu direito legal de existir enquanto escolas de educação básica".

Também são apresentados: documento de anuência da escola assinado pela diretora Neide Aparecida da Silva; modelos da ficha de identificação dos participantes, da Ficha de caracterização da instituição e do roteiro de entrevista.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Face o exposto e considerando a apreciação do protocolo à luz da normativa ética vigente, este comitê de ética em pesquisa se manifesta por aprovar o protocolo na forma em que ora se apresenta.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face o exposto e considerando a apreciação do protocolo à luz da normativa ética vigente, este comitê de ética em pesquisa se manifesta por aprovar o protocolo na forma em que ora se apresenta.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: JARDIM UNIVERSITARIO CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



MARINGÁ, 16 de Setembro de 2012

Assinado por:
Ieda Harumi Higarashi

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: JARDIM UNIVERSITARIO CEP: 87.020-900
UF: PR Município: MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4444 Fax: (44)3011-4518 E-mail: copep@uem.br

Anexo 2

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLA 1- HELENA ANTIPOFF

LINGUA PORTUGUESA

1º ANO-ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
O discurso como prática social	Oralidade	<p>Prática de oralidade: processo de interlocução na sala de aula (ouvir, com atenção, emitir opiniões, respeitar opiniões diferentes).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos de fatos vividos: história pessoal, a história do nome, da família, das pessoas da sala de aula, de outros espaços; - Contação de história, brinquedos e brincadeira; - Declamação de quadras poéticas e poemas; - Dramatizações; - Conversação sobre os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas; <p>Comparações entre fala e escrita, apreendendo semelhanças e diferenças;</p>
	Leitura	<p>Prática de Leitura: do alfabeto (quatro formas), decodificação, compreensão e interpretação (explícitas e implícitas) de diferentes linguagens: gestos, desenho, brincadeiras, jogos, ilustrações.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura (textos variados) do professor para os alunos; - Pseudoleitura de quadras poéticas, poemas, trava-língua, parlenda e demais gêneros textuais; - Leitura de diferentes tipologias e gêneros textuais, pelos alunos, com compreensão, fluência, entonação e ritmo: - Leitura de diferentes textos pelo aluno, com ou sem a ajuda do professor; - Leitura do próprio nome, do nome da professora e demais pessoas da sala de aula; - Leitura fruição de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadras poéticas, poemas e letras de músicas; ✓ Parlendas e trava-línguas; - Leitura de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Notícias, ✓ Informações, ✓ Propaganda, panfletos, rótulos, impressos...; ✓ Jornais, revistas, encartes e demais materiais impressos.
	Escrita	<p>Prática de Escrita – processo de representação de uma idéia e a função do registro .</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representação de idéias por meio de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestos, ✓ Desenhos, ✓ Jogos e brincadeiras pedagógicos, ✓ Escrita; - Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Do alfabeto (caixa alta, letra cursiva maiúscula e minúscula), ✓ Do próprio nome e sobrenome com apoio do crachá, do nome da professora e demais pessoas da sala de aula.(cursiva e caixa alta) ✓ De palavras significativas, contextualizadas em diferentes textos, ✓ Diferenciação entre letra, sílaba, palavra e frase contextualizados; ✓ Produção de textos (coletivos e individuais: pelo professor e pelo aluno): - Relatos, textos informativos, narrativos e poéticos; - Sistematização da escrita (por meio das unidades menores da escrita) em situações de uso e contextualizadas, estabelecendo a relação sonoro-gráfica; - Concordância nominal e verbal.

LINGUA PORTUGUESA

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
O discurso como prática social	Oralidade	<p>Prática de oralidade: processo de interlocução: troca e transmissão de informação (ouvir com atenção, emitir opiniões com clareza, consistência argumentativa e respeitar opiniões diferentes).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narração de situações vividas e fictícias com sequência lógica, ritmo de fala, clareza e pronúncia das palavras; - Reprodução de assuntos de livros, filmes, programas de televisão, rádio e outros; - Transmissão de avisos, recados, pedidos e informações; - Declamação de quadras poéticas e poemas; - Contação de piadas, parlendas, adivinhas, charadas e outros gêneros; - Dramatizações; - Exposição de informações e sobre os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas; - Uso da linguagem formal e coloquial em diferentes situações (o ouvinte determina a linguagem do falante). - Entrevista com e sem a orientação do professor; - Comparações entre fala e escrita, apreendendo semelhanças e diferenças;
	Leitura	<p>Prática de Leitura: decodificação, compreensão e interpretação(explicitas e implícitas) da linguagem escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos de diversos gêneros. (diferentes alfabetos) <ul style="list-style-type: none"> • Leitura fruição de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadras poéticas, poemas e letras de músicas; ✓ Parlendas e trava-línguas; ✓ Contos de fadas, fábulas, lendas • Leitura busca de informação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Convites, bilhetes, ✓ Notícias, ✓ Textos didáticos, ✓ Propagandas, panfletos, rótulos, impressos...; ✓ Jornais, revistas, encartes e demais materiais impressos. <p>Obs.: A prática da leitura em sala de aula deve ter como referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a leitura do professor para os alunos, de aluno para alunos, de aluno para o professor; - leitura pelo aluno, com ou sem a ajuda; - entonação, ritmo, pronúncia das palavras.
	Escrita	<p>Prática de Escrita – processo de interlocução, de representação e de registro de ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do próprio nome e sobrenome, do nome da professora e demais pessoas da sala de aula, sem apoio do crachá;(cursiva e caixa alta) - Produção de textos coesos e coerentes (coletivos e individuais: pelo professor e pelo aluno): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatos, informativos, narrativos; ✓ Ampliação de uma dada ideia; ✓ Síntese de ideias de um mesmo assunto; - Reestruturação de texto produzido pelo aluno e demais textos apresentados pelo professor; - Sistematização da escrita (por meio das unidades menores da escrita) em situações de uso e contextualizadas: <ul style="list-style-type: none"> . Relação sonoro-gráfica: biunívocas e cruzadas; . Diferenciação entre letra, sílaba, palavra e frase contextualizados; . Uso do dicionário; - Análise linguística (estudo da gramática dentro do texto) destacando a

		<p>concordância nominal e verbal, com ênfase no:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substantivo (nomes): próprio e comum, adjetivos (qualidades), artigo, flexão em gênero, número, pessoa e ação no passado, e futuro. • Pontuação e acentuação (noções).
--	--	--

LÍNGUA PORTUGUESA
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
O discurso como prática social	Oralidade	<p>Prática de oralidade: processo de interlocução: troca e transmissão de informação (ouvir com atenção, emitir opiniões com clareza, consistência argumentativa e respeitar opiniões diferentes).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Narração de situações vividas e fictícias com sequência lógica, ritmo de fala, clareza e pronúncia das palavras; ✓ Reprodução de assuntos estudados em sala de aula, de livros, filmes, programas de televisão, rádio e outros; ✓ Transmissão de avisos, recados, pedidos e informações; ✓ Declamação de poemas e canto de músicas; ✓ Contação de piadas, parlendas, adivinhas, charadas e outros gêneros; ✓ Dramatizações; ✓ Relatório de informações e sobre os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas (com planejamento escrito); ✓ Uso da linguagem formal e coloquial em diferentes situações (o ouvinte determina a linguagem do falante). ✓ Comparações entre falas: coloquial e formal nas diferentes variedades linguísticas.
	Leitura	<p>Prática de Leitura: decodificação, compreensão e interpretação(explicita e implícita) da linguagem escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos de diversos gêneros. (diferentes alfabetos) - Leitura fruição de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> . Quadras poéticas, poemas e letras de músicas; . Contos de fadas, fábulas, lendas; . Paródia, - Leitura busca de informação: <ul style="list-style-type: none"> . Notícias, . Textos didáticos, . Propaganda, panfletos, rótulos, impressos...; . Jornais, revistas, encartes e demais materiais impressos. - Leitura estudo de texto: <ul style="list-style-type: none"> . Ideia central, . Ideias principais de cada parágrafo, <p>Obs.: A prática da leitura em sala de aula deve ter como referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a leitura do professor para os alunos, de aluno para alunos, de aluno para o professor; - leitura pelo aluno, com ou sem a ajuda; - entonação, ritmo, pronúncia das palavras consoante à pontuação e acentuação.
	Escrita	<p>Do próprio nome e sobrenome, do nome da professora e demais pessoas da sala de aula.(letra cursiva)</p> <p>Prática de Escrita – processo de interlocução, de representação e de registro de ideias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos (coletivos e individuais: pelo professor e pelo aluno): <ul style="list-style-type: none"> . Relatórios e textos informativos, . Ampliação de uma dada ideia; . Síntese de ideias de um mesmo assunto; - Produção de textos narrativos observando as seções da narrativa (orientação,

		<p>complicação – clímax e desfecho);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação de texto produzido pelo aluno e demais textos apresentados pelo professor; - Sistematização da escrita (por meio das unidades menores da escrita) em situações de uso e contextualizadas: <ul style="list-style-type: none"> . relação sonoro-gráfica: biunívocas, cruzadas e arbitrárias; . ordem alfabética e o uso do dicionário;
		<ul style="list-style-type: none"> - Análise linguística (estudo da gramática dentro do texto) destacando a concordância nominal e verbal, com ênfase no: <p>PRIMEIRO BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Substantivo próprio e comum, flexão em gênero (masculino e feminino), em número (singular e plural) e em grau (aumentativo e diminutivo). <p>SEGUNDO BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinônimo e antônimo; - Adjetivo; <p>TERCEIRO BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronomes pessoais; - Preposição;

QUARTO BIMESTRE:- Verbos e advérbio e suas funções no texto (elementos coesivos e de coerência), pessoa e ação no , futuro e pretérito perfeito e imperfeito;

LINGUA PORTUGUESA

4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
O discurso como prática social	Oralidade	<p>Prática de oralidade: processo de interlocução: troca e transmissão de informação (ouvir com atenção, emitir opiniões com clareza, consistência argumentativa e respeitar opiniões diferentes).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de textos, com coesão e coerência: ✓ . Narração, descrição e argumentação de situações vividas e fictícias com seqüência lógica, ritmo de fala, clareza e pronúncia das palavras; ✓ Reprodução de diferentes textos; ✓ Transmissão de avisos, recados, pedidos e informações; ✓ Declamação de poemas e canto de músicas; ✓ Contação de lendas, parlendas, adivinhas, charadas, narrativas de aventura e de ficção científica e outros gêneros; ✓ Dramatizações de diferentes gêneros textuais; ✓ Relatório de informações e sobre os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas com o uso de materiais e com planejamento escrito; ✓ Uso da linguagem formal e coloquial em diferentes situações (o ouvinte determina a linguagem do falante). ✓ Comparações entre falas: coloquial e formal nas diferentes variedades lingüísticas.
	Leitura	<p>Prática de Leitura: decodificação, compreensão e interpretação(explicita e implícita) da linguagem escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos de diversos gêneros (diferentes alfabetos): • Leitura fruição de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> . Quadras poéticas, poemas e letras de músicas; . Contos de fadas, fábulas, lendas; . Paródia, • Leitura busca de informação: <ul style="list-style-type: none"> . Notícias,

		<p>. Textos didáticos,</p> <p>. Propaganda, panfletos, rótulos, impressos...;</p> <p>. Jornais, revistas, encartes e demais materiais impressos.</p> <p>• Leitura estudo de texto:</p> <p>. Ideia central,</p> <p>. Ideias principais de cada parágrafo,</p> <p>. Síntese;</p> <p>• Diferenças e semelhanças entre a linguagem literária e a linguagem referencial (conotação e denotação)</p> <p>Obs.: A prática da leitura em sala de aula deve ter como referência:</p> <p>- a leitura do professor para os alunos, de aluno para alunos, de aluno para o professor;</p> <p>- leitura pelo aluno, sem a ajuda;</p> <p>- entonação, ritmo, pronúncia das palavras respeitando a pontuação e acentuação.</p>
	Escrita	<p>Do próprio nome e sobrenome, do nome da professora e demais pessoas da sala de aula.(letra cursiva)</p> <p>Prática de Escrita – processo de interlocução, de representação e de registro de ideias.</p> <p>• Produção de textos coletivos e individuais pelo aluno:</p> <p>. Relatórios e textos informativos,</p> <p>. Ampliação de uma dada ideia;</p> <p>. Síntese de ideias de um mesmo assunto;</p> <p>- Produção de textos narrativos observando as seções da narrativa (orientação, complicação: ação, clímax e desfecho);</p> <p>- Reestruturação de texto produzido pelo aluno e demais textos apresentados pelo professor;</p> <p>- Sistematização da escrita (por meio das unidades menores da escrita) em situações de uso e contextualizadas, a relação sonoro-gráfica: biunívocas, cruzadas e arbitrárias;</p> <p>- Análise linguística: compreensão da função dos elementos coesivos e de coerência nos diferentes textos, destacando:</p> <p>PRIMEIRO BIMESTRE:</p> <p>- Substantivo próprio e comum, flexão em gênero (masculino e feminino), em número (singular e plural) e em grau (aumentativo e diminutivo).</p> <p>- Artigo (definido e indefinido);</p> <p>SEGUNDO BIMESTRE:</p> <p>- Adjetivo;</p> <p>- Pronomes pessoais, de tratamento e possessivos;</p> <p>- Preposição;</p> <p>TERCEIRO BIMESTRE:</p> <p>- Verbos, ação no , futuro e pretérito perfeito;</p> <p>QUARTO BIMESTRE:</p> <p>- Advérbio (tempo, modo, lugar, intensidade...)</p>

