

## O DIREITO DE APRENDER E OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Douglas Christian Ferrari de Melo\**,  
*Andressa Caetano Mafezoni\*\**

### RESUMO

Este artigo visa discutir o direito de aprender dos alunos da educação especial, fundamentado na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, apresentando os vetores das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Como metodologia, procedeu-se ao levantamento bibliográfico e à empiria acerca da temática. O texto indica que, apesar de esse público estar matriculado na escola, muitos ainda estão à margem do processo de ensino-aprendizagem. Como considerações finais, ressalta que é necessário iniciar uma nova fase na educação especial brasileira, que se traduza no direito de aprender em sala de aula, o que exige um novo fazer pedagógico com esses alunos, que têm potencialidades e podem se beneficiar do processo de escolarização.

**Palavras-chave:** Educação especial. Direito de aprender. Teoria histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

### *THE RIGHT TO LEARN AND THE TARGET STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION*

### **ABSTRACT**

*This paper aims to discuss the right to learn of special education students, based on the Historical Cultural-Theory and Historical-Critical Pedagogy, presenting the vectors of both public policies and pedagogical practices. As methodology, a bibliographic survey has been conducted and personal experience on the topic has been studied. The text indicates that, although this public is enrolled to the regular school, many of them are still over the margins of the teaching-learning process. As final considerations, it highlights that it is necessary to start a new phase on the*

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor efetivo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). ORCID: 0000-0003-0944-2596. Correio eletrônico: dochris.ferrari@gmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora efetiva da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). ORCID: 0000-0003-2761-0477. Correio eletrônico: andressamafezoni@yahoo.com.br

*Brazilian special education, which is translated into the right to learn in a classroom, which will require a new pedagogical approach with these students, who have potentialities and can benefit from the schooling process.*

**Keywords:** *Special education. Right to learn. Cultural-historical theory. Historical-critical pedagogy.*

## EL DERECHO A APRENDER Y LOS ALUMNOS PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

### RESUMEN

*Este artículo busca discutir el derecho a aprender de los alumnos de la educación especial, basado en la teoría histórico-cultural y de la pedagogía histórico-crítica, presentando los vectores de las políticas públicas y de las prácticas pedagógicas. Como método, se procedió al levantamiento bibliográfico y al proceso empírico sobre el tema de estudio. El texto indica que, aunque ese público está matriculado en la escuela, muchos de ellos aún están al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se llegó con este trabajo a la conclusión de que es necesario iniciar una nueva fase en la educación especial brasileña, que se traduzca en el derecho a aprender en el aula, lo que exige un nuevo hacer pedagógico con esos alumnos, que tienen potencialidades y pueden beneficiarse del proceso de escolarización.*

**Palabras clave:** *Educación especial. Derecho a aprender. Teoría histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de discutir o direito de aprender dos alunos público-alvo da educação especial, levando em consideração que a literatura aponta avanços no que se refere à escolarização desses alunos, embora, via de regra, também indique que, apesar de estarem obrigatoriamente matriculados na escola, muitos ainda estão à margem do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, sendo-lhes negado, conseqüentemente, o direito de aprender (BENDINELLI, 2012; BENINCASA, 2011; FAGLIARI, 2012; JOSLIN, 2012; OLIVEIRA, 2008; PEDROSO, 2012; SOTO, 2011). Partimos do pressuposto de que o direito de aprender está contido na educação dos alunos atendidos pela educação especial, entendendo que a matrícula e a aprendizagem devem ser promovidas pela escola como um direito fundamental. Esse direito tem sido objeto de discussões, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). Nessa esteira, perguntamos: o discurso oficial é que todos devem estar na escola, mas todos estão aprendendo?

