



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

NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba**

Maringá
2019

NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração "Constituição do Sujeito e Historicidade", da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco (Universidade Estadual de Maringá - Brasil)

Co-orientador: Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidad de La Habana - Cuba)

Maringá
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Rosângela A. A. Silva – CRB 9ª/1810

M433p Matos, Neide da Silveira Duarte de.
Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba/ Neide da Silveira Duarte de Matos; orientadora Sonia Mari Shima Barroco; co-orientador Guillermo Arias Beatón. — Maringá, 2019.
276 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.
Inclui Bibliografia

1. Políticas públicas- Paraná 2. Educação Especial – Paraná
3. Educação Especial - Cuba 4. Teoria Histórico-Cultural 5.
Desenvolvimento humano. I. Barroso, Sonia Mari Shima orient. II.
Arias Beatón, Guillermo III. Universidade Estadual de Maringá.
Programa de Pós-graduação em Psicologia. IV. Título.

CDD 371.9

NEIDE DA SILVEIRA DUARTE DE MATOS

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração "Constituição do Sujeito e Historicidade", da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.
Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
Presidente/Orientadora - PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón
Co-orientador - Universidad de La Habana - Cuba

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
UNIMEP/Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia
UFSC/Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes
Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em: 19 de março de 2019.

Local da banca de defesa de doutorado: Bl. H-12, Sala 14, Universidade Estadual de Maringá.

A todas as crianças, adolescentes e jovens em que, por diferentes motivos, estiveram ausentes, na formação educativa, as condições necessárias para que pudessem aprender plenamente.

Às minhas filhas Maria Gabriella e Ana Clara!

AGRADECIMENTOS

No processo de elaboração de uma tese muitas pessoas com as quais convivemos, próximas ou distantes, nos cercam de afeto, conhecimento e auxílio. À essas, e tantas outras, que talvez nem percebessem a importância de seu gesto, agradeço profundamente.

À minha orientadora Professora Sonia Mari Shima Barroco, por acreditar nas possibilidades dessa pesquisa e demonstrar, com seriedade e rigor, não abdicando da ternura, o caminho necessário. Por me provocar ao encantamento! Pela paciência e compreensão nos momentos em que a militância me ocupou mais que a investigação científica. Meu reconhecimento e admiração!

Ao co-orientador, e supervisor da pesquisa em Cuba, Professor Guillermo Árias Beatón, por compartilhar conhecimentos, vivências, afetos, sonhos e lutas, oportunizar espaço geográfico e social distinto, conhecer a essência da vida e, por seu exemplo de atuação política, permitir o alcance de objetivos.

Ao Departamento de Educação Especial e Inclusão da SEED/PR e aos Núcleos Regionais de Educação, pela atenção e atendimento as nossas demandas de pesquisa.

A Professora Maria de Lourdes Canziani, pela atenção gentilmente dispensada ao nos receber em sua casa e, de forma generosa, conceder fontes de seu arquivo pessoal para coleta de dados desta pesquisa.

Aos professores e gestores, do Paraná e de Cuba, pela sublimidade de cooperação e dignidade profissional ao outorgar suas vidas por meio de entrevista, conhecimento, memória e história.

Ao Ministério de Educação de Cuba, à Facultad de Psicología da Universidad de La Habana, pela acolhida para a realização dos estudos.

Às Escolas Especiais de Cuba, seus profissionais, pais e alunos, por demonstrarem a vivacidade teórico-metodológica dos escritos vigotskianos.

Aos professores que participaram do exame de qualificação: Anna Maria Lunardi Padilha, Lucia Terezinha Zanatto Tureck, Marco Antonio de Oliveira Gomes, Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Rosalba Maria Cardoso Garcia, pela leitura cuidadosa, seus apontamentos e contribuições.

Às Profas. Maria Febles, Marlen Triana Mederos, Tatiane Chkout e Prof. Ariel Zulueta Bravo – auxílio fundamental e solidário na realização da pesquisa no exterior e por compartilharem seus conhecimentos e suas histórias.

À minha família, sobretudo a meu companheiro de projeto de vida José Carlos, companheiro

de todos os momentos, com quem compartilho a formação de duas lindas meninas, Maria Gabriella e Ana Clara – experiência e oportunidade de formar o humano por meio de “um curso intensivo de como amar alguém além de nós mesmos, de como mudar nossos piores defeitos para darmos os melhores exemplos e de aprendermos a ter coragem” (Saramago) –, minha gratidão por tanto esforço físico para tornar o meu compromisso de pesquisa um projeto da família!