LINGUA PORTUGUESA

5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
O discurso como prática social	Oralidade	Prática de oralidade: processo de interlocução: troca e transmissão de informação (ouvir com atenção, emitir opiniões com clareza, consistência argumentativa e respeitar

		<p>opiniões diferentes).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção de textos, com coesão e coerência: <ul style="list-style-type: none"> • Narração, descrição e argumentação de situações vividas e fictícias com sequência lógica, ritmo de fala, clareza e pronúncia das palavras; ✓ Reprodução de diferentes textos; ✓ Transmissão de avisos, recados, pedidos e informações; ✓ Declamação de poemas e canto de músicas; ✓ Contação de lendas, parlendas, adivinhas, charadas, narrativas de aventura e de ficção científica e outros gêneros; ✓ Dramatizações de diferentes gêneros textuais; ✓ Relatório de informações e sobre os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas com o uso de materiais e com planejamento escrito; ✓ Uso da linguagem formal e coloquial em diferentes situações (o ouvinte determina a linguagem do falante). ✓ Comparações entre falas: coloquial e formal nas diferentes variedades linguísticas.
	Leitura	<p>Prática de Leitura: decodificação, compreensão e interpretação(explícita e implícita) da linguagem escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de textos de diversos gêneros. (diferentes alfabetos) <ul style="list-style-type: none"> • Leitura fruição de textos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> . Quadras poéticas, poemas e letras de músicas; . Contos de fadas, fábulas, lendas; . Paródia, • Leitura busca de informação: <ul style="list-style-type: none"> . Notícias, . Textos didáticos, . Propaganda, panfletos, rótulos, impressos...; . Jornais, revistas, encartes e demais materiais impressos. • Leitura estudo de texto: <ul style="list-style-type: none"> . Ideia central, . Ideias principais de cada parágrafo, . Síntese; • Diferenças e semelhanças entre a linguagem literária e a linguagem referencial (conotação e denotação) <p>Obs.: A prática da leitura em sala de aula deve ter como referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a leitura do professor para os alunos, de aluno para alunos, de aluno para o professor; - leitura pelo aluno, sem a ajuda; - entonação, ritmo, pronúncia das palavras respeitando a pontuação e acentuação.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Do próprio nome e sobrenome, do nome da professora e demais pessoas da sala de aula.(letra cursiva) - Prática de Escrita – processo de interlocução, de representação e de registro de ideias. <p>Produção de textos, com coesão e coerência:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Narração de situações vividas e fictícias observando as seções da narrativa (orientação, complicação: ação, clímax e desfecho); ✓ Exposição de saberes aprendidos (noções de dissertação); ✓ Argumentação na sustentação ou refutação em relação a um dado assunto; ✓ Descrições de ações: prescrições e instruções sobre um determinado assunto; ✓ Produções de sínteses, resumos, esquemas; ✓ Reestruturação de texto produzido pelo aluno e demais textos apresentados pelo professor; ✓ Sistematização da escrita (por meio das unidades menores da escrita) em situações de uso e contextualizadas, a relação sonoro-gráfica: biunívocas, cruzadas e arbitrárias;

		<p>- Análise linguística: compreensão da função dos elementos coesivos e de coerência nos diferentes textos, destacando:</p> <p>1º BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Substantivo próprio e comum, flexão em gênero (masculino e feminino), em número (singular e plural) e em grau (aumentativo e diminutivo). - Substantivo derivado/primitivo, abstrato/concreto e coletivo; - Artigo (definido e indefinido); <p>2º BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos pátrios; - Pronomes pessoais, de tratamento, possessivos e demonstrativos; - Preposição; <p>3º BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos, ação no , futuro e pretérito perfeito; <p>4º BIMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Advérbio (tempo, modo, lugar, intensidade...) - Substantivo, adjetivo e artigo, - Pronomes pessoais e verbos, - Pronomes possessivos e demonstrativos; - Preposição e advérbio, - Conjunções; - Flexão: em gênero, número e grau, pronomes e ação no , futuro e pretérito perfeito e imperfeito.
--	--	---

MATEMÁTICA

1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
NÚMEROS E OPERAÇÕES	Classificação, Seriação e Números	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre quantificadores: um, nenhum, alguns, muito, pouco, o que tem menos, o que tem mais, o que tem a mesma quantidade, o que tem um a mais, o que tem um a menos; • Quantidades: as diferentes possibilidades de registros e os símbolos numéricos. (até 99) • Unidade, dezena e dúzia; • Noções de números ordinais; • Classificação e seriação segundo critério da criança e critério dado pelo professor; • Relações entre quantidades: uso de material manipulável: (material dourado, caixa de contagem, ábaco...) ✓ Ideia de juntar quantidades para formar uma quantidade maior (adição - ideia aditiva); ✓ Ideia de tirar quantidades de uma quantidade maior (subtração – ideia subtrativa); ✓ Ideia de comparar grupos para que fiquem com a mesma quantidade (subtração – ideia comparativa); ✓ Ideia de juntar quantidades com o mesmo número para formar uma quantidade maior (ideia aditiva da multiplicação); ✓ Ideia de repartir quantidades para que cada grupo fique com o mesmo número (divisão- ideia repartitiva); ✓ Ideia de distribuir grupos com a mesma quantidade (divisão – ideia subtrativa); <p>- Situações problemas com material manipulável e com recurso de imagem.</p>
GEOMETRIA	A criança e o espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Localização e exploração do espaço; • Comparação das diferenças e semelhanças entre as formas geométricas naturais e culturais; • Noções de: dentro, fora, fronteira, vizinhança, atrás, na frente, no meio, entre, embaixo, em cima, à direita, à esquerda; • Classificação dos sólidos geométricos tomando como referência a superfície: plana (não rolam) e curva (rolam); • Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas; (círculo–esfera, triângulo-prisma, retângulo-paralelepípedo, quadrado – cubo).
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Listas, • Gráficos; • Tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de listas, tabelas e gráficos tomando como referência os conteúdos de outras disciplinas em estudo e/ou estudados (número de meninos e meninas da sala,[...], tamanho, idade, peso, dos alunos).

GRANDEZAS E MEDIDAS	Tempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Dia e noite; • Calendário (dia, semana, mês); • Antes, durante, depois, agora, logo após, muito depois, muito antes, um pouco antes; • Manhã, tarde e noite; • Ontem, hoje, amanhã; • Rápido e lento; • Instrumentos de medida de tempo e a necessidade de medida padrão – hora (relógios e outros instrumentos);
	2º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Comprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tamanho: pequeno, grande e médio,; ✓ Noções de distância: perto e longe; ✓ Altura: alto e baixo; ✓ Espessura: fino e grosso; ✓ Comprimento: curto e comprido; ✓ Medidas arbitrárias: passos, pé, palmo, ✓ Necessidade da medida padrão – o metro;
	3º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Massa 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noções de leve e pesado; ✓ Medidas arbitrárias: saquinho, caixa, pacote [...]; ✓ Necessidade da medida padrão –grama;
	4º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noções de cheio e vazio; ✓ Medidas arbitrárias: xícara, copinho, garrafas [...]; ✓ Necessidade da medida padrão – litro;

OBS.: Todos os conteúdos de Matemática devem ser ensinados aos alunos por meio de situações-problemas contextualizadas.

MATEMÁTICA

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> • NÚMEROS, OPERAÇÕES 	CONTEÚDOS PERMANENTES Classificação, Seriação e Números.	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre número e numeral; • Seriação numérica: contagem de 1 em 1, 2 em 2, 3 em 3, 4 em 4, 5 em 5;(no mínimo 200) • Números ordinais; • Quantificação de unidades, dezena, meia dezena, centena, dúzia e meia dúzia; • Agrupamentos numéricos; • Noção de: <ul style="list-style-type: none"> - Antecessor (menos 1); - Sucessor (mais 1); - Igualdade e desigualdade; • Dobro e metade (tabuada com material manipulável) • Operações: adição e subtração (sem reagrupamento e com reagrupamento); • Situações Problemas (com e sem recurso de imagem): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ideia de juntar quantidades para formar uma quantidade maior (adição - ideia aditiva); ✓ Ideia de tirar quantidades de uma quantidade maior (subtração – ideia subtrativa); ✓ Ideia de comparar grupos para que fiquem com a mesma quantidade (subtração – ideia comparativa); ✓ Ideia de juntar quantidades com o mesmo número para formar uma quantidade maior (ideia aditiva da multiplicação); ✓ Ideia de repartir quantidades para que cada grupo fique com o mesmo número (divisão- ideia repartitiva); ✓ Ideia de distribuir grupos com a mesma quantidade (divisão – ideia subtrativa);

<ul style="list-style-type: none"> GRANDEZAS E MEDIDAS 	CONTEÚDOS PERMANENTES <ul style="list-style-type: none"> Tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dia e noite; Calendário e seu uso (dia, semana, mês, ano); Conceito de divisão do tempo: <ul style="list-style-type: none"> Antes, durante, depois, agora, logo, após, muito, depois, muito antes, um pouco antes; Manhã, tarde, noite e ontem, hoje, amanhã; Instrumentos de medida de tempo e a necessidade de medida padrão – hora (relógios e outros instrumentos); Horas, meia hora em relógio analógico e digital;
	2º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> Valor. 	<ul style="list-style-type: none"> Cédulas e moedas que circulam no Brasil; Situações problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro(sem o uso da vírgula);
	3º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> Comprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceito de: Tamanho, distância, altura, espessura; Medida padrão – o metro;
	4º BIMESTRE <ul style="list-style-type: none"> Massa. Capacidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Medida padrão – grama; Medida padrão – litro;
<ul style="list-style-type: none"> GEOMETRIA 	CONTEÚDOS PERMANENTES <ul style="list-style-type: none"> A criança e o espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> Classificação dos sólidos geométricos tomando como referência a superfície: plana (não rolam) e curva (rolam); Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas: quadrado e cubo, paralelepípedo e retângulo, prisma e triângulo, esfera e círculo; Planificação dos sólidos geométricos por meio do contorno, formando as figuras planas; Classificação das figuras planas: quadrado, triângulo, retângulo, círculo;
<ul style="list-style-type: none"> TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO 	CONTEÚDOS PERMANENTES <ul style="list-style-type: none"> Listas, Gráficos; Tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> Listas, tabelas e gráficos (tomando como referência os conteúdos de outras disciplinas em estudo e/ou estudados: número de meninos e meninas da sala,[...], tamanho, idade, peso, dos alunos). Dados individuais de tabelas e gráficos; Tabelas e gráficos (de setores, de barra).

OBS.: Todos os conteúdos de Matemática devem ser ensinados aos alunos por meio de situações problemas contextualizadas e não de forma fragmentada e linear.

MATEMÁTICA

3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> NÚMEROS E OPERAÇÕES. 	CONTEÚDOS PERMANENTES <ul style="list-style-type: none"> Classificação, Seriação e Números. 	<ul style="list-style-type: none"> Relação entre número, numeral e algoritmo; Seriação numérica: contagem e escrita: de 1 em 1, até 10 em 10 (Até 1000); Numeração: <ul style="list-style-type: none"> Quantidade: aspecto cardinal, Posição: aspecto ordinal, Números romanos; Código: número de telefone, de casas, de prédio e apartamento, placas de carro; Agrupamentos e trocas: formação de milhar; Composição e decomposição de números; Valor posicional; Conceito de: <ul style="list-style-type: none"> Antecessor e sucessor, igualdade e desigualdade; Pares e ímpares; Ordem crescente e decrescente; Operações: <ul style="list-style-type: none"> Adição: com e sem reagrupamentos, com duas ou mais parcelas; Subtração Multiplicação Divisão: exata e não exata;

		<ul style="list-style-type: none"> - Nomenclatura dos termos das operações; • Dobro, triplo, quádruplo, quántuplo... e quantidades (conceito de multiplicação – tabuada); • Cálculo mental; • Situações Problemas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adição (juntar, reunir e acrescentar) ✓ Subtração (retirar, completar e comparar) ✓ Multiplicação (juntar quantidades iguais) ✓ Divisão (repartir e distribuir igualmente as medidas) ✓ Situações problemas não convencionais.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<p style="text-align: center;">CONTEÚDOS PERMANENTES</p> <p>Listas, Gráficos; Tabelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listas, tabelas e gráficos (tomando como referência os conteúdos de outras disciplinas em estudo e/ou estudados: número de meninas e meninos da sala,[...], tamanho, idade, peso, dos alunos). • Dados individuais de tabelas e gráficos; • Transposição de dados em diversas situações e diferentes configurações para organizar informações do dia-a-dia; • Tabelas e gráficos (de setores, de barra [...]).
GRANDEZAS E MEDIDAS	<p>2º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo • Valor 	<ul style="list-style-type: none"> • Dia, semana, mês, ano e bimestre, trimestre e semestre (duração); • Calendário e agenda (conceito: dia, semana, mês, ano); • Divisão de tempo: horas, meia hora, minutos em relógio analógico e digital;
		<ul style="list-style-type: none"> • Cédulas e moedas que circulam no Brasil; • Situações problemas envolvendo o sistema monetário brasileiro; • Composição e decomposição de valores;
	<p>3º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de: Tamanho, distância, altura, espessura; • Medida padrão – o metro; • Noções de múltiplo e submúltiplo;
	<ul style="list-style-type: none"> • Massa 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida padrão –grama; • Noções de múltiplo e submúltiplo;
	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida padrão – litro; • Noções de múltiplo e submúltiplo;
• GEOMETRIA	<p>4º BIMESTRE A criança e o espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação dos sólidos geométricos tomando como referência a superfície: plana (não rolam) e curva (rolam); • Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas: cubo, paralelepípedo, prisma, pirâmide, esfera e quadrado, retângulo, triângulo e figuras circulares; • Planificação dos sólidos geométricos por meio do contorno de uma de suas faces, formando as figuras planas; <p>Classificação das figuras planas: quadrado, triângulo, retângulo, círculo;</p>

OBS.: Todos os conteúdos de Matemática devem ser ensinados aos alunos por meio de situações problemas contextualizadas e não de forma fragmentada e linear.