Sobre essa questão, Oliveira (2008) e Kassar, Arruda e Benatti (2007) utilizam conceitos como inclusão marginal, inclusão funcional ou inclusão subordi-

nada, para discutir o direito de aprender. Outros estudiosos do tema (FERRAZZO *et al.*, 2015; LEMONS, 2015; SILVA, 2014; VAZ, 2014) também produzem uma crítica importante, na medida em que defendem o potencial de aprendizagem de todos os alunos, com deficiência ou não, e a necessidade de políticas públicas e ações que estimulem as práticas pedagógicas em prol do direito de aprender. Com tal entendimento, é importante ressaltar que um dos entraves desse processo são as condições econômicas que impõem dificuldades ao desenvolvimento e à proteção de grande parte dos direitos sociais. Dessa forma, deixamos claro que não se trata de um problema vivido somente pelos alunos da educação especial, mas por todos os que se encontram em uma situação desigual de aprendizagem (BARROCO, 2007).

Para fundamentar nossas discussões, apoiamos-nos na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica (PHC). Procedeu-se a um levantamento da literatura considerando o direito de aprender, os vetores das políticas públicas e das práticas pedagógicas. O referencial teórico adotado oferece o suporte na defesa de práticas pedagógicas que culminam no direito de aprender dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, lançamos mão da empiria, como professores de educação especial do ensino fundamental, acerca da temática.

## 2 O DIREITO DE APRENDER

Entendemos que não interessa a todos socializar o conhecimento construído historicamente. Nessa perspectiva, Flores (2011) concebe que os direitos são condicionados, social e historicamente, por uma ordem de relações sociais, o que indica que eles se “criam e recriam” (ou podem criar ou recriar) no processo de defesa contra as desigualdades sociais. Dessa maneira, é possível dizer que a luta precede e procede à lei, pelo fato de que os direitos sociais não são apenas uma ação integradora dessas classes ao Estado, mas também, em visão dialética, uma mobilização das classes populares.

Nesse contexto, Melo (2016) salienta que a afirmação da educação se constrói em etapas, por meio de um processo vivido em um campo de disputa. Nesse sentido, defende que as políticas públicas são a terceira etapa de luta para a materialização de um direito, depois da sua afirmação como um direito social e da sua consubstanciação em leis. As políticas públicas no campo da educação são, portanto, as ferramentas para a consecução do direito à educação.

De acordo com Lemons (2015), dentro do direito à educação, encontra-se o da aprendizagem, apesar de, muitas vezes, não ser entendido como um direito do aluno. A autora constata que a garantia jurídica do direito à educação não assegurou, completamente, o direito à aprendizagem. No caso dos alunos da educação especial, tanto um quanto o outro têm sido limitados pelas políticas públicas e por práticas docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pela escola.

Vale destacar, como sugerido, que, assim como outros direitos, o de aprender não é dado *a priori*, exigindo um processo de disputa a partir de novas demandas da sociedade. Flores (2008) nos alerta, no caso específico da educação especial, que o direito à matrícula exige novos reconhecimentos; por exemplo, a busca dos pais dos alunos público-alvo para que seus filhos aprendam. Em consonância, são requeridas e necessárias outras intervenções do Poder Público. Essa questão passa

por novas ações pedagógicas, a fim de que o direito à aprendizagem seja estendido, garantido e legitimado (LEMONS, 2015).

Partindo da premissa de que o não reconhecimento e a não efetivação dos direitos privam os sujeitos de sua pretensão legítima e os deixam com um sentimento de inferioridade de valor (LEMONS, 2015), explicitamos as seguintes questões: como é estar na escola e não aprender? Como compreendemos a aprendizagem e o ensino? Como esses processos podem ser realizados e efetivados na escola?

Para pensar sobre essas questões, partimos do referencial da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, em que a educação é o espaço de construção do projeto de formação humana, que significa a “[...] apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo no processo de autofazer-se membro do gênero humano.” (DELLA FONTE, 2011, p. 36). A educação, por meio do trabalho educativo imaterial (SAVIANI, 2011), como parte do processo de humanização, deve unir trabalho manual e intelectual, o que significa afirmar que todo ser humano é educável (VIGOTSKI, 1997). Melo (2016) indica que a perspectiva de formação integral leva a descobrir os nexos necessários entre seus fundamentos teórico-práticos e o “ato responsável” de educar na prática cotidiana na sala de aula, diante da tarefa de primar pela aprendizagem e pelo desenvolvimento dos alunos atendidos tanto pela escola comum como pela educação especial.