Aos meus pais, João e Celina, por me permitirem, pelo exemplo, entender que a função de formar o outro deixa exposta a incerteza de estar correto, ao mesmo tempo em que constrói e solidifica amor, sensibilidade e princípios éticos. Por serem minha referência de humanidade e justiça!

Às Irmãs Maria Onilva, Denize, Sandra e Ana Claudia, e ao irmão Marcos Evandro, pelo constante estímulo e apoio afetivo que nunca me faltaram. Cada um a seu modo – visitando quando geograficamente ficamos distantes, amparando com discussões teóricas, transcrições de entrevistas, hospedagens e financeiramente –, por saberem entender e contribuir com essa trajetória de estudos. Ah... Mano, Leane e João Marcos, o abraço de vocês logo após o furacão "Irma" foi imprescindível!

Aos meus sogros, Amadeus (*in memoriam*) e Conceição, que, na humildade de suas vivências, transmitiram ânimo e fortaleceram os motivos para seguir a luta.

Aos cunhados/as e sobrinhos, em especial ao Rodrigo pelas conversas filosóficas, companhia e apoio nas gravações – por irradiarem amor, carinho e energia para que eu chegasse ao cume.

Aos colegas de doutorado que, com muito orgulho, marcamos a primeira turma no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEM (PPI/UEM) e no Paraná, meu agradecimento pelos estudos compartilhados. Em especial, à querida amiga Marlene, pela acolhida cuidadosa em sua casa nos últimos meses de estada em Maringá para cursar as disciplinas.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa HISTEDOPR, pelas contribuições históricas com minha formação e pelo exemplo de luta para que o direito à educação se materialize.

Às companheiras Andreia Conegero, Elvenice Tatiane e Rejane Coelho, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-cultural/GEPESPHC, por permitirem conhecer novas possibilidades de intervenção e constituir um espaço de estudo onde encontro forças para pensar que outras formas de mediações sociais são possíveis e se fazem urgentes.

Aos queridos camaradas, com muitos dos quais me aproximei nas relações de trabalho e formação profissional, hoje cúmplices de vida, estudos e projetos de sociedade: Julia - incentivo constante, uma dose infindável de coragem e alegria! Lúcia - exemplo de luta,

admiração perene! Vera Lúcia - por sua generosidade e ética, gratidão por compartilhar todo seu material de pesquisa trabalhosamente obtido. Juliana - além da companhia para os estudos e passeios, transmitiu serenidade em noite de furacão, com ventos de 190 km/h no Atlântico. Janaína - por dicas, apoio e referências compartilhadas. Marcia Cossetin - atenta a meu objeto de pesquisa, contribuiu de forma inimaginável! Mirian - nos estudos, viagens e conversas, sempre me fazendo sorrir, deixando as madrugadas mais agradáveis! Bárbara - acolhimento fundamental para o início desse percurso. André - seu olhar atento ao examinar a metodologia foi decisivo para a redefinição dos caminhos. Paulino - pelo incentivo, apoio e importantes debates teóricos. Jane Peruzo, Cláudia Pagnonceli, Jucelene, Leonete, Ilce, Claudia Simone, Sandra, Elenita Conegero, Lucyelle, Silvana Schimit, Claudimara, Andréa Santolaia, por compartilharem afeto e palavras de incentivo nos diversos momentos em que a euforia, ou a ansiedade, me acometeram.

Aos amigos cubanos, Rina e Otto, compartilhando conhecimento e carinho para que a estada em Cuba nos permitisse conhecer da culinária às formas mais completas de relações humanas. À equipe da TV Imago, especialmente ao Professor Acir, por acolher o árduo período de entrevistas, conciliando agendas e atividades no estúdio.

Às acadêmicas Nayara e Raquel, pela transcrição precisa transformada em apoio inimaginável.

Aos colegas do colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, por permitirem o afastamento para a qualificação.

À UNIOESTE, por auxílio para as viagens, enquanto cursava as disciplinas, e apoio nos deslocamentos para coleta de dados.

Aos professores do PPI/UEM: Marilda Gonçalves Dias Facci, Maria Lucia Boarini, Sonia Mari Shima, Lucia Cecilia da Silva e Eduardo Augusto Tomanik, por suas contribuições nas disciplinas cursadas.

À equipe do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE), sempre solícita.

À secretária do PPI/UEM, Waldéris Aceti, pela atenção constante.

À CAPES/PSDE, por financiar o estágio em Cuba, tornando possível o intercâmbio científico.