MATEMÁTICA

4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
--------------------------------	-----------------------------	-----------------------

NÚMEROS E OPERAÇÕES	<p style="text-align: center;">CONTEÚDOS PERMANENTES</p> <p>Classificação, Seriação e Números</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação e seriação de numerais segundo critérios do professor e do aluno; • Seriação numérica: contagem e escrita: de 1 em 1, 10 em 10 e de 100 em 100 (Até 10.000); • Numeração: cardinal, ordinal e outros códigos; • Números romanos; • Agrupamentos e trocas: formação da dezena de milhar: ordem e classes do S.N.D.; • Composição e decomposição de números; • Valor posicional; • Conceito de: antecessor e sucessor, igualdade e desigualdade, pares e ímpares, ordem crescente e decrescente; <ul style="list-style-type: none"> • Operações: <ul style="list-style-type: none"> - Adição e subtração: com e sem reagrupamentos, com duas ou mais parcelas, propriedade, operação inversa e nomenclatura dos termos; - Multiplicação e divisão: multiplicador e divisor com um, dois, três ou mais algarismos, por 10, 100 e 1.000, propriedades, operação inversa e nomenclatura dos termos das operações; • Cálculo mental envolvendo os conteúdos; - Situações Problemas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adição (juntar, reunir e acrescentar) ✓ Subtração (retirar, completar e comparar) ✓ Multiplicação (juntar quantidades iguais) ✓ Divisão (repartir e distribuir igualmente as medidas) ✓ Situações problemas não convencionais.
		<p style="text-align: center;">QUARTO BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números decimais (representação com material manipulável, leitura e escrita): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Noções de inteiro e partes do inteiro; ✓ Parte maior, parte menor, partes iguais; Adição, subtração, multiplicação e divisão com números decimais; • Números mistos; ✓ Fração (representação com material manipulável, leitura e escrita): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Noções de inteiro e partes do inteiro; ✓ Parte maior, parte menor, partes iguais; ✓ Equivalência de frações ✓ Adição e subtração de frações homogêneas
GRANDEZAS E MEDIDAS	<p style="text-align: center;">1º BIMESTRE Tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dia, semana, mês, ano, bimestre, trimestre, semestre e século; (duração); • Calendário e agenda (conceito e uso); • Divisão do tempo: hora, ½ hora, ¼ de hora e minutos;
	Valor.	<ul style="list-style-type: none"> • Cédulas e moedas que circulam no Brasil; • Situações problema envolvendo o sistema monetário brasileiro; • Composição e decomposição de valores; • Sistema monetário e números decimais;
	<p style="text-align: center;">2º BIMESTRE Comprimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de: Tamanho, distância, altura, espessura; • Medida padrão – o metro; • Noções de múltiplo e submúltiplo; • Perímetro; • Área;
	Massa	<ul style="list-style-type: none"> • Medida padrão – grama (conceito); • Conceito de múltiplo e submúltiplo; • Grama (g), quilograma (kg) e tonelada (t.);

	Capacidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Medida padrão – litro (conceito); • Conceito de múltiplo e submúltiplo; • Medida de volume (Noção);
GEOMETRIA	3º BIMESTRE A criança e o espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação e caracterização dos sólidos geométricos e figuras planas; • Planificação dos sólidos geométricos (contorno de uma de suas faces, formando as figuras planas com destaque as linhas); • Paralelismo e perpendicularismo (noções em relação à observação de ruas, maquetes e planas baixas); • Polígonos; • Ângulos (noção);
• TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	CONTEÚDOS PERMANENTES Listas, Gráficos; Tabelas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dados e informações; • Transposição de dados em diversas situações e diferentes configurações para organizar informações do dia-a-dia; • Tabelas e gráficos (leitura, produção de textos e resolução de situações problemas envolvendo gráficos e tabelas).

OBS.: Todos os conteúdos de Matemática devem ser ensinados aos alunos por meio de situações problemas contextualizadas e não de forma fragmentada e linear.

MATEMÁTICA

5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
NÚMEROS E OPERAÇÕES	CONTEÚDOS PERMANENTES Classificação, Serição e Números.	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação e seriação de numerais segundo critérios do professor e do aluno; • Seriação numérica: contagem e escrita: de 1 em 1, 10 em 10, 100 em 100, 1000 em 1000. • Numeração: cardinal, ordinal e outros códigos, fracionária e decimal; • Números Romanos; • Agrupamentos e trocas: formação da centena de milhar: ordem e classes do S.N.D.; • Composição e decomposição de números; • Valor relativo e absoluto de algarismos na composição de um número; • Conceito de: antecessor e sucessor, igualdade e desigualdade, pares e ímpares, ordem crescente e decrescente; • Números naturais, (contagem e medidas) • Operações com números naturais: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adição e subtração: com e sem reagrupamentos, com duas ou mais parcelas, propriedade, operação inversa e nomenclatura dos termos; ✓ Multiplicação e divisão: multiplicador e divisor com um, dois, três ou mais algarismos, ✓ . por 10, 100 e 1.000, propriedades, operação inversa e nomenclatura dos termos das operações; • Situações Problemas: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adição (juntar, reunir e acrescentar) ✓ Subtração (retirar, completar e comparar) ✓ Multiplicação (juntar quantidades iguais) ✓ Divisão (repartir e distribuir igualmente as medidas) ✓ Situações problemas não convencionais.

		<p>QUARTO BIMESTRE</p> <p>- NÚMEROS: decimais, fracionários (contagem e medidas);</p> <p>- Operações:</p> <p>decimais (adição, subtração, multiplicação e divisão);</p> <p>fracionárias: frações homogêneas (adição, subtração, multiplicação e divisão);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porcentagem (50% = metade, 25% = um quarto = $\frac{1}{4}$, 20% = um quinto = $\frac{1}{5}$). • Cálculo mental envolvendo os conteúdos; <p>Situações Problema;</p>
MEDIDAS	<p>1º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dia, semana, mês, ano e bimestre, trimestre, semestre, século e milênio (duração); • Diferentes instrumentos de medida de tempo (relógio, calendário, cronômetro ...) • Divisão do tempo: hora, $\frac{1}{2}$ hora, $\frac{1}{4}$ de hora, minutos e segundos; • Situações problema envolvendo medidas de tempo;
	<p>2º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor. 	<ul style="list-style-type: none"> • O sistema monetário e a prática social;
	<ul style="list-style-type: none"> • Comprimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida padrão – o metro e a prática social; • Perímetro; • Área;
	<ul style="list-style-type: none"> • Massa. • Capacidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medida padrão – grama, quilograma e tonelada na prática social; • Medida padrão – litro, medida de volume na prática social;
GEOMETRIA	<p>3º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança e o espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralelismo e perpendicularismo, polígonos e ângulos na prática social;
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<p>CONTEÚDOS PERMANENTES</p> <p>Listas, Gráficos; Tabelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dados e informações; • Transposição de dados em diversas situações e diferentes configurações; • Cálculo da média aritmética; • Uso de listas, gráficos e tabelas tomando como referência os conteúdos de outras áreas do conhecimento.

OBS.: Todos os conteúdos de Matemática devem ser ensinados aos alunos por meio de situações problemas contextualizadas e não de forma fragmentada e linear.

CIÊNCIAS

1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEUDOS ESTRUTURANTES

CORPO HUMANO E SAÚDE – AMBIENTE - MATÉRIA E ENERGIA – TECNOLOGIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS E O AMBIENTE:	<p>1º BIMESTRE</p> <p>O Ecossistema e a saúde do homem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A natureza e a saúde do Homem - Os vegetais e animais: <ul style="list-style-type: none"> . Alimentação, . Fonte de proteína e vitaminas; - Órgãos dos sentidos; - Higiene corporal, do ambiente familiar e escolar. . (prevenção de doença)

	2º BIMESTRE - Os seres vivos e o Ecossistema:	Os vegetais: - Características gerais; - Partes dos vegetais; Os animais: - Características gerais: . Animais selvagens e domésticos. . Proteção dos animais: pêlo, penas... . Relações com o meio e o Homem,
	3º BIMESTRE Ecossistema: - Sol: Fonte de energia: . Luz e calor,	O homem e os elementos da natureza: - O Homem: . Características gerais, . Trabalho: ação do homem na natureza, . Luz e calor, . Dia e noite;
	4º BIMESTRE Água e o Ecossistema:	- Água: . Importância para os seres vivos, - Água potável e água poluída,
	4º BIMESTRE Solo e o Ecossistema:	- O solo: . Importância do solo ao Homem, aos vegetais e animais. - Solo e produção de alimentos.
	4º BIMESTRE - Ar e o Ecossistema:	- Ar: Condição à vida, - Poluição e contaminação do ar,

OBS.: Os conteúdos de Ciências devem ser organizados e planejados de forma articulada com as outras áreas do conhecimento por meio de textos contrastivos.

CIÊNCIAS

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEUDOS ESTRUTURANTES

CORPO HUMANO E SAÚDE – AMBIENTE - MATÉRIA E ENERGIA – TECNOLOGIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS E O AMBIENTE:	1º BIMESTRE O Ecossistema e a saúde do homem	<ul style="list-style-type: none"> • A natureza e a saúde do Homem: ✓ Os vegetais e a saúde do Homem; ✓ Alimentação, ✓ Órgãos dos sentidos; ✓ Higiene corporal, do ambiente familiar e escolar. (prevenção de doença)
	2º BIMESTRE Os seres vivos e o Ecossistema:	<ul style="list-style-type: none"> - Os vegetais (produtores): <ul style="list-style-type: none"> - Características gerais; - Diversidade; - Partes dos vegetais e suas funções para o meio ambiente e para o homem (raiz, caule, folha, flor e frutos). Os animais (consumidores): <ul style="list-style-type: none"> - Características gerais (carnívoros e herbívoros), - Grandes grupos: Vertebrados e invertebrados (noções). A importância dos vegetais e dos animais para o homem e para o ambiente;

	3º BIMESTRE Ecossistema: Sol: Fonte de energia (Luz e calor)	O homem e os elementos da natureza: - Luz: presença e ausência: . Tempo nublado, ensolarado, chuvoso; . Luz e calor, . Aspectos do dia e noite: Movimento aparente do sol: - Nascente e Poente; - Projeção de sombra;
	4º BIMESTRE Água e o Ecossistema:	- Água: . Onde é encontrada, . Importância e propriedades: . Água potável e água poluída;
	4º BIMESTRE Solo e o Ecossistema:	- O solo: . Importância do solo ao Homem, aos vegetais e animais.
	4º BIMESTRE - Ar e o Ecossistema:	- O ar: . O ar e os seres vivos; . Poluição e contaminação do ar,

OBS.: Os conteúdos de Ciências devem ser organizados e planejados de forma articulada com as outras áreas do conhecimento por meio de textos contrastivos.