Para Caiado (2003, p. 39), “[...] a aprendizagem humana se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais [...]”. Por conseguinte, a apropriação de conceitos se efetiva pela linguagem, pela mediação dos signos e pela comunicação com o outro, objetivando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre as quais se situa a memória mediada, a atenção voluntária, a concentração, a imaginação, a percepção, entre outras. Nessa perspectiva, o conhecimento não é apenas produto dos órgãos sensoriais, mas resulta de um processo de apropriação pela via das relações sociais (NUERNBERG, 2008).

Por isso, entendemos que a escolarização de pessoas com deficiência deve se realizar a partir dos mesmos parâmetros e objetivos daquela destinada às pessoas sem deficiência. A diferença no encaminhamento das ações e da prática é o trabalho com oferecimento de técnicas, instrumentos e métodos didático-pedagógicos. Como na educação de todos os alunos, é preciso fazer a passagem do cotidiano ao não cotidiano (HELLER, 2016), do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1996a).

Saviani (2011), ao falar da especificidade da educação, argumenta que o homem se diferencia dos outros animais por necessitar produzir sua própria existência com trabalho, adaptando e transformando a natureza. Ao realizar uma ação intencional e planejada, o homem produz e reproduz o mundo da cultura, como também exerce a atividade pedagógica como trabalho imaterial (SAVIANI, 2011). Nesse contexto, para o autor, o objeto da educação se refere, “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Em função dessa assertiva, faz-se mister reafirmar, tal qual fez Saviani (2011), que a educação tem uma identidade própria, institucionalizada pela es-

cola. Por esse viés, cabe à escola a socialização do conhecimento historicamente sistematizado desde a educação infantil (PASQUALINI, 2011), de modo específico para nosso objeto de estudo, independentemente do tipo e grau de deficiência, transtorno ou altas habilidades. É nisso que consiste aprendizado e desenvolvimento. É justamente essa máxima que está ausente na atividade pedagógica de muitos professores regentes e especialistas, quando trabalham com alunos da educação especial.

Mas o que entendemos por socialização do conhecimento historicamente construído? A resposta segue na esteira do que Duarte (2014) aponta como o desafio assumido pela PHC, ou seja, a socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos como parte da luta pela socialização da propriedade dos meios de produção. Em outro sentido, para exercer o direito de pertencer a um ambiente social, todo sujeito precisa se apropriar dos conteúdos que a humanidade construiu. Dessa maneira, concordamos com Saviani (2011, p. 8), quando afirma que a tarefa da PHC consiste na “[...] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente.”, reconhecendo as condições materiais de produção, a “[...] conversão do saber objetivo em saber escolar [...]” (SAVIANI, 2011, p. 8) e o provimento dos meios necessários para que os alunos assimilem o saber objetivo, apreendam o processo de sua produção e as tendências de sua transformação. A “identificação” e a “conversão” apontam para uma discussão sobre o acesso ao currículo escolar e a apropriação do conhecimento pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Sobre a educação especial, a Constituição Federal de 1988 sinaliza, no art. 208, inciso III, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). Entretanto, somente a partir de 1996, esse direito constitucional começou a ganhar força por meio, entre outras ações, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que marcou a redefinição do Estado em relação à educação das pessoas com deficiência e, em consequência, aumentou significativamente o número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência (CRUZ; GONÇAVES, 2013; TAKAHAMA, 2007).