À Vania, por toda atenção no ensino da língua espanhola, em traduções e transcrições sempre precisas, auxílios importantes durante todo percurso.

Ao Conrado, profissional dedicado que, com sua leitura atenta, apresentou relevantes contribuições para a finalização desta tese de doutorado.

Ao Biu, camarada que se fez presente no percurso de doutoramento, possibilitando aprendizagens para além da academia. Pesquisador que contribuiu de maneira contundente para a fundamentação da abordagem das políticas educacionais utilizada nesta investigação, sua leitura crítica e atenta colaborou para além da revisão gramatical e normativa.

Enfim, a todos que me permitiram trilhar este caminho e entender que “Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos” (Marx, 2013, p. 93). Obrigada!



Canción por la Unidad de Latinoamérica

E quem garante que a história é uma carroça abandonada numa beira de estrada ou numa estação inglória.

A história é um carro alegre cheio de um povo contente, que atropela indiferente todo aquele que a negue.

É um trem riscando trilhos, abrindo novos espaços, acenando muitos braços, balançando nossos filhos.

Quem vai impedir que a chama saia iluminando o cenário, saia incendiando o plenário, saia inventando outra trama?

Quem vai evitar que os ventos batam portas mal fechadas, revirem terras mal socadas e espalhem nossos lamentos?

E, enfim, quem pagará pelo pesar do tempo que se gastou, das vidas que se perderam e das que ainda podem se perder?

Já foi lançada uma estrela para quem souber enxergar, para quem quiser alcançar e andar abraçada nela!

Compositor cubano: Pablo Milanés
Intérprete brasileiro: Chico Buarque
Ilustração: Nilson Rodrigo da Silva

MATOS, N. da S. D. de. **Políticas de Educação Especial e Desenvolvimento Humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba.** 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa recupera as políticas de Educação Especial no Paraná e em Cuba, abordando suas multideterminações e a simultaneidade em que ambos os sistemas foram organizados. Embora haja notória distinção nas dimensões políticas, entre um estado e um país, na forma de organização societária e nas concepções teórico-metodológicas dos sistemas educacionais, entende-se que o cotejamento entre elas contribui para um olhar prospectivo da Psicologia, compromissada com o desenvolvimento humano. A pesquisa **objetiva** compreender a emergência e os direcionamentos das políticas públicas para a Educação Especial no Paraná e em Cuba e suas implicações para o desenvolvimento humano, considerando as contribuições teóricas e metodológicas da Teoria Histórico-Cultural. **Justifica-se** sua realização reconhecendo a relevância do envolvimento da Psicologia no campo das políticas públicas da Educação e seu papel na instrumentalização teórico-metodológica de profissionais que atuam nessa área. Defende-se que as elaborações de L. S. Vigotski e de outros clássicos da Teoria Histórico-Cultural podem fundamentar a Psicologia e a Educação Especial na atualidade, com subsídios para uma educação escolar que movimente o desenvolvimento humano. Trabalha-se com a **tese** de que a Psicologia só pode explicar a constituição do sujeito, o seu desenvolvimento, ao considerar o contexto histórico-cultural ao qual ele se vincula, sendo que as Políticas Educacionais se constituem em elementos significativos das múltiplas determinações que concorrem para rumo e nível que tal desenvolvimento assume. O conhecimento de como se organizam e são implementadas e mantidas essas políticas permite um posicionamento ético em benefício do direito ao desenvolvimento humano. A recuperação das Políticas Educacionais, identificando as relações entre projeto societário e formação do Homem que lhe é necessário, constitui-se em recurso relevante para estranhar e superar o não desenvolvimento a contento de pessoas com deficiência. A recomposição da Política de Educação Especial, à luz das elaborações da Defectologia Vigotskiana de 1920 a 1930, permite reposicionar concepções, conceitos, intervenções educacionais etc., contribuindo com o trabalho educativo no âmbito da Educação Especial na sociedade burguesa no século XXI. **Metodologicamente**, delimitou-se o período de 1960 a 2017, indo desde o início formal da Educação Especial no Paraná e os encaminhamentos dessa modalidade de ensino ante a Política de Educação Inclusiva, abrangendo da Constituição da Educação Especial em Cuba à abertura do país ao capital internacional. Conta-se aqui com investigações bibliográficas, documentais e entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuaram à frente da elaboração e implementação de políticas educacionais na área da Educação Especial, no Paraná e em Cuba. **Conclui-se** que a recuperação das políticas públicas permite melhor compreensão do presente, isto é, entre as novas demandas e as proposições educacionais das primeiras décadas do século XXI para o atendimento educacional das pessoas com deficiências e necessidades especiais. Analisar os documentos, escutar os protagonistas que atuaram diretamente para a consolidação dessa modalidade de ensino no Paraná e considerar as experiências do Sistema de Educação Especial em Cuba, permitiu identificar a importância que a Psicologia comprometida com o desenvolvimento humano pode assumir para subsidiar a formulação e a implementação das Políticas Públicas para a Educação Especial.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Especial no Paraná. Educação Especial em Cuba. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano.