CIÊNCIAS

3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEUDOS ESTRUTURANTES: CORPO HUMANO E SAÚDE – AMBIENTE - MATÉRIA E ENERGIA – TECNOLOGIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS E O AMBIENTE:	1º BIMESTRE O Ecossistema e a saúde do Homem.	Os vegetais e a saúde do Homem; . Plantas medicinais; . Higiene dos alimentos. (manipulação, conservação e preparação) - Higiene corporal, do ambiente familiar e escolar. (prevenção de doença)
	2º BIMESTRE - Os seres vivos e o Ecossistema:	- Os vegetais (produtores) e animais (consumidores) relação de interdependência com o ambiente: . Fotossíntese e noções de cadeia alimentar; - Os animais e seu habitat: . Características gerais, . Classificação dos invertebrados: Aracnídeos, crustáceos, insetos e moluscos... . Classificação dos vertebrados: Mamíferos, aves, répteis, peixes e anfíbios: . Relações com o meio e com o Homem;

	3º BIMESTRE Eossistema: - Sol: Fonte de energia: . Luz e calor, - Movimento da Terra (Rotação e translação);	O homem e os elementos da natureza: - Luz: presença e ausência: . Tempo nublado, ensolarado, chuvoso, . Luz e calor, . Aspectos do dia e noite: . Movimento aparente do sol: . Nascente e Poente, . Projeção de sombra, . Estações do ano.
	4º BIMESTRE - Água e o Eossistema: .Estados físicos da água.	- Água: . As formas em que se apresenta na natureza, . Evaporação da água e a formação das chuvas; . Água: potável, poluída e contaminada,
	4º BIMESTRE - Solo e o Eossistema:	- O solo: . Importância do solo ao Homem, aos vegetais e animais; . solo e subsolo; . Poluição e contaminação. (lixões, aterros, queimadas...)
	4º BIMESTRE - Ar e o Eossistema: Condição à vida.	- O ar: . O ar e os seres vivos; . Atmosfera – ar, . Vento – aquecimento/resfriamento,

OBS.: Os conteúdos de Ciências devem ser organizados e planejados de forma articulada com as outras áreas do conhecimento por meio de textos contrastivos

CIÊNCIAS

4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEUDOS ESTRUTURANTES: CORPO HUMANO E SAÚDE – AMBIENTE - MATÉRIA E ENERGIA – TECNOLOGIA

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS E O AMBIENTE:	1º BIMESTRE O Eossistema e a saúde do Homem.	A natureza e a saúde do Homem: - Sol: produção da vitamina D; - Aditivos/ complementos alimentares; - Alimentos naturais e industrializados; Agressões do mundo moderno: stress, poluição sonora e visual – Prevenção de doenças. - Saneamento básico. - Poluição e contaminação do ar, do solo e da água por: herbicidas, inseticidas, falta de saneamento básico: lixo, e dejetos humanos ;
	2º BIMESTRE - O Homem, os seres inanimados, seres vivos e o Eossistema:	- O Homem, os animais e os vegetais: - Cadeia e teia alimentar: seres produtores, consumidores e decompositores;

	<p>3º BIMESTRE</p> <p>Ecosistema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sol: Fonte de energia: . Luz e calor, . Movimentos da Terra; 	<p>O homem e os elementos da natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sol: luz e calor: Espectro solar; - Movimento da Terra: <ul style="list-style-type: none"> . Rotação – gravidade; . Translação: estações do ano; . Corpos celestes: <ul style="list-style-type: none"> - Luminosos e Iluminados: - Como o homem utiliza o Sol, a água, o ar, o solo, para satisfazer suas necessidades;
	<p>4º BIMESTRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - A relação de interdependência entre o ambiente e seres vivos – Homem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os seres inanimados (sem vida), seres vivos: <ul style="list-style-type: none"> . Características e diferenças; . Organização dos seres vivos: célula, tecidos, órgãos, sistemas e organismos; . Células vegetais e células animais – caracterização;

OBS.: Os conteúdos de Ciências devem ser organizados e planejados de forma articulada com as outras áreas do conhecimento por meio de textos contrastivos

CIÊNCIAS 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEUDOS ESTRUTURANTES: AMBIENTE - MATÉRIA E ENERGIA – TECNOLOGIA- CORPO HUMANO E SAÚDE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESSENCIAIS	DESDOBRAMENTOS
INTER-RELAÇÕES ENTRE OS SERES VIVOS E O AMBIENTE:	<p>1º BIMESTRE</p> <p>Sol Fonte primária de energia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema solar: Posição da Terra e demais planetas; - Movimento de rotação, translação – gravidade; - Lua: Fases, eclipses e influência sobre a biosfera; - Tipos de transformação de energia (radiação solar): <ul style="list-style-type: none"> . Infravermelho e Ultravioleta,
	<p>2º BIMESTRE</p> <p>Biosfera</p>	<p>Aquecimento global e consequência ao meio ambiente;</p> <p>Os efeitos da radiação: insolação, queimaduras, desidratação, câncer de pele,</p> <ul style="list-style-type: none"> . Influência sobre a biosfera; - A importância do Sol na produção da vitamina D (para os ossos), - Interdependência: Sol, água, ar, seres vivos – Homem; Condições básicas de vida;
	<p>3º BIMESTRE</p> <p>Corpo humano e saúde</p>	<p>Funções de conservação do organismo;</p> <p>Organização dos seres vivos: célula, tecidos, órgãos, sistemas e organismos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento dos órgãos dos sentidos (conceitos básicos) - Sistema Nervoso – Coordenação, integração e percepção – Estrutura e funcionamento do sistema nervoso e endócrino (conceitos básicos); - Postura adequada; - . Sistema ósseo: Sustentação e locomoção – Estrutura e funcionamento do sistema ósseo (conceitos básicos) - Postura adequada; - . Sistema circulatório: Meio de transporte – Estrutura e funcionamento do sistema (conceitos básicos); - Sistema respiratório: Transformação energética dos alimentos - Estrutura e funcionamento do sistema (conceitos básicos);
	<p>4º BIMESTRE</p> <p>Corpo humano e saúde</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema digestório: Transformação e aproveitamento dos alimentos; estrutura e funcionamento do sistema digestório; - Sistema excretor: Eliminação de resíduos – Estrutura e funcionamento do sistema (conceitos básicos); . Sistema Reprodutor: perpetuação da espécie – Estrutura e funcionamento do sistema (conceitos básicos) - Proteção: Imunização, vacinas, remédios, soros ... - Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.

OBS.: Os conteúdos de Ciências devem ser organizados e planejados de forma articulada com as outras áreas do conhecimento por meio de textos contrastivos

DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Dimensão econômica da produção do espaço ;	1º BIMESTRE • O meio ambiente: espaço de relações do Homem;	Os elementos culturais existentes no espaço da criança: - Espaço para brincadeiras; - Casas; - Escolar; - Ruas, praças... jardins; Organização dos espaços: da moradia e da escola.
Dimensão sócio-ambiental;	2º BIMESTRE O meio ambiente: espaço de relações do Homem;	O homem e o espaço natural importante à existência da vida: Paisagem natural; Paisagem modificada;
Geopolítica;	3º BIMESTRE • Espaço de relações sociais:	- Moradia: Espaço ocupado pelo aluno e sua família, . Espaço de relações da família, . Situação socioeconômica, . Organização da moradia, . Localização/endereço,
Dinâmica cultural demográfica.	4º BIMESTRE • Espaço de relações sociais:	. Cartografia (planta baixa), . Diferentes tipos de moradia, . Espaço de lazer da família; - O espaço do aluno: ponto de referência a moradia: longe e perto/próximo, dentro e fora, à frente e atrás, à esquerda e à direita, entre, ao redor, vizinhos, limite...

DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Dimensão econômica da produção do espaço;	1º BIMESTRE O Espaço da criança	• A rua: - Conceito, Localização (endereço) Cartografia (planta baixa).
Dimensão sócio ambiental;		• O espaço escolar Conceito, - Localização (endereço) - Cartografia (planta baixa).
Geopolítica;	2º BIMESTRE - O espaço escolar.	- Organização e localização espacial das diferentes atividades desenvolvidas na escola.
Dinâmica cultural demográfica.	A Escola e sua dinâmica humano-social	

	3º BIMESTRE A Escola e sua dinâmica físico-natural: A Escola: espaço de diversidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos naturais que estão próximos da escola: <ul style="list-style-type: none"> . Relevo, solo (espaço de ocupação), vegetação, clima... • Elementos que são frutos do trabalho do homem que compõem a escola e a sala de aula; <p>Organização da escola e da sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem dos alunos (de onde vieram? Descendência); • O trabalho dos pais ou responsáveis;
	4º BIMESTRE Meios de transporte e de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> - conceito; - tipos; - características; - Importância; - Meios de transportes e de comunicação utilizados pela família.

DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Dimensão econômica da produção do espaço ; Dimensão sócio-ambiental; Geopolítica; Dinâmica cultural demográfica.	1º BIMESTRE Espaços de relações: Bairro.	<ul style="list-style-type: none"> • O Bairro: <ul style="list-style-type: none"> . Localização, . Pontos de referência significativos do Bairro em relação a escola e a moradia, . Lugares que compõem o Bairro . O Sol como ponto de referencia natural para localização de espaços do Bairro.
	1º BIMESTRE O Bairro e sua dinâmica humano-social	<ul style="list-style-type: none"> • A vida no Bairro: <ul style="list-style-type: none"> . O trabalho das pessoas no bairro; . Lugares mais frequentados pelas pessoas no Bairro; . Transporte usado pelas pessoas no/do Bairro; . Serviços públicos ofertados no bairro; . Economia do Bairro.
	2º BIMESTRE O Bairro e sua dinâmica físico-natural:	<ul style="list-style-type: none"> • O Espaço natural e cultural do Bairro: <ul style="list-style-type: none"> . A paisagem natural; . As transformações feitas pelo Homem no Bairro; . Características do Bairro: hoje e antigamente; . A infraestrutura do Bairro.
	2º BIMESTRE O Bairro: espaço de diversidade:	<ul style="list-style-type: none"> • Os aspectos culturais s no Bairro: • A origem das pessoas que moram no Bairro; • As festividades do/no Bairro; • Os trabalhos/empregos oferecidos no Bairro; • Espaços de lazer no/do Bairro.
Dimensão econômica da produção do espaço ; Dimensão sócio-ambiental;	3º BIMESTRE O Município e suas relações com outros espaços:	<ul style="list-style-type: none"> • O Município: <ul style="list-style-type: none"> - Localização do Município no estado, no país e no mundo; - Limites do Município e orientação espacial; O Município e sua divisão em espaço urbano e espaço rural;

Geopolítica; Dinâmica cultural demográfica.	3º BIMESTRE Espaço Urbano: sua dinâmica humano-social	<ul style="list-style-type: none"> • As inter-relações vividas no espaço Urbano: <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho das pessoas no espaço urbano; - Os tipos de: comércio, indústrias e de serviços (escritórios, hospitais, bancos, transportes...) oferecidos pelo espaço urbano; - Transportes usados; - Serviços públicos ofertados; - Turismo no espaço urbano; - Áreas de lazer de acesso à população; - Problemas sociais e ambientais no espaço urbano em relação a: trabalho, moradia, saneamento, transporte, alimentação, saúde...
	4º BIMESTRE Espaço Rural: sua dinâmica humano-social	<ul style="list-style-type: none"> • As inter-relações humanas e o espaço Rural: <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de agricultura; - A criação de animais; • A produção Rural e suas inter-relações com : <ul style="list-style-type: none"> - Clima, solo, relevo, hidrografia e vegetação e com o aquecimento global/inversão térmica; • Turismo no espaço rural; • Áreas de lazer de acesso à população; • Problemas vividos no espaço Rural em relação ao: trabalho, êxodo rural, alimentação, uso de agrotóxico, educação, transporte...
	4º BIMESTRE A organização do espaço do município de Paiçandu.	<ul style="list-style-type: none"> • Os espaços Rural e Urbano se complementam e organizam o Município: <ul style="list-style-type: none"> - Os aspectos culturais s no Município; - Grupos étnicos; - As principais festividades;

DISCIPLINA DE GEOGRAFIA
4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECIFICOS	DESDOBRAMENTOS
Dimensão econômica da produção do espaço ; Dimensão sócio-ambiental; Geopolítica;	<ul style="list-style-type: none"> • PRIMEIRO <p>O Estado e suas relações com outros espaços:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Estado do Paraná: <ul style="list-style-type: none"> - Localização no país e no mundo; - Orientação espacial do território em relação aos pontos cardeais e colaterais; - Limites/fronteiras com outros Estados e países; - População (censo demográfico) - A divisão do espaço paranaense em: litoral, primeiro, segundo e terceiro planalto
Dinâmica cultural demográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • SEGUNDO <p>A produção do espaço paranaense:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As inter-relações sociais e naturais: <ul style="list-style-type: none"> - A transformação da paisagem natural pela ação do Homem: <ul style="list-style-type: none"> . Extrativismo; . Pecuária; - A criação de espaços para a: <ul style="list-style-type: none"> . Agricultura e a Pecuária; . A indústria e o comércio; - A transformação da paisagem natural e a questão ambiental do Estado do Paraná;

	<ul style="list-style-type: none"> •TERCEIRO <p>A produção do espaço paranaense:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A produção agrícola do Paraná e suas inter-relações com; <ul style="list-style-type: none"> - Clima, solo, relevo, hidrografia e vegetação e com o aquecimento global/inversão térmica; - Comércio: importação e exportação • Turismo; • Áreas de lazer de acesso à população;
	<ul style="list-style-type: none"> • QUARTO <p>A organização do espaço paranaense</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os aspectos culturais s no Estado; - Grupos étnicos; <ul style="list-style-type: none"> - As principais festividades; - Movimentos sociais organizados;