Essa LDB reserva um capítulo exclusivo, com três artigos, para a educação especial, o que denota relevância e visibilidade ante o crescimento que essa modalidade de ensino vem conseguindo em relação à educação geral (FERREIRA, 1998). Essa lei define a educação especial como modalidade de educação escolar e garante sua oferta, preferencialmente, na rede regular de ensino, desde a educação infantil. O Poder Público se comprometeu a ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública regular de ensino.

Em 2001, a Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu um importante instrumento normativo específico, as Diretrizes para Atuação da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Nesse documento, foi substituído o termo “preferencialmente” por “extraordinariamente” em classes ou escolas espe-

ciais, mas, segundo Garcia e Michels (2011, p. 4), “[...] manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade [...]”. No texto, também ficou instituído, no parágrafo único do art. 3.º, que os sistemas de ensino “[...] devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.” (BRASIL, 2001).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de constituir políticas públicas para um novo olhar, definindo, também, o público-alvo da educação especial. Chama a atenção para a educação especial como uma política pública que pressupõe a construção da escola inclusiva, destacando, dessa forma, o papel da gestão educacional e do sistema nesse processo (BRASIL, 2008b).

Essa política foi confirmada, em âmbito legal, pelo Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a); pela Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009); pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o anterior de 2008, regulamentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estabelece o art. 5.º da Resolução n.º 4/2009:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

Assim, ao mesmo tempo que essa nova legislação avança na definição do público-alvo ou na afirmação da proposição política em favor da inclusão escolar desse público, de forma transversal e articulada com o ensino comum, também possibilita a atuação em espaços separados, sem vínculo com o processo de ensino e aprendizagem realizado na sala de aula, especialmente pela falta de articulação com o Atendimento Educacional Especializado (MELO, 2016). Essa ambiguidade só reforça a atualidade do balanço feito por Glat e Ferreira (2003, p. 7), quando salientam que

Essas discussões e contradições, que marcam o processo de construção e divulgação de toda uma série de dispositivos legais e de prioridades políticas relacionados à educação das pessoas com deficiência, atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais, permanecem muitas das marcas tradicionais das polarizações entre o público e o privado, o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado.

É inegável, como apontam os levantamentos feitos por Takahama (2007), Cruz e Gonçalves (2013), o número crescente de matrículas de alunos público-alvo

da educação especial no ensino regular, mas é importante salientar que, de acordo com pesquisas realizadas (BENDINELLI, 2012; BENINCASA, 2011; FAGLIARI, 2012; JOSLIN, 2012; OLIVEIRA, 2008; PEDROSO, 2012; SOTO, 2011), há um eixo norteador representado na contradição do processo de inclusão ora em curso, materializado no acesso ao direito à educação e na assunção de políticas públicas que garantem essas prerrogativas legais, mas em uma permanência sem qualidade. Em síntese, os trabalhos permitem constatar a distância existente entre o que propõem os documentos oficiais e a efetivação das proposições na prática, no interior das instituições. Portanto, não foi garantida a efetivação do direito a aprender igual para todos. Para tanto, esse processo precisa ser acompanhado de outras preocupações, requerendo-se novas intervenções, como políticas, estrutura organizada de profissionais formados e especializados e práticas diferenciadas e de acesso ao currículo, de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

#### 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É sabido que as condições socioeconômicas, em geral, impõem grandes dificuldades ao desenvolvimento e ao exercício dos direitos sociais. É oportuno também reconhecer que o caminho para a efetivação desses direitos passa, muitas vezes, pela ação do Estado, que, dentro da cláusula da reserva do possível (SIMÕES, 2013), não tem recursos ou não os utiliza adequadamente, para implementação e manutenção de políticas públicas garantidoras dos direitos sociais.

Devemos levar em conta, ainda, os limites das políticas públicas sociais que, segundo Saviani (1998), são uma característica da sociedade capitalista e conformam-se em um caráter antissocial da política econômica. Por isso mesmo, essas políticas têm o efeito de “contrabalançar” os resultados da política econômica levada a cabo por e para os interesses particulares. Inclusive, a relação do desenvolvimento cognitivo com as determinações sociais é esquecida pelas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001).