MATOS, N. da S. D. de. **Políticas de Educación Especial y Desarrollo Humano: recuperación de contextos, documentos y percepciones de protagonistas en Paraná y en Cuba.** 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil, 2019.

RESUMEN

La investigación recupera las políticas de Educación Especial en Paraná y Cuba, considerando sus múltiples determinaciones y la simultaneidad en la que se organizaron ambos sistemas. Aunque haya notable distinción entre una provincia y un país, sus dimensiones políticas, formas de organización social y concepciones teórico-metodológicas del sistema educativo, se entiende que compararlas contribuye para una mirada prospectiva hacia una Psicología comprometida con el desarrollo humano. **Objetiva** comprender históricamente el surgimiento y los direccionamientos de las políticas públicas para la Educación Especial en Paraná y Cuba, y sus implicaciones al desarrollo humano, considerando las contribuciones teórico-metodológicas de la Teoría Histórico-Cultural. **Se justifica** por la relevante implicación de la Psicología en el campo de las políticas públicas de Educación y su papel instrumental teórico-metodológica a profesionales que actúan en esa área. Se defiende que las elaboraciones de L. S. Vigotski y otros clásicos de la Teoría Histórico-Cultural pueden fundamentar la Psicología y la Educación Especial hoy, constituyendo apoyo a una educación escolar que promueva el desarrollo humano. Supone la **tesis** de que la Psicología solo puede explicar la constitución y desarrollo del sujeto al considerar su contexto histórico-cultural vinculado, ya que las políticas educativas se constituyen en elementos significativos de las múltiples determinaciones que concurren para el rumbo y nivel de tal desarrollo. Conocer cómo se organizan, implementan y mantienen esas políticas permite un posicionamiento ético a favor del derecho al desarrollo humano. La recuperación de políticas educativas, identificando las relaciones entre proyecto societario y su necesaria formación del Hombre, constituye recurso relevante para enfrentar y superar el no-desarrollo y promover personas con deficiencia. La recomposición de la política de Educación Especial, a la luz de las elaboraciones de la Defectología Vygotkiana de 1920 a 1930, permite reposicionar concepciones, conceptos, intervenciones educacionales, etc., y contribuir con el trabajo educativo en el ámbito de la Educación Especial en la sociedad burguesa del siglo XXI. **Metodológicamente**, delimitóse el periodo de 1960 a 2017, desde el inicio formal de la Educación Especial en Paraná y la dirección de ese tipo de enseñanza a la Política de Educación Inclusiva, mientras abarcando la Constitución de la Educación Especial en Cuba hasta la reciente apertura del país al capital internacional. Incluye investigaciones bibliográficas, documentales y entrevistas semiestructuradas con profesionales que actuaron en la elaboración e implementación de Políticas Educativas hacia la Educación Especial, en Paraná y Cuba. **Concluye** que la recuperación de las políticas públicas asegura una mejor comprensión del presente, es decir, de las nuevas demandas y proposiciones educacionales de las primeras décadas del siglo XXI para el atendimento educacional de personas con deficiencias y necesidades especiales. Analizar documentos, escuchar a protagonistas que actuaron directamente para la consolidación de esa modalidad de educación en Paraná y considerar las experiencias del Sistema de Educación Especial en Cuba, permitió identificar la importancia que una Psicología comprometida con el desarrollo humano puede asumir para apoyar la formulación y implementación de Políticas Públicas para la Educación Especial.

Palabras-clave: Políticas públicas. Educación Especial en Paraná. Educación Especial en Cuba. Teoría Histórico-Cultural. Desarrollo humano.

MATOS, N. da S. D. de. **Special Education Policies and Human Development: recovery of contexts, documents and perceptions of protagonists in Paraná and Cuba.** 2019. 276 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil, 2019.