DISCIPLINA DE GEOGRAFIA
5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Dimensão econômica da produção do espaço ;	<ul style="list-style-type: none"> • PRIMEIRO <p>O País e suas relações com outros espaços:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil: <ul style="list-style-type: none"> • Localização do país no continente e no mundo; • Orientação espacial do território em relação aos pontos cardeais e colaterais; • Limites/fronteiras com outros países; • População, censo demográfico; • A divisão do espaço brasileiro em: regiões.
Dimensão sócio-ambiental;	<ul style="list-style-type: none"> • SEGUNDO <p>A produção do espaço brasileiro:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As inter-relações sociais e naturais: <ul style="list-style-type: none"> A transformação da paisagem natural pela ação do Homem: <ul style="list-style-type: none"> . Extrativismo; . Pecuária; A criação de espaços para a: <ul style="list-style-type: none"> . Agricultura e a Pecuária; . A indústria e o comércio; A transformação da paisagem natural e a questão ambiental do país;
Geopolítica;	<ul style="list-style-type: none"> • TERCEIRO 	<ul style="list-style-type: none"> • A produção agrícola do país e suas inter-relações com: <ul style="list-style-type: none"> - Clima, solo, relevo, hidrografia e vegetação e com o aquecimento global/inversão térmica; - Comércio: importação e exportação • Turismo; • Áreas de lazer de acesso à população;
Dinâmica cultural demográfica.	<ul style="list-style-type: none"> • QUARTO <p>A organização do espaço brasileiro:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os aspectos culturais s no Estado; - Grupos étnicos; <ul style="list-style-type: none"> - As principais festividades; - Movimentos sociais organizados;

HISTÓRIA
1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
-------------------------	-----------------------	----------------

As inter-relações sociais : individuais e coletivas	PRIMEIRO • História do aluno:	• Identidade e tempo histórico. - Nome e sobrenome; - Origem; - Atividades que faz: individuais e coletivas; - Objetos de uso individual e coletivo; - Direito ao lazer, educação, moradia, alimentação, saúde; - Trabalho em casa e na escola; - A história pessoal.
	SEGUNDO • História da família:	• Família: grupo social. - Diferentes constituições familiares; - Pessoas que formam o grupo familiar; - Atividades individuais e coletivas; - Trabalho dentro e fora do grupo; - Aspectos culturais: usos e costumes; - História individual da família.
	TERCEIRO - As profissões	- Conceito; - Profissões dos familiares; - Importância e valorização das profissões;
	QUARTO • Grupos de convivência:	• Grupos de convivência no local de moradia do aluno. - Origem das pessoas; - Semelhanças e diferenças; - Atividades públicas e privadas; - Usos e costumes; - Objetos de uso; - Acontecimentos importantes vividos neste grupo.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
As inter-relações sociais : individuais e coletivas	• PRIMEIRO Grupo Escolar	• A história da Escola. - O papel da Escola; - A convivência escolar (direitos e deveres); - Atividades culturais.
	• SEGUNDO A sala de aula:	• Tempo de estudo: - As pessoas que formam o grupo da sala de aula; - Origem, - Atividades individuais e coletivas; - Objetos de uso individual e coletivo; - O trabalho das pessoas da sala de aula; Principais acontecimentos vividos no passado, e futuro.
	- TERCEIRO As profissões	- Conceito; - Profissões das pessoas que formam a comunidade escolar; - Importância e valorização das profissões;
	• QUARTO Grupos de convivência escolar:	• Pessoas de convivência na Escola - As pessoas que fazem parte da Escola; - Origem das pessoas; - Semelhanças e diferenças; - Atividades na Escola e na vida privada; - Usos e costumes; - Objetos de uso; - Acontecimentos importantes vividos na Escola pelo grupo.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA

3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
As inter-relações sociais: individuais e coletivas	<p>• PRIMEIRO</p> <p>A história do Bairro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Origem do Bairro; - Como era e como é hoje (permanências e transformações); - A importância do bairro na vida das pessoas; - Características do Bairro: residencial, comercial, industrial;
	<p>• PRIMEIRO</p> <p>Convivência social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de vida dos moradores do Bairro; - Atividades de lazer praticadas pelas pessoas do bairro (atuais e antigas); - Etnia ou regionalismo das pessoas que formam a população do Bairro; - Usos e costumes dos moradores do Bairro; - Associações de moradores;
	<p>• SEGUNDO</p> <p>A história do Município</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Origem; - Imigração - Como era e como é hoje (permanências e transformações); - A importância do Município para o Estado e para o País;
	<p>• TERCEIRO</p> <p>Organização social e política do Município:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder Executivo; - Poder Legislativo; - Poder Judiciário; - Símbolos Municipais: Hino, Brasão, Bandeira;
	<p>QUARTO</p> <p>História do Trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A origem do trabalho urbano; - Trabalho rural; - As relações de trabalho: assalariado, autônomos, pequenos produtores e trabalho escravo;

DISCIPLINA DE HISTÓRIA

4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
As inter-relações sociais: individuais e coletivas	<p>• PRIMEIRO</p> <p>A história do Estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Origem; - Imigração/migração; - Como era e como é hoje (permanências e transformações); - A importância do Estado e para o País;
	<p>• SEGUNDO</p> <p>Organização Política do Estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder Executivo; - Poder Legislativo; - Poder Judiciário; - Símbolos estaduais: Hino, Brasão, Bandeira;
	<p>TERCEIRO</p> <p>As relações de trabalho e poder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A origem do trabalho urbano; - O perfil do trabalhador urbano; - Condições de trabalho na indústria, comércio e serviços; - Trabalho rural; - O perfil do trabalhador rural; - Tipos de propriedades rurais; - As diferentes formas de organização de grupos: <ul style="list-style-type: none"> - cooperativas, - sindicatos, - associações - profissionais.

	<p>QUARTO</p> <p>A história e a cultura</p>	<p>- A cultura étnica no Paraná (ontem e hoje):</p> <ul style="list-style-type: none"> . vestimentas, . alimentação, . brincadeiras, . músicas, . danças,
--	---	--

DISCIPLINA DE HISTÓRIA

5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
As inter-relações sociais: individuais e coletivas	<p>• PRIMEIRO</p> <p>A história do Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Origem; - Imigração/migração; - Como era e como é hoje (permanências e transformações); - A importância do Brasil para outros países;
	<p>• SEGUNDO</p> <p>Organização Política Brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poder Executivo; - Poder Legislativo; - Poder Judiciário; - Símbolos nacionais: Hino, Brasão, Bandeira;
	<p>TERCEIRO</p> <p>As relações de trabalho e poder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação trabalhista; - As diferentes formas de organização de grupos: <ul style="list-style-type: none"> - cooperativas, - sindicatos, - associações profissionais.
	<p>QUARTO</p> <p>A história e a cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A cultura étnica no Brasil (ontem e hoje): <ul style="list-style-type: none"> . vestimentas, . alimentação, . brincadeiras, . músicas, . danças,

DISCIPLINA DE ARTE

1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>Elementos básicos da linguagem artística;</p> <p>Produções e manifestações artísticas;</p> <p>Elementos contextualizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arte Pré-Histórica; 	<p>PRIMEIRO</p> <p>Linguagem das Artes Visuais</p>	<p>Imagens bidimensionais:</p> <p>Desenhos,</p> <p>Gravuras,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cores, - Linhas, - Texturas

<ul style="list-style-type: none"> - Arte Indígena; - Arte Africana; - Arte Brasileira; - Arte Local. 	<p>SEGUNDO</p> <p>Linguagem da Dança</p>	<p>Movimento e não - Movimento:</p> <p>Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulações da cabeça, tronco e membros. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço pessoal e plano. <p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesticular, saltar, deslocar, encolher. <p>Ritmo/Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo e espaço.
	<p>TERCEIRO</p> <p>Linguagem do Teatro</p>	<p>Improvisação cênica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens; - Expressões corporais; - Figurino;
	<p>QUARTO</p> <p>Linguagem da Música</p>	<p>Sons Sucessivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timbre, Altura e Duração: <li style="padding-left: 20px;">Ritmo; <li style="padding-left: 20px;">Melodia;

DISCIPLINA DE ARTE

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>Elementos básicos da linguagem artística;</p> <p>Produções e manifestações artísticas;</p> <p>Elementos contextualizadores.</p>	<p>PRIMEIRO</p> <p>Linguagem das Artes Visuais:</p>	<p>Imagens bidimensionais:</p> <p>Desenhos,</p> <p>Gravuras,</p> <p>Fotografias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figura e fundo, - Semelhanças, - Textura.
	<p>SEGUNDO</p> <p>Linguagem da Dança</p>	<p>Movimento e não - Movimento:</p> <p>Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulações com a cabeça, tronco e membros. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço pessoal, níveis e plano. <p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesticular, saltar, deslocar, encolher e expandir, girar. <p>Ritmo/Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo, espaço, peso, fluência.
	<p>TERCEIRO</p> <p>Linguagem do Teatro</p>	<p>Improvisação cênica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens; - Expressões corporais; - Figurino; - Representação simbólica por meio de gestos ou mímicas, falas

	<p>QUARTO</p> <p>Linguagem da Música</p>	<p>Sons Sucessivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timbre, Altura e Duração: Ritmo; Melodia; <p>Sons simultâneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harmonia; • Formações vocais; • Formação instrumental.
--	--	--

DISCIPLINA DE ARTE

3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>Elementos básicos da linguagem artística;</p> <p>Produções e manifestações artísticas;</p> <p>Elementos contextualizadores.</p>	<p>PRIMEIRO</p> <p>Linguagem das Artes Visuais</p>	<p>Imagens bidimensionais:</p> <p>Desenhos, Gravuras, Fotografias, Pintura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figura e fundo, - Semelhanças, - Textura gravuras, - Técnicas. <p>Imagens Virtuais:</p> <p>Televisão e Cinema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças,
	<p>SEGUNDO</p> <p>Linguagem da Dança</p>	<p>Movimento e não - Movimento:</p> <p>Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulações com a cabeça, tronco e membros. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço pessoal, níveis, planos, tensões. <p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesticular, saltar, deslocar, encolher e expandir, girar. <p>Ritmo/Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo, espaço, peso, fluência. <p>Relacionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações de proximidade e afastamento. - Coreografia
	<p>TERCEIRO</p> <p>Linguagem do Teatro</p>	<p>Improvisação cênica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens; - Expressões: corporais, vocal, gestual, facial; - Figurino; - Representação simbólica por meio de gestos ou mímica, falas. <p>Dramatização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro; - Figurino; - Sonoplastia; - Cenário; - Personagens.

	<p>QUARTO</p> <p>Linguagem da Música</p>	<p>Sons Sucessivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timbre, Altura e Duração: Ritmo; Melodia; <p>Sons simultâneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harmonia; • Formações vocais (duo, trio, coro); • Formação instrumental (bandinha); • Formações mistas (bandas, coro);
--	--	--

DISCIPLINA DE ARTE

4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>Elementos básicos da linguagem artística;</p> <p>Produções e manifestações artísticas;</p> <p>Elementos contextualizadores.</p>	<p>PRIMEIRO</p> <p>Linguagem das Artes Visuais</p>	<p>Imagens bidimensionais:</p> <p>Desenhos,</p> <p>Gravuras,</p> <p>Fotografias.</p> <p>Pintura,</p> <p>Propaganda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figura e fundo, - Semelhanças, - Textura; - Técnica, - Contraste. <p>Imagens Virtuais:</p> <p>Televisão,</p> <p>Cinema,</p> <p>Propaganda visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças, - Técnicas, Contraste. <p>Imagens Tridimensionais:</p> <p>Esculturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças, - Textura; - Técnica, - Contraste.
	<p>SEGUNDO</p> <p>Linguagem da Dança</p>	<p>Movimento e não - Movimento:</p> <p>Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulações com a cabeça, tronco e membros. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço pessoal, níveis, planos, tensões, projeções e progressões. <p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesticular, saltar, deslocar, encolher e expandir, girar, enclinar, cair. <p>Ritmo/Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo, espaço, peso, fluência. <p>Relacionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações de proximidade, afastamento e superposição.