Nessa perspectiva, entendemos que o direito de aprender passa, também, pelas práticas pedagógicas daqueles envolvidos diretamente na tarefa de ensinar: professores regentes e professores especialistas. Isso “[...] inclui não somente não impedir o outro de aprender, mas oferecer a ele todas as possibilidades de fazê-lo [...]” (LEMONS, 2015, p. 55).

Além disso, ensinar envolve a organização metodológica. Como uma teoria pedagógica, a PHC desenvolveu uma metodologia a partir de seus fundamentos teóricos, embora saliente que ela não deve ser incorporada como um receituário (MARSIGLIA, 2011a). Cumpre ainda destacar que, apesar de a organização didática se constituir em cinco momentos/movimentos, eles não se dão de forma linear e estanque, mas, ao contrário, estão interdependentes (MARSIGLIA, 2011b).

Saviani (1996b) nos apresenta os cinco momentos/movimentos: 1) prática social como ponto de partida; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catar-se; 5) volta à prática social como ponto de chegada. No primeiro, leva-se em conta a realidade social em que o aluno vive de forma sincrética. O cotidiano dos alunos serve de base para a ação pedagógica do professor, mas não se restringe a ele, nem deve ficar só nele, pois cabe à escola a elevação aos conhecimentos não cotidianos. Ao segundo movimento cabe a identificação dos principais problemas,

das questões que foram apontadas pela prática social e que precisam ser resolvidas. O terceiro consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para compreensão do fenômeno e resolução dos problemas detectados. Aqui reside diretamente a aquisição do conhecimento historicamente sistematizado. O quarto, momento de expressão elaborada da forma sintética de conhecimento da prática social, vem após a incorporação de instrumentos culturais, visando à transformação dessa prática social. Dessa forma, “[...] o momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento [...]” (MARSIGLIA, 2011a, p. 26). No quinto, a volta à prática social deve ser qualitativamente modificada e superior, a partir da atuação mediadora do professor. Assim, o aluno também se modificará, pois passará a um entendimento crítico da realidade.

Tendo esses momentos como premissa, lançaremos mão de um episódio que representa uma possibilidade de trabalhar a partir do referencial teórico eleito e de proporcionar o direito de aprender. Trata-se do ensino da temática “Mata ciliar” no ensino de Geografia para uma aluna com deficiência múltipla, de 15 anos, matriculada regularmente em uma escola do ensino fundamental municipal.

No caso da experiência na escola de ensino fundamental, um dos autores deste texto atuava como professor de educação especial e pôde acompanhar o trabalho de outra professora na mesma função desenvolvido com a referida aluna. O tema ministrado pela professora regente de Geografia em sala de aula regular foi, como mencionado, “Mata ciliar”. No primeiro momento (prática social como ponto de partida), a professora regente averiguou os conhecimentos prévios sobre o tema com os alunos, inclusive com a aluna com deficiência múltipla, auxiliada pela professora de educação especial. A problematização (segundo momento) foi apoiada na construção de um pequeno texto iniciado, ainda, em sala de aula, para ser entregue em aula posterior, na qual alguns foram relidos e reescritos.

No mesmo dia da realização da atividade em sala de aula, a aluna retornou à escola, no turno inverso, para receber o atendimento complementar do AEE, em uma sala de recursos, orientada pela mesma professora de educação especial que esteve com ela na sala de aula pela manhã. A professora de educação especial, para realizar a instrumentalização (terceiro momento), utilizou a estratégia de contar uma história sobre a mata ciliar, trazendo como personagem uma adolescente que vivia naquele local. Dessa maneira, a professora regente de Geografia poderia partir do cotidiano da aluna como base para sua ação pedagógica, de modo que se desse a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos para a compreensão do tema estudado.