ABSTRACT

This research recovers the Special Education policies in Paraná and Cuba, considering its multiple determinations and simultaneity in which both systems were organized. Although there is notable distinction between a state and a country, its political dimensions, societal forms of organization and theoretical-methodological conceptions of educational systems, it is assumed that comparison contributes to a prospective view of Psychology, as committed to human development. The research **aims** to understand historically the emergence and direction of Public Policies for Special Education in Paraná and Cuba, its implications for human development, considering theoretical and methodological contributions of Historical-Cultural Theory. Its implementation is **justified** as it considers the involvement of Psychology in the field of Public Policies of Education and its theoretical-methodological instrumental role for professionals who work in this area. It is argued, therefore, that the elaborations of L. S. Vygotsky and other classical authors of Historical-Cultural Theory can lay the foundation for Psychology and Special Education in present times, constituting support to a school education that dynamizes human development. It operates with the **thesis** that Psychology can only explain one's human constitution and its development when considering the historical-cultural context to which it is linked, as Educational Policies constitute significant elements of multiple determinations that co-occur for the direction and level that such development takes. Knowledge of how these policies are organized, implemented and maintained, enables an ethical positioning in favor of the right to human development. The recovery of Educational Policies, identifying relations between the social project and its required formation of Man, constitutes a relevant resource to face and overcome the non-development to promote people with disabilities. Recomposition of Special Education policy, in the light of the elaborations of Vygotskian Defectology from 1920 to 1930, permits the repositioning of conceptions, concepts, educational interventions, etc., contributing to educational work in the field of Special Education in bourgeois society of the 21st century. **Methodologically**, it was delimited the period from 1960 to 2017, from the formal beginning of Special Education in Paraná and the directing of this modality of education to Inclusive Education policy, covering also the Constitution of Special Education in Cuba until the recent opening of the country to international capitalism. It counted on bibliographical and documentary investigations and semi-structured interviews with professionals who acted ahead of elaboration and implementation of Educational Policies in the Special Education area in Paraná and Cuba. It **concludes** that the recovery of Public Policies provides a better understanding of the present, that is, the new demands and educational proposals of the first decades of the 21st century for educational service of people with disabilities and special needs. To analyze documents and listen to protagonists, who worked directly for the consolidation of this type of education in Paraná and who considered the experiences of the Special Education System in Cuba, allowed to identify the importance that a Psychology committed to human development can assume to support the formulation and implementation of Public Policies for Special Education.

Keywords: Public policies. Special Education in Paraná. Special Education in Cuba. Historical-Cultural Theory. Human development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba (anos de vida).....	96
FIGURA 2 - Paraná dividido por mesorregiões.....	132
FIGURA 3 - Financiamento da Educação Especial.....	156
FIGURA 4 - Expansão da Educação Especial.....	161
FIGURA 5 - Expansão da Educação Especial e a formação dos professores.....	162
FIGURA 6 - Reconhecimento da organização e implementação da política de Educação Especial no Paraná.....	164
FIGURA 7 - Formação de professores.....	185
FIGURA 8 - Municípios da província da Cidade de La Habana.....	196
FIGURA 9 - Centros educacionais cubanos em 2009.....	202
FIGURA 10 - Educação cubana é destaque na América Latina.....	205
FIGURA 11 - Organização do subsistema Educação Especial.....	215

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Concepções de políticas públicas.....	57
QUADRO 2 - Matrículas de crianças e adolescentes por período escolar.....	99
QUADRO 3 - Dos protagonistas.....	133
QUADRO 4 - Professores e gestores entrevistados no Paraná.....	134
QUADRO 5 - Principais documentos legais e teórico-metodológicos da política de Educação Especial no Paraná: 1963 a 2016.....	149
QUADRO 6 - Implementação/aperfeiçoamento da política pública de Educação Especial..	210
QUADRO 7 - Comparativo da educação cubana com indicadores selecionados.....	238
QUADRO 8 - Análise sintética das entrevistas e documentos.....	251

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Cumprimento dos indicadores por esfera do desenvolvimento.....	100
GRÁFICO 2 - Matrículas de alunos com deficiência no Paraná.....	136
GRÁFICO 3 - Matrículas na Educação Especial cubana (1959-2016).....	216