	<p>TERCEIRO</p> <p>Linguagem do Teatro</p>	<p>Improvisação cênica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens; - Expressões: corporais, vocal, gestual, facial; - Figurino; - Representação simbólica por meio de gestos ou mímica, falas. <p>Dramatização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro; - Figurino; - Sonoplastia; - Personagens; - Ação; - Espaço Cênico; - Representação; - Adereços;
	<p>QUARTO</p> <p>Linguagem da Música</p>	<p>Sons Sucessivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timbre, Altura e Duração: <li style="padding-left: 20px;">Ritmo; <li style="padding-left: 20px;">Melodia; <p>Sons simultâneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harmonia; • Formações vocais (duo, trio, coro); • Formação instrumental (bandinha); • Formações mistas (bandas, coro); <p>Estruturas Musicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composição Musical; • Laboratório de composição e criação musical;

DISCIPLINA DE ARTE
5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>elementos básicos da linguagem artística;</p> <p>Produções e manifestações artísticas;</p> <p>Elementos contextualizadores.</p>	<p>PRIMEIRO</p> <p>Linguagem das Artes Visuais</p>	<p>Imagens bidimensionais:</p> <p>Desenhos,</p> <p>Gravuras,</p> <p>Fotografias.</p> <p>Pintura,</p> <p>Propaganda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Figura e fundo, - Semelhanças, - Textura; - Técnica, - Contraste. <p>Imagens Virtuais:</p> <p>Televisão,</p> <p>Cinema,</p> <p>Propaganda visual</p> <p>Computação Gráfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças, - Técnicas, Contraste. <p>Imagens Tridimensionais:</p> <p>Esculturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças, - Textura; - Técnica, - Contraste.

	<p>SEGUNDO</p> <p>Linguagem da Dança</p>	<p>Movimento e não - Movimento:</p> <p>Corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articulações com a cabeça, tronco e membros. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço pessoal, níveis, planos, tensões, projeções e progressões. <p>Ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesticular, saltar, deslocar, encolher e expandir, girar, inclinar, cair. <p>Ritmo/Dinâmicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo, espaço, peso, fluência. <p>Relacionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relações de proximidade, afastamento e superposição.
	<p>TERCEIRO</p> <p>Linguagem do Teatro</p>	<p>Improvisação cênica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personagens; - Expressões: corporais, vocal, gestual, facial; - Figurino; - Representação simbólica por meio de gestos ou mímica, falas. <p>Dramatização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roteiro; - Figurino; - Sonoplastia; - Personagens; - Ação; - Espaço Cênico; - Iluminação; - Técnicas Teatrais; - Representação; - Adereços; - Tipos de Teatro – Gêneros;
	<p>QUARTO</p> <p>Linguagem da Música</p>	<p>Sons Sucessivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Timbre, Altura e Duração: Ritmo; Melodia; <p>Sons simultâneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harmonia; • Formações vocais (duo, trio, coro); • Formação instrumental (bandinha); • Formações mistas (bandas, coro); <p>Estruturas Musicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composição Musical; • Laboratório de composição e criação musical.

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>Conhecimento do Corpo;</p> <p>Desenvolvimento corporal e saúde;</p> <p>O corpo que brinca e aprende;</p>	<p>Esquema corporal;</p> <p>Lateralidade;</p> <p>Noção de espaço e tempo;</p> <p>O corpo e seus cuidados;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência sobre o próprio corpo e das possibilidades de expressão por seu intermédio. • Dominância de um lado do corpo em relação ao outro, observando força e precisão de movimento. • Orientação temporal: capacidade de compreender o caráter irreversível do tempo, em função da sucessão, duração e periodicidade dos acontecimentos. • Estruturação espacial: tomada de consciência, pela criança, da situação de seu corpo em relação ao meio ambiente. • Postura: capacidade de conquistar atitudes habituais cômodas e suscetíveis de serem mantidas com um mínimo de fadiga, desequilíbrios ou vícios de postura. • Cuidados com a higiene pessoal, com o vestuário, alimentação, enquanto atitude de respeito com o próprio corpo e o corpo do outro.

	Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica de imitação: ações do cotidiano, de objetos, movimentos da natureza, animais;
	Brincadeiras, brinquedos e jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos, brinquedos quedos e brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> • Com e sem materiais ou regras com prioridades ao desenvolvimento das capacidades psicomotoras; • Resgate dos jogos, brinquedos e brincadeiras, antigos e atuais • Encenações; • Canções atuais e antigas .

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
<p>Conhecimento do Corpo;</p> <p>Desenvolvimento corporal e saúde;</p> <p>O corpo que brinca e aprende;</p>	<p>Esquema corporal;</p> <p>Lateralidade;</p> <p>Noção de espaço e tempo;</p> <p>O corpo e seus cuidados;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência sobre o próprio corpo e das possibilidades de expressão por seu intermédio. • Dominância de um lado do corpo em relação ao outro, observando força e precisão de movimento. • Orientação temporal: capacidade de compreender o caráter irreversível do tempo, em função da sucessão, duração e periodicidade dos acontecimentos. • Estruturação espacial: tomada de consciência, pela criança, da situação de seu corpo em relação ao meio ambiente. • Postura: capacidade de conquistar atitudes habituais cômodas e suscetíveis de serem mantidas com um mínimo de fadiga, desequilíbrios ou vícios de postura. • Cuidados com a higiene pessoal, com o vestuário, alimentação, enquanto atitude de respeito com o próprio corpo e o corpo do outro.
	Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamento; • Rolamentos; • Formas de andar, correr, saltar;
	Brincadeiras, brinquedos e jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos, brinquedos e brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> - Com e sem materiais; - Apresentação de regras complexas; - Resgate das brincadeiras, jogos, brinquedos, antigos e atuais: <ul style="list-style-type: none"> . confecção de brinquedos e jogos; . organização de momentos de fruição dos jogos. - Encenações; • Canções desenvolvendo o senso rítmico e a acuidade auditiva;

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Conhecimento do Corpo; Desenvolvimento corporal e saúde; O corpo que brinca e aprende;	Esquema corporal; Lateralidade; Noção de espaço e tempo; O corpo e seus cuidados;	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência global do corpo, compreendendo a simetria de suas partes; • Identificação das funções do corpo; • Observação das alterações que ocorrem no corpo durante os exercícios físicos. • Consciência do lado dominante do seu corpo; • Manutenção da postura adequada em diferentes situações de ensino e de aprendizagem; • Cuidados com o corpo: <ul style="list-style-type: none"> - Integridade física.
	Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamento com combinação de movimentos; • Posição vela e parada de cabeça; • Rolamentos diferenciados; • Formas de andar, correr, saltar;
	Brincadeiras, brinquedos e jogos	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos, brinquedos e brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> • Com e sem materiais; • Apresentação de regras complexas; • Organização de brincadeiras, jogos, brinquedos para execução no interior da sala de aula, no pátio; • confecção de brinquedos e jogos; <ul style="list-style-type: none"> - Encenações; • Canções atuais e antigas

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Conhecimento do Corpo; Desenvolvimento corporal e saúde; O corpo que brinca e aprende;	Esquema corporal; Lateralidade; Noção de espaço e tempo; O corpo e seus cuidados;	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência global do corpo: Caracterização e conceituação: <ul style="list-style-type: none"> - Biótipo, - Diferenças de habilidades, - Mitos e pré-conceitos, • Manutenção da postura adequada em diferentes situações, dentro e fora da escola; • Cuidados com o corpo: <ul style="list-style-type: none"> - Integridade física.
	Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamentos variados; • Rolamentos diferenciados; • Saltos e saltito; • Combinações de movimentos, com e sem material; • Danças; • Outras atividades que põem o corpo em movimento.

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	DESDOBRAMENTOS
Conhecimento do Corpo; Desenvolvimento corporal e saúde; O corpo que brinca e aprende;	Esquema corporal; Lateralidade; Noção de espaço e tempo; O corpo e seus cuidados;	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência global do corpo: Caracterização e conceituação: <ul style="list-style-type: none"> - Biótipo, - Diferenças de habilidades, - Mitos e pré-conceitos, • Manutenção da postura adequada em diferentes situações, dentro e fora da escola; • Cuidados com o corpo: <ul style="list-style-type: none"> - Integridade física.
	Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamento variados; • Rolamentos diferenciados; • Saltos e saltitos; • Combinações de movimentos, com e sem material; • Danças; • Outras atividades que põem o corpo em movimento.

ENSINO RELIGIOSO**1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
-Paisagem religiosa -Universo simbólico -Textos Sagrados	-Alteridade - Tradições religiosas - Símbolos religiosos	<ul style="list-style-type: none"> - Quem sou eu? - Saber conviver com as diferenças. - Como viver em paz consigo mesmo e com os outros. - A religião no cotidiano da minha vida. - Conhecendo as tradições religiosas, s na nossa turma. - As religiões e a construção da paz; - Os valores: paz, amizade, respeito, solidariedade... nos aproximam.

ENSINO RELIGIOSO**2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS**

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
-Paisagem religiosa -Universo simbólico -Textos Sagrados	-Alteridade - Tradições religiosas - Símbolos religiosos	<ul style="list-style-type: none"> - Eu e o outro. - Respeitar e valorizar as diferenças. - Juntos podemos construir a paz. - A religião na vida da minha família. - Conhecendo as Tradições Religiosas de nossa comunidade. - Aprendendo nomes de algumas religiões do mundo. - As religiões e a prática do bem.

ENSINO RELIGIOSO**3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS**

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
-Paisagem religiosa -Universo simbólico -Textos Sagrados	-Alteridade - Tradições religiosas - Símbolos religiosos	<ul style="list-style-type: none"> - Cada um tem seu jeito de ser. - O que significa amar a si mesmo e amar ao próximo? - Ser amigo, caminhar junto. - Felicidade, um direito de todos. - As Tradições Religiosas e o modo de vida das pessoas. - Ter uma religião é uma necessidade humana? - O que é diálogo inter-religioso? - Acontecimentos religiosos na história dos povos. - O que são Textos Sagrados? - A tradição oral e escrita dos textos sagrados. - As práticas religiosas na vida das pessoas. <p>Ritos religiosos: gestos de fé.</p>

ENSINO RELIGIOSO**4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS**

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
-Paisagem religiosa -Universo simbólico -Textos Sagrados	-Alteridade - Tradições religiosas - Símbolos religiosos	<ul style="list-style-type: none"> - Jeitos de ser. -Saber conviver. -Encontro com o outro. -A busca da felicidade - Os valores: paz, amizade, respeito, solidariedade... nos aproximam. - Religião e religiosidade, qual a diferença? - A importância da Religião na vida das pessoas. -Brasil – um país de diversidade religiosa. -Relatos e registros de acontecimentos e experiências religiosas. - Textos sagrados orais, escritos e pictóricos. - Histórias da criação do mundo e do homem. - Ritos e rituais: uma linguagem humana. -Rituais de passagem, litúrgicos e festivos.

ENSINO RELIGIOSO
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDO ESPECÍFICO	DESDOBRAMENTO
-Paisagem religiosa -Universo simbólico -Textos Sagrados	-Alteridade - Tradições religiosas - Símbolos religiosos	<ul style="list-style-type: none"> - Convivência e cidadania. -Valores humanos que aproximam os diferentes. -Superando os preconceitos e aprendendo a arte do acolhimento. - Diálogo inter-religioso e a cultura da paz no mundo. -Fé e vida: coerência entre o que se acredita e o que se vive. - Saber defender e valorizar a vida. -Religião e religiosidade . -Tradições religiosas de nossa comunidade. - Tradições Religiosas no Brasil. -Origem histórica de algumas religiões do mundo. - A influência da Religião na cultura. - Líderes religiosos da humanidade de hoje e de outros tempos. - O que é sagrado em sua vida? - Textos sagrados orais, escritos e pictóricos. - A linguagem místico-simbólica dos textos sagrados. - Ritos sociais, culturais, cívicos e religiosos.

ANEXO 3**MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLA 2- ÉDOUARD SÉGUIN****CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL****Oralidade**

- Norma padrão/variações dialetais
- Reprodução
- Relatos
- Criação
- Apresentação/dramatização: Locutor (norma padrão, expressão e interlocutores).

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Apresentando diferentes dialetos, adequando a linguagem ao assunto e aos interlocutores.

- Reproduzir histórias, notícias, avisos e recados ouvidos.
- Trabalhar com relatos de experiências pessoais, brincadeiras, acontecimentos, objetos, lugares, recados e avisos.
- Produzir recados e avisos.
- Apresentação de diálogos, envolvendo-se nos turnos discursivos como locutor e interlocutor.
- Poesias, músicas, quadrinhas, parlendas, situações, diálogos, etc.
- Clareza e seqüência das idéias, vocabulário adequado.
- Conscientização paulatina sobre as diferenças entre as formas dialetais e a linguagem padrão.
- Organização de enunciados cotidianos (vendedores ambulantes, frases, expressões) na língua padrão.
- Superação gradativa de elementos desnecessários à locução: excesso de gestos, movimentos com o corpo, repetições de termos coesivos (daí, então, né) ou de palavras substituíveis, pausas prolongadas.
- Aprimoramento gradativo na maneira de se expressar: articulação das palavras, ampliação do vocabulário, etc.
- Situação de escuta compreensiva.
- Explicitação da intencionalidade e dos objetivos do locutor.