Após a intervenção da professora regente de Geografia, ela verificou que a aluna havia compreendido o que era mata ciliar e para que servia; ainda conseguiu trabalhar questões relacionadas com nascentes e igarapés, ressaltando a necessidade de sua preservação. Também foram realizadas atividades escritas, que possibilitaram a reescrita do texto que deveria ser entregue na aula posterior de Geografia. Assim, a professora de educação especial auxiliou a estudante no processo da escrita por meio de um texto integralmente produzido por ela, uma vez que a aluna não conseguia escrever com o lápis.

Na aula seguinte, a professora regente retomou o assunto, tal qual realizado pela professora de educação especial e, conforme combinado, foram relidos e reescritos, coletivamente, alguns textos, entre os quais o da aluna com deficiência

(a catarse, quarto momento). Nessa atividade, os alunos puderam avançar em direção ao processo de síntese, confirmando e revendo algumas hipóteses que tinham antes da explicação e da realização da atividade. À luz da explicação, os textos foram reconstruídos e diálogos surgiram, informações foram corrigidas, novas intervenções aconteceram, inclusive com a participação da referida aluna. A volta à prática social (quinto momento) deu-se de forma qualitativamente superior, pois, agora, os alunos foram capazes de reconhecer e analisar, criticamente, a realidade, entendendo a importância da preservação da mata ciliar para a conservação dos rios.

Nesse ponto, destacamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente na obra de Vigotski (1997). Há uma diferença e uma mudança entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Nessa prática realizada na escola, destacou-se a Zona de Desenvolvimento Iminente. É nessa zona que o “[...] professor tem a tarefa de intervir, proporcionando experiências qualitativamente significativas e que possibilitem à criança, através da sua própria atividade, a superação de níveis menos elevados de desenvolvimento.” (SCALCON, 2002, p. 117). Nessa zona de desenvolvimento, devemos trabalhar com o aluno por meio dos seus canais de recepção e não a partir dos nossos, a fim de lhe proporcionar uma aprendizagem significativa.

Em decorrência, inclusive da primeira questão, a escola e os professores lançam mão da chamada “adaptação curricular” como estratégia de ensino para os alunos da educação especial. Duarte (2016), retratando os limites da educação oferecida à classe trabalhadora, comenta que ela é estruturada para que se limite à adaptação à concepção burguesa de sociedade. Duarte (2016, p. 46) afirma que

[...] o progresso no desenvolvimento do indivíduo pode consistir em ir além das limitações desse meio imediato [concepções capitalistas de desenvolvimento ontogenético humano] e não numa adaptação às mesmas que, em tais circunstâncias, se tornam empecilhos à expressão mais plena possível da riqueza das verdadeiras características e capacidades humanas.

As estratégias de “adaptação curricular” limitam ou impedem o direito a aprender. Devemos seguir o currículo comum oficial, sem criar um “currículo especial”. É importante fazer tal ressalva, uma vez que é muito comum na educação especial, inclusive sob orientação governamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e do programa Saberes e Práticas da Inclusão (2003), definir de antemão o que tais alunos podem ou não podem fazer, deixando de ser oferecido, ainda no ponto de partida, o acesso aos clássicos, ao patrimônio humano historicamente construído. Essa atitude impede a construção da formação humana do público da educação especial, conforme perspectiva adotada neste artigo. Precisamos, no entanto, elaborar outras estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos da educação especial, mesmo em uma realidade social que relaciona a deficiência com a incapacidade e a falta.

Malanchen (2016) salienta que a PHC concebe o currículo como um produto histórico, resultado da luta coletiva entre as classes, que envolve questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Por isso, é um processo socialmente dependente (MARTINS, 2011). Nesses termos, o currículo escolar é “[...] seleção intencional de uma porção da cultura historicamente produzida [...]” (MALANCHEN, 2016, p. 214).