Leitura

- Leitura de textos ficcionais e informativos
- Apresentação do texto e leitura do título
- Compreensão textual
- Interpretação textual
- Comparação entre o conteúdo do texto e a previsão inicial (identificação do tema, inferências e intencionalidade do autor)
- Entonação
- Relações simbólicas.
- Relações simbólicas entre fonema e grafema
- Discriminação auditiva dos sons das letras.
- Prática de leitura.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Leitura de textos de diferentes gêneros. (transcritos em papelógrafo ou no quadro), enquanto os alunos não dominam a leitura.
- Leitura em voz alta pelo professor diariamente (hora da leitura)
- Identificação do autor, gênero e suporte.
- Previsões iniciais sobre o sentido do texto.
- Atribuição de significados.
- Combinação de conhecimentos prévios e informação textual.

- Apreensão do conteúdo veiculado.
- Distinção entre informações essenciais e acessórias.
- sinais de pontuação e seus efeitos de sentido na frase.
- Releitura colaborativa.
- Leitura dramatizada.
- Leitura de logomarcas, sinais de trânsito.
- Apresentação do alfabeto.
- Inferência de que os sons da fala são representados por letras.
- Percepção da sucessão de fonemas nas palavras escritas.
- Decodificação de grafemas em sílabas, palavras e frases.
- Identificação de palavras, sílabas e letras.
- Inferência de que os sons da fala são representados por grafemas.
- Percepção da sucessão de fonemas nas palavras
- Fonemas homorgânicos (/p/ e /b/, /k/ e /g, /f/ e /v, /s/ e /z/, /x/ e /j/)(fonemas surdos e sonoros).
- Decodificação de grafemas em sílabas, palavras, frases com dificuldades ortográficas.
- Leitura de textos curtos.

Escrita

- Grafismos
- Relações simbólicas
- Relações simbólicas entre grafemas e fonemas
- Realismo nominal
- Estruturação organizacional do texto
- Conhecimento e uso do sistema alfabético
- Relações simbólicas, sobretudo biunívocas, entre grafemas e fonemas.
- Discriminação das formas das letras e exploração da letra cursiva
- Produção escrita.
- Grafia das palavras
- Análise e reflexão sobre a língua (de forma significativa e contextualizada)

Produção textual de diferentes gêneros

Reescrita de textos

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Distinção entre símbolos da escrita e outros grafismos, desenhos, números, sinais de pontuação, acentos, etc.
- Logotipos, marcas, bandeiras, letras, etc.
- Correspondências biunívocas, cruzadas e arbitrárias. Ex.: (ã: irmã/samba/manga – r: rato/aranha – casar/azar, cassado/caçado)
- Comparação do tamanho das palavras, contando o número de sílabas e o número de letras.
- Observação de textos de diferentes gêneros (transcritos em papelógrafo ou no quadro), para familiarizar-se com
 - A direção da escrita
 - Alinhamento
 - Segmentação das palavras
 - Frases e sinais de pontuação
 - Parágrafos
 - Acentuação das palavras
 - Uso de letras maiúsculas e minúsculas
- Apresentação do alfabeto nas quatro formas de representação da escrita.

- Inferência de que os grafemas representam sons da fala.
- Percepção que grafemas sucessivos compõem as palavras
- Manuseio do alfabeto em diferentes situações.
- Traçado da letra cursiva
- Legibilidade
- Particularidades de grafia de algumas palavras
- Tentativa de escrita (nome do aluno, da escola, professora, colega, a partir de desenhos e outras formas de representação, etc.)
- Traçado das letras explorando a noção espacial, esquerda, direita, acima e abaixo
- Produção de:
 - Textos pelo professor
 - Desenhos e ilustrações
 - Escrita de letras/palavras
 - Frases
- Ortografia e gramática
- Contextualização e interlocutor(es)
- Adequação temática
- Coerência narrativa
- Clareza das idéias
- Adequação vocabular e incorporação de novos vocábulos
- Pontuação
- Expansão de idéias
- Estudo das marcas lingüístico-textuais a partir:
 - De textos produzidos pelos alunos.
 - Das dificuldades apresentadas pela turma.
 - Reelaboração textual individual e coletiva.

CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

Números e operações

História dos números

- Construção do número
 - Relação entre quantidades: onde tem mais, onde tem menos ou quantidades iguais (seriação, classificação e ordenação)
 - Agrupamentos e bases de contagem de 2 em 2, de 5 em 5, 10 em 10 (dezena), 12 em 12 (dúzia), 100 em 100 (cento)
 - Noções de números pares/ímpares, igualdades/desigualdades, antecessor/sucessor, ordem crescente/decrescente.
 - Registro de quantidades estimativas de respostas
 - Leitura e registro de símbolos numéricos
 - Significado do símbolo numérico/função social
 - Agrupamentos e trocas: idéia de dezena e centena etc.
 - Valor posicional: unidades, dezena e centenas
 - As quatro operações:
- . Cálculo mental
- . Adição: idéia aditiva
- . Subtração: idéia subtrativa, aditiva e comparativa
- . Multiplicação: idéia de repetição de quantidades iguais, construção de tabuadas
- . Divisão: idéia repartitiva e subtrativa

- . Construção de algoritmos aditivos e multiplicativos com e sem reserva
- . Construção da subtração com e sem recurso
- . Algoritmo da divisão: exata e não exata, co divisor de um algarismo

- Conceito de fração
- Frações de unidades e de quantidades
- Frações: divisão e formação do inteiro com meios, terços e até décimos
- Representação de frações com material manipulável e gráfico de frações

Medidas

- Tempo
- Seqüências temporais: dia e noite, antes – durante e depois, logo, após, muito depois, muito antes, um pouco antes
- Construção do calendário: dia, semana, mês e ano
- Uso do relógio: meia hora e minuto
- Medidas de valor
- Identificação e uso de células e moedas do sistema monetário vigente
- Uso social
- Leitura escrita de valores monetários
- Composição e decomposição de valores
- Leitura e escrita de valores monetários
- Medidas de comprimento, massa e capacidade
- Unidade-padrão e seus símbolos: metro (m), quilograma (kg), grama (g), litro (l), mililitro (ml)
- Frações de medida

Geometria

- A criança e o espaço
- . Estabelecimento de semelhanças e diferenças encontradas no objeto do espaço físico
- . Classificação dos sólidos geométricos e figuras planas
- . Planificação das figuras espaciais, através do contorno das faces
- . Semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e figuras planas
- . Construção representação e planificação de formas geométricas, o que pode ser feito, por exemplo, montando e desmontando caixas, embalagens etc.
- . Classificação das figuras planas: quadrados, retângulos e círculos

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Promover situações que favoreça aos alunos identificar as semelhanças e diferenças entre diversos elementos por meio da ordenação, classificação, seriação.
- Estabelecer relações entre objetos correspondentes, por meio de atividades pedagógicas que envolvam conjuntos e suas variações.
- Comparar conjuntos, relacionar números e quantidades em situações significativas.
- Operar com quantidades e registrar as situações problemas, ainda que sem as convenções e de forma espontânea no primeiro momento.
- Identificar as formas geométricas no espaço em que vivem, por meio de atividades que:
 - envolvam situações relativas à posição e deslocamento;
 - propiciem a exploração de formas geométricas (encontradas na natureza ou construídas pelo homem) e o reconhecimento das figuras planas.

- Contribuir para a formação dos conceitos de adição e subtração, por meio de atividades que trabalhem com a idéia de juntar quantidades para formar uma quantidade maior, tirar uma quantidade de outra, utilizando materiais concretos (tampinhas, canudos, palitos, figuras entre outros).
 - Trabalhar as noções temporais por meio da utilização do calendário, explorando figuras relacionadas a atividades realizadas no decorrer do dia (manhã, tarde e noite).
 - Realizar atividades lúdicas que envolvam os conceitos de tempo: antes, depois, e agora.
 - Desenvolver atividades de contagem utilizando materiais concretos (tampas, palitos, canudos e outros) estabelecendo a relação número e quantidade por meio do registro dos numerais relacionando-os as respectivas quantidades, por meio de figuras ou material concreto (cartão, ficha, números).
 - Atividades envolvendo: recorte, dobradura, pintura, colagem, expressões faciais e corporais, com o intuito de tornar a aprendizagem do conteúdo mais significativa.
 - Apresentação dos números em fichas e fixação das mesmas no quadro para visualização.
 - Contagem dos elementos contidos na sala: carteiras, cadeira, mesas, alunos, livros, etc.
 - Registro de diferentes quantidades no caderno.
 - Registro de diferentes quantidades através de desenho.
 - Apresentação de situações-problema e representação das mesmas por meio do desenho conforme a escrita.
 - Registro dos números em seqüência numérica.
 - Classificação de diferentes tipos de objetos por semelhança e diferenças; formas, tamanho, cor, espessura, textura, comprimento, etc.
 - Quantificação, organização e comparar os elementos de uma coleção com diferentes materiais.
 - Seriar diferentes materiais por cor, tamanho, comprimento, espessura, forma, cor, etc.
 - Em situações concretas, explorar mais / menos, muito / pouco, cheio / vazio, um / nenhum, alguns / todos, etc.
 - Exploração dos números mediante a leitura e escrita, comparação, ordenação, através de material concreto, correspondência de 1 a 1.
 - Apresentação da história dos números através da leitura, vídeos e/ ou livros, etc.
 - Corresponder número à quantidade.
 - Apresentação dos 10 algarismos.
 - Agrupamento de diferentes materiais formando dezena e dúzia.
 - Apresentação e uso dos numerais ordinais em situações que envolvam ordem e posição.
 - Realização de situações problema que envolva idéia de adição e subtração, multiplicação e divisão.
- Exploração do espaço em que vive analisando, reconhecendo, nomeando a posição dos elementos que nele existe em relação ao seu corpo e do outro, entre eles: em cima / embaixo, à direita / à esquerda, dentro / fora, vizinhança, frente / trás, longe / perto, entre e meio.

CONTEÚDOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

As relações individuais e coletivas na sociedade

- História do aluno (nome do aluno, sobrenome e a origem)
- História da família, árvore genealógica
- Origem das pessoas que formam o grupo na sala de aula
- Atividades que podem ser realizadas individualmente e em grupo
- Lazer, esporte e cultura (cinema, tetro, vídeo, brincadeiras, shows, bate-papo, circo, danças, músicas e outros)
- Tipos de moradias
- Tipos de alimentação
- Trabalho remunerado ou não dentro e fora do grupo escolar
- Tipos de trabalho existentes no bairro e suas relações de interdependência
- Meios de comunicação
- Acontecimentos na vida do grupo

- Conhecer e relacionar as diferenças religiosas do grupo na sala de aula
- Tradições, costumes e hábitos familiares dos alunos da escola e da comunidade
- Valores éticos, morais, religiosos
- Direitos da criança e do adolescente
- Funções das pessoas que integram a escola

História local e regional

- Origem e histórico da escola
 - Atividades econômicas do bairro: agricultura, pecuária, artesanato, comércio e indústria, economia informal
 - Calendário escolar: eventos, comemorações, atividades públicas e privadas
 - História, origem e desenvolvimento do Município
 - Tipos de trabalho existentes no Município, origem dentro do espaço rural e urbano e suas relações de interdependência
- História, origem e desenvolvimento do estado paranaense.

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Atividades envolvendo: recorte, dobradura, pintura, colagem, expressões faciais e corporais, explorando os conteúdos programados
- Promover o conhecimento do ambiente escolar e o reconhecimento das diferenças entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico, por meio de atividades com gravuras, pinturas, cartazes, relatos, vídeos, desenhos entre outros.
- Realizar atividades envolvendo contação/relato de histórias, dramatizações, desenhos referentes à participação do aluno nos diversos grupos sociais.
- Realizar atividades lúdicas referentes às relações espaciais e noções do próprio corpo no espaço.
- Leitura de diversos gêneros textuais sobre os temas a serem trabalhados.
- Aplicar atividades explorando pesquisas, experiências, relatos oferecendo condições para o educando compreender o conteúdo programado.
- Programar passeios em ambientes que favoreçam o conhecimento dos temas estudados.
- Utilizar vídeos, documentários, manuseios de materiais no concreto, a fim de oferecer melhores condições para aquisição do conhecimento.
- Construção de maquetes, terrários, figuras, painéis, etc.
- Pesquisa, leitura de textos informativos para formulação de hipóteses, discussões, comparações e análise;
- Observação de documentos históricos, certidão de nascimento, fotos, filmes, etc.
- Elaboração de painéis, murais, cartazes, livretos;
- Realização de visitas, passeios, entrevistas, culinária etc.

CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Paisagem e configuração do espaço

- Os homens modificam e produzem o espaço
- Estudo da paisagem local, do espaço escola, suas dependências, funções e relações
- Lugar de vivência do aluno: o espaço da casa, suas dependências e relações com o entorno
- Inclusão/continuidade dos espaços familiar e escolar
- Relações espaciais (em cima/embaixo, dentro/fora, longe/perto etc.)
- Observação do espaço do seu meio e de outros espaços transformados ou não
- A correlação existente entre os elementos naturais (ar, água, solo, plantas, animais e rochas) e os espaços produzidos pela ação humana (caminhos, moradias, móveis, pontes, túneis, viadutos etc.)