Duarte (2016) lembra que trabalhar com os conhecimentos que devem fazer parte do currículo é uma das tarefas do professor. O mesmo autor afirma que o critério de seleção desses conteúdos que entrarão no currículo é a “[...] prática social em sua totalidade [...]” (DUARTE, 2016, p. 67), com vistas à emancipação humana. Esse ponto nos remete, como balizamento da ação do professor, à seguinte questão: quais conhecimentos produzem a humanização dos sujeitos?

O encaminhamento dessa questão nos leva ao significado de trabalho educativo, que deve produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente (SAVIANI, 2011). Essa passagem do individual ao coletivo, mediado pelo professor, relaciona-se com a articulação dialética entre atividade, pensamento e linguagem, com o objetivo de desenvolver os conceitos científicos, ou seja, alcançar os processos superiores de abstração (DUARTE, 2016). Tais conceitos são fundamentais para o domínio “[...] dos processos mais complexos e profundos da realidade [...]” (DUARTE, 2016, p. 76).

Fazer essa “seleção”, tornar essa “cultura historicamente produzida” inteligível aos alunos é também função do professor, por meio de atividade intencional de ensinar. O ato de ensinar, portanto, está sintetizado na definição de Saviani (2011, p. 13) sobre o trabalho educativo, isto é, “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”. Em poucas palavras: “[...] o que define o trabalho educativo é a socialização do conhecimento [...]” (DUARTE, 2014, p. 48). O entendimento do ato de ensinar envolve conhecimento sintetizado dos conteúdos, organização e promoção das condições necessárias, ensino realizado pelo professor e estudo desenvolvido pelos alunos (DUARTE, 2016).

Ocorre que, na educação em geral e na educação especial, vigora o processo de dualidade, no qual o mínimo de aprendizagem é para a maioria, e o máximo da aprendizagem destina-se à minoria (os mais afortunados). Vide, por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que procura satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Essa conferência teve grande repercussão sobre a educação especial, que, quatro anos mais tarde, foi tema de uma conferência mundial em Salamanca (Espanha). Mas quem define, e sob quais critérios, as necessidades básicas que serão atendidas? Parece muita pretensão definir o que um aluno pode aprender ou não. Isso é negar a possibilidade de desenvolvimento humano que, no caso das pessoas com deficiência, passa pelos processos de supercompensação social, defendidos por Vigotski.

Além disso, por que não se falar em uma educação igual para todos? É muito comum, no caso dos alunos da educação especial, ficarem afastados/alienados dos processos de aprendizagem, mesmo dentro da sala de aula. Na prática, enquanto os outros alunos estão aprendendo os conteúdos consagrados histórica e sistematicamente nas disciplinas escolares (Português, Matemática, História, Geografia etc.), a maioria dos alunos com deficiência estão nos cantos das salas de aula rabiscando, pintando, aprendendo, eternamente, as vogais, em um processo de infantilização do sujeito.

Outra prática corriqueira é a retirada dos alunos de sala para não “atrapalhar” o andamento da aula, com a proposta de trabalhar com eles individualmente na sala de recursos. Dessa forma, constitui-se um sistema paralelo, caracterizado

pelos processos substitutivos de ensino. Em ambas as práticas, o resultado é o mesmo, os alunos não estão participando dos processos de humanização, que passam pela apropriação do conhecimento historicamente sistematizado.

Diante desse contexto, fica evidente que o trabalho educativo não é exercido em sua integralidade. Por isso, é necessário pensar em intervenções nas práticas pedagógicas para a garantia da aprendizagem, a fim de que o direito à educação possa ser assegurado em sua totalidade. Silva (2014) e Barroco (2007, 2011) deram importantes contribuições sobre os fundamentos teóricos da PHC para a educação especial. No entanto, queremos avançar em direção às práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino, tal qual fez Marsiglia (2011b, 2011b) em relação às práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando os momentos da metodologia proposta por Saviani.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de pessoas com deficiência, desde o seu início, foi construída pelo olhar clínico. Estudos mais atuais, como os de Freitas (2009) e Mazzotta (2011), indicam que existem três percepções diferentes: a primeira, assistencialista/caritativa, preocupada com o conforto e o bem-estar; a segunda, seguindo o modelo médico-terapêutico, revelou-se a partir da criação e do predomínio das instituições especializadas; a terceira, referente à “sociedade inclusiva”, nos últimos anos, vem ganhando notoriedade e contribuindo para a alteração do viés dessas políticas, ao defender a matrícula dos alunos da educação especial na rede regular de ensino como forma de acesso ao direito à educação.

Mas, até o momento, assistimos, mesmo que não universalizado, ao direito ao acesso por meio da matrícula; porém, na maioria das vezes, sem uma permanência de qualidade. Como afirmamos neste texto, é necessário iniciarmos uma nova fase na educação especial brasileira, que se traduza no direito de aprender em sala de aula. Essa nova fase exige uma visão diferente sobre os alunos atendidos pela educação especial, que caminhe em direção a olhá-los como sujeitos que têm potencialidades e podem se beneficiar do processo de escolarização. Della Fonte (2012) afirma que o encontro com os diversos modos não antagônicos de se fazer humano é um impulso de desenvolvimento e de aprendizagens. Portanto, o direito à aprendizagem passa por um novo olhar do outro a partir de uma nova educação especial.

## REFERÊNCIAS

- BARROCO, S. M. S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BENDINELLI, R. C. *Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo*. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENINCASA, M. C. *Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços de apoio especializado no município de Porto Alegre*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/publicador/content/335/attachment/Texto%20Completo%20-%20PCN%20-%20Adapta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008b.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009.

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T. G.G. L. Políticas públicas de educação especial: o acesso de aluno com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. (org.). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 65-91.

DELLA FONTE, S. S. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Recife. *Anais...* Recife: ANPED, 2012. v. 35, p. 1-20.

- DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.
- DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (org.). *Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. v. 1, p. 29-50.
- DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FAGLIARI, S. S. S. *A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal*. 2012. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FERRAZZO, G. et al. O processo de inclusão/exclusão da pessoa com deficiência no contexto da reestruturação produtiva do capital. *Revista HISTEDBR*, v. 15, n. 61, 2015.
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.
- FLORES, J. H. 16 premisas de una teoría crítica del derecho. In: PRONER, C.; CORREAS, O. (org.). *Teoría crítica dos direitos humanos: in memoriam de Joaquín Herrera Flores*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 13-22.
- FLORES, J. H. *La reinvenición de los derechos humanos*. Andaluzia: Ed. Atrapasueños, 2008.
- FREITAS, S. N. O direito à educação para pessoas com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15-Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 17, p. 105-124, 2011.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R. *Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil: relatório de consultoria técnica*. [S.l.]: Banco Mundial, 2003.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.
- JOSLIN, M. F. A. *A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (PR)*. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

- LEMONS, C. C. *Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica* (Caxias do Sul-1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011a.
- MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011b.
- MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MELO, D. C. F. *Entre a luta e o direito: políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência visual*. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.
- NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.
- OLIVEIRA, M. V. M. *Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-90.
- PEDROSO, C. *Caminhos da inclusão: o modelo de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais no município de Barueri, SP*. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma nova política social*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996a.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1996b.
- SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 11-21.

- SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SIMÕES, C. *Teoria e crítica dos direitos sociais: o estado social e o estado democrático de direito*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, R. H. R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014.
- SOTO, A. P. O. M. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade-proposição/implementação no município de Feira de Santana (BA)*. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- TAKAHAMA, J. R. *Políticas públicas para o atendimento educacional especializado*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.
- VAZ, K. O estado como mediador fundamental do capital na consolidação do projeto educacional: o caso da educação especial. *In: JORNADA DO HISTEDBR*, 7., 2014, São Luís (MA). *Anais eletrônicos* [...]. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo\\_eixo2\\_31\\_1410745853.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_31_1410745853.pdf). Acesso em: 7 out. 2017.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras completas: fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997. Tomo V.