- Paisagem rural e urbana (diferenças entre campo e cidade e suas relações)
- Observação sensível e registro do tempo atmosférico (tempo muito quente, quente, agradável, frio, muito frio, dias ensolarados, nublados, chuvosos). Iniciação do registro sistemático das observações sensíveis.
- Histórico da escola no bairro e do bairro no município
- História do bairro e de sua configuração no espaço do Município
- Paisagem rural e urbana e sua interdependência
- Elementos do espaço geográfico determinados pela dinâmica da natureza (tipo de produção e ocupação)
- O urbano e o rural formam o espaço do Município.

Trabalho e cultura

- Produção sócio-histórica do espaço familiar e escolar do aluno características gerais, necessidade sociais, forma de ocupação, organização dos elementos e transformações
- Elementos constituintes do espaço geográfico: produção, circulação, consumo, habitação, lazer...
- Qualidade de vida: saneamento básico, infra-estrutura, moradia, asfalto, postos de saúde, escolas, áreas de lazer, tratamento do lixo, da água, dos efluentes
- Trabalho e profissões (trabalho formal e informal)
- Produtos industrializados e naturais
- Os elementos que são fruto do trabalho humano.
- Idéia de representação do espaço: familiar, escolar, urbano e rural

Representação do espaço

- Produção sócio-histórica do espaço familiar e escolar do aluno características gerais, necessidade sociais, forma de ocupação, organização dos elementos e transformações
- Elementos constituintes do espaço geográfico: produção, circulação, consumo, habitação, lazer...
- Qualidade de vida: saneamento básico, infra-estrutura, moradia, asfalto, postos de saúde, escolas, áreas de lazer, tratamento do lixo, da água, dos efluentes
- Trabalho e profissões (trabalho formal e informal)
- Produtos industrializados e naturais
- Os elementos que são fruto do trabalho humano.
- Idéia de representação do espaço: familiar, escolar, urbano e rural
- Representação do espaço construídas pelo educando através de desenhos livres, mapas, maquetes, etc., tendo em vista os conteúdos assimilados no processo de ensino/aprendizagem

Conceitos desenvolvidos

- Relações espaciais topológicas elementares de ordem, envolvimento e continuidade:
 - . Próximo/distante
 - . Vizinho/não vizinho
 - . Dentro/fora
 - . Frente/atrás
 - . Antes/depois
- Relações projetivas e euclidianas:
 - PROJETIVAS (dependem de ponto de vista)
 - . Direita /esquerda

. Em cima/embaixo

EUCLIDIANAS (localização exata de um ponto)

. Coordenadas

. Medidas padrão

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Atividades envolvendo: recorte, dobradura, pintura, colagem, expressões faciais e corporais, explorando os conteúdos referentes aos conteúdos a serem trabalhados; Saúde, Meio Ambiente e Higiene; Astronomia etc.
- Promover o conhecimento do ambiente escolar e o reconhecimento das diferenças entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico, por meio de atividades com gravuras, pinturas, cartazes, relatos, vídeos, desenhos entre outros.
- Confeções de painéis, cartazes, relacionados às diversas atividades que desenvolvemos durante o dia e a noite, percebendo as variações relacionadas à luz do sol (claridade e temperatura).
- Realizar atividades envolvendo contação/relato de histórias, dramatizações, desenhos referentes à participação do aluno nos diversos grupos sociais.
- Realizar atividades lúdicas referentes às relações espaciais e noções do próprio corpo no espaço.
- Leitura de diversos gêneros textuais sobre os temas a serem trabalhados.
- Os conteúdos serão explorados através de textos informativos, vídeo, literaturas, etc.
- Proporcionar momentos, situações para a reflexão, com dinâmicas, interpretação de fotos, figuras e também produção do aluno com desenhos, maquete, montagem de paisagens, com figuras, etc.

CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Noções de astronomia

- Sol: fonte de luz e calor do ambiente
- O movimento aparente do sol
- O sol como fonte de energia
- Relação dia e noite
- Nascente e poente
- Movimento da terra
- Orientação

O ambiente e os seres vivos

- Nosso corpo: observando o corpo
- O ambiente em que vivemos
- Saúde e qualidade de vida
- Seres vivos e elementos não-vivos do ambiente
- O ambiente: os animais e vegetais

Transformação e interação de matéria em energia

- Relação entre o homem, ambiente e os demais seres vivos
- Os elementos naturais em relação de interdependência: sol, solo, água, ar e seres vivos
- Conceituação e importância da água: social, política e economicamente
- Elementos compositores da água
- Estudo do solo, das rochas e dos minerais
- Elementos compositores da água
- Estudo do solo, das rochas e dos minerais

- O homem e o uso do solo
- Onde está o ar
- Relações entre ar, água e solo
- Componentes e propriedades do ar
- Seres vivos: como vivem, comem e se reproduzem
- Os seres vivos no meio ambiente
- Adaptação dos seres vivos ao ambiente
- Modificações ambientais provocadas pelo homem
- Saúde: melhoria na qualidade de vida
- A Saúde do homem: implicações do sol, do solo, da água e da poluição
- Higiene: conceitos, sobre a importância do saneamento básico, da alimentação e da higiene corporal
- O lixo como problema da sociedade moderna
- O uso de inseticidas e herbicidas é maléfico ou benéfico

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Atividades envolvendo: recorte, dobradura, pintura, colagem, expressões faciais e corporais, explorando os conteúdos referentes aos conteúdos propostos.
- Promover o conhecimento do ambiente escolar e o reconhecimento das diferenças entre o ambiente escolar e o ambiente doméstico, por meio de atividades com gravuras, pinturas, cartazes, relatos, vídeos, desenhos entre outros.
- Confeções de painéis, cartazes, relacionados às diversas atividades que desenvolvemos durante o dia e a noite, percebendo as variações relacionadas à luz do sol (claridade e temperatura).
- Realizar atividades envolvendo contação/relato de histórias, dramatizações, desenhos referentes à participação do aluno nos diversos grupos sociais.
- Realizar atividades lúdicas referentes às relações espaciais e noções do próprio corpo no espaço.
- Leitura de diversos gêneros textuais sobre os temas a serem trabalhados.
- Aplicar atividades explorando pesquisas, experiências, relatos oferecendo condições para o educando compreender o conteúdo programado.
- Programar passeios em ambientes que favoreçam o conhecimento dos temas estudados.
- Utilizar vídeos, documentários, manuseios de materiais no concreto, a fim de oferecer melhores condições para aquisição do conhecimento.
- Construção de maquetes, terrários, figuras, painéis, etc.
- Leitura de textos informativos, interpretação oral, escrita, discussão, reflexão.
- Observação, descrição e interpretação de imagens, fotos.
- Listagem de palavras relacionadas ao tema em estudo.
- Realização de experiências e registro dos materiais, procedimentos e resultados observados.
- Assistir a filmes que abordem os temas em discussão, em seguida realizar diferentes formas de registros; escrito e/ou desenho.
- Realização de passeios proporcionando a observação; experimentação, bem como sua ação consciente diante dos problemas ambientais.
- Realização de culinária.
- Confeção de mural, painel, maquetes, cartazes.
- Montagem de livro, manual, etc.
- Realização de aulas práticas: como escovação de dentes, etc.

CONTEÚDOS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Formação Pessoal/Social

- A consciência do EU
- A consciência do outro eu
- A consciência do Grande Outro. O Transcendente (Deus)
- A consciência de que o eu e o outro somos nós
- Os símbolos religiosos
- Aprendendo a respeitar
- Atitudes importantes para o bem viver

Conhecimento do mundo

- Observação do espaço
- Observação da vida
- Observação da natureza
- Respeito à natureza
- Observação dos símbolos religiosos no espaço
- A reflexão sobre o valor da vida

Fases da vida

- O comportamento em cada momento (o que sou capaz de fazer)
- Cuidando da vida
- Liberdade com respeito e responsabilidade

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Leitura de textos, mensagens, dinâmicas envolvendo os temas a serem estudados.
- Selecionar literaturas para reflexão e leitura.
- Desenvolver dinâmicas e brincadeiras que favoreçam a compreensão do tema discutido.
- Construção de painel, produção de texto por meio de desenhos que representam o assunto abordado.
- Montagem de figuras, paisagens usando a criatividade para exposição de textos produzidos.

CONTEÚDOS DE ARTES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ELEMENTOS FORMAIS

- Ponto
- Linha
- Superfície
- Textura
- Volume
- Luz
- Cor

COMPOSIÇÃO

- Figurativa
- Abstrata
- Figura-fundo
- Bidimensional

- Tridimensional
- Semelhanças
- Contrastes
- Ritmo visual
- Gêneros: paisagem, retrato
- Natureza morta
- Técnicas: pintura, gravura, escultura, arquitetura, fotografia, vídeo.

MOVIMENTO E PERÍODOS

- Arte Pré-histórica
- Arte oriental
- Arte africana,
- Barroco
- Realismo
- Cubismo
- Vanguardas artísticas
- Arte popular
- Arte indígena
- Arte brasileira
- Arte paranaense

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Trabalho com as mídias que fazem parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens, alunos da escola pública.
- Análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos de composição em Artes Visuais, tais como:
 - *imagens bidimensionais*: desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, propaganda visual;
 - *imagens tridimensionais*: esculturas, instalações, produções arquitetônicas;
- Produzir artes visuais nas formas de pintura, desenho, colagem, modelagem etc.
- Conhecer e frequentar fontes de informação e comunicação artísticas na cultura (museus, teatros, galerias etc.)
- Observar o processo pessoal, relacionando-o ao processo da turma
- Apreciar danças pertencentes à cultura local
- Criar e construir formas plásticas e visuais
- Representar, expressar e comunicar por imagens
- Utilizar a expressão corporal como um recurso natural para a prática da dança

CONTEÚDOS DE MÚSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

- **Elementos formais**

Altura

Duração

Timbre

Intensidade

Densidade

- **Manifestações artísticas musicais dos povos: estilo e movimentos**

História da música

Concepção histórica: relação temporal arte antiga - atual

Música folclórica

Música Oriental, Música Africana,

Vanguardas

Música

Popular Brasileira, Música Popular,

Música Indígena,

Música Paranaense,

- **Composição**

Ritmo

Melodia

Harmonia

Sonoplastia

Gêneros: clássica, folclórica...

Técnicas: instrumental,

vocal, mista, improvisação...

sons produzidos por fontes sonoras: naturais e culturais

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Trabalho com as mídias que fazem parte do cotidiano das crianças, adolescentes e jovens.
- Análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos de composição musical.
- Observar o processo pessoal, relacionando-o ao processo da turma.
- Apreciar músicas pertencentes à cultura local.
- Observação estética e crítica da produção sonora.
- Apresentação de cantos e ritmos populares e/ou folclóricos.
- Confeção de materiais de uso musical/percussão.
- Karaokê

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Habilidades motoras de base

- Locomotores: posicionamento adequado do corpo durante os movimentos
- Combinação de habilidades motoras (locomotoras com movimentos viso motores)
- Domínio da coordenação óculo-manual e óculo-pedal: condução e manipulação
- Psicomotricidade
- Equilíbrio
- Percepção ou noção espacial
- Lateralidade

Jogos

- Jogos construtivos
- Jogos cooperativos

- Jogos pré-desportivos

Esportes alternativos

- Pular corda, tênis de mesa, queimada e outros

Ginástica

- Ginástica e suas possibilidades de saltar, equilibrar, girar/ rolar, balançar, embalar
- Alongamento e relaxamento e ginástica para a saúde

Danças/Cantigas de roda /Brincadeiras cantadas

- Populares
- Folclóricas
- Da atualidade
- De diferentes épocas
- Representação criativa
- Atividades rítmicas e expressivas
- Motricidade imitativa

Expressão corporal

- Mímica/imitação
- Dramatização
- Representação

Higiene

- Do corpo
- Do ambiente
- Dos alimentos

ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

- Realizar atividades recreativas, onde propicie ao aluno vivenciar esta prática em grupos, através de jogos, danças e brincadeiras, enfatizando a noção de espaço e lateralidade.
 - Entender as atividades como um meio de desenvolver habilidades corporais, bem como respeitando suas regras básicas, e origens através da história social e cultural nas suas diversidades, através de vídeos, revistas e aulas práticas.
 - Identificar as capacidades físicas, respeitando o limite corporal de cada indivíduo, bem como suas habilidades para a prática de atividades físicas no geral, desenvolvimento e aprimoramento de conhecimento através de atividades práticas.
 - Conscientizar os alunos sobre a importância da higiene, através de aulas explicativas com vídeos e revistas, identificando o que é certo e errado e motivar a vivência do mesmo no dia a dia.
 - Realizar atividades práticas de alongamento, propiciando ao aluno informações necessárias para utilização dos exercícios de alongamento no seu dia-a-dia como meio de prevenção de doenças ocupacionais e posturais.
 - Despertar o interesse dos educandos a prática de atividades físicas visando competições, em formas de brincadeiras recreativas ou não.
- Possibilitar ao aluno desenvolver sua própria forma de raciocínio lógico nas realizações de atividades físicas recreativas ou que necessitem das regras básicas.