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ACAS	Associação Cascavelense de Amigos de Surdos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANAP	Associação Nacional de Agricultores Pequenos
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APADEVI	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASSUMU	Associação de Assistência aos Surdos de Umuarama
BADEP	Banco de Desenvolvimento do Paraná
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAD	Comissões de Apoio ao Diagnóstico [Cuba]
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBEP	Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná
CDO	Centro de Diagnóstico e Orientação [Cuba]
CDR	Comitê de Defesa da Revolução [Cuba]
CEAOP	Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEIF	Câmara de Educação Infantil
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CFE	Conselho Nacional de Educação/Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNTEEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
CODEPAR	Companhia de Desenvolvimento do Paraná
CONAES	Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação
CONAM	Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTC	Central dos Trabalhadores de Cuba
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEEIN/DEE	Departamento de Educação Especial e Inclusão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EUA	Estados Unidos da América
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FASUBRA	Federação de Sindicatos dos Trabalhadores em Universidades Brasileiras.
FBAPEF	Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física
FEEM	Federação Estudantil do Ensino Médio
FENAJ	Federação Nacional dos Jornalistas
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FENASE	Fundação Evangélica de Assistência Social El-Shadai
FEU	Federação Estudantil Universitária
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FMC	Federação de Mulheres Cubanas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPS	Funções Psíquicas/Psicológicas Superiores
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
HISTEDOPR	História, Sociedade e Educação - GT do Oeste do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCP	Instituto Central de Ciências Pedagógicas [Cuba]
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPC	Instituto Paranaense de Cegos
ISP	Institutos Superiores Pedagógicos
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação [e Cultura] do Brasil
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MINED	Ministério de Educação de Cuba
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NRE	Núcleos Regionais de Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCC	Partido Comunista de Cuba
PDC	Partido Democrata Cristão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDS	Partido Democrático Social
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica

PIB	Produto Interno Bruto
PMDB/MDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEIN	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAP	Sociedade Econômica de Amigos do País
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SGMACS	Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais
SNC	Sistema Nervoso Central
SNE	Sistema Nacional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUED	Superintendência da Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UCP	Universidade de Ciências Pedagógicas
UDN	União Democrática Nacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UES	União dos Estudantes Secundaristas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UJC	União dos Jovens Comunistas [Cuba]

UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPC	União dos Pioneiros de Cuba
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo/Proximal

SUMÁRIO

RESUMO	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Das justificativas pessoais, acadêmicas e sociais	22
1.2 Dos objetivos, objeto e perspectiva teórico-metodológica.....	24
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM E SEM DEFICIÊNCIAS	43
2.1 Estado e Políticas Públicas: aspectos teórico-ideológicos e sócio-históricos	44
2.2 Políticas públicas para educação no Brasil.....	63
2.3 Estado e políticas públicas para educação em Cuba	86
3 PSICOLOGIA OU TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EXPLICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PORQUE A CIÊNCIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL NÃO PODEM SER NEUTRAS	104
3.1 Legado de Vigotski: visão dialética do desenvolvimento humano	105
3.2 Leis gerais do desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiências	110
3.3 Do desenvolvimento humano impelido pela educação escolar	120
4 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ	131
4.1 Concepções e práticas: a atenção educativa às pessoas com deficiência	132
4.2 A materialidade da política de Educação Especial paranaense e a legislação nacional	149
4.2.1 <i>Primeiras iniciativas de Educação Especial no Paraná (1963 a 1983)</i>	159
4.2.2 <i>Expansão e caráter do atendimento educacional às pessoas com deficiências (1983 a 1990)</i>	167
4.2.3 <i>Impacto dos documentos internacionais na política de Educação Especial paranaense (1990 a 2003)</i>	171
4.2.4 <i>Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado no Paraná (2003 a 2011)</i>	179
4.2.5 <i>Regulamentação das Escolas Especiais (2011 a 2016)</i>	183
4.3 A formação de professores e o trabalho docente na Educação Especial.....	185
5 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CUBA	196
5.1 Atenção educativa à pessoa com deficiência: concepções políticas e práticas profissionais	197
5.2 Da organização do subsistema de Educação Especial e do papel da Psicologia na construção do sistema educacional cubano	213
5.2.1 <i>Das instituições e escolas de Educação Especial</i>	216
5.2.2 <i>Centro de Diagnóstico e Orientação (CDO) e Comissão de Apoio ao Diagnóstico (CAD)</i>	230
5.3 A formação de professores para Educação Especial: contribuições das universidades	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICES	269
ANEXO	274

1 INTRODUÇÃO

A presente tese relata investigação de caráter bibliográfico-documental e de campo, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPI/UEM). Esta Seção Primeira apresenta a trajetória anterior que propiciou esta pesquisa, bem como a definição de seu objeto, problema e pressupostos metodológicos. Na Subseção 1.1, trata-se dos motivos que a ensejaram e, na 1.2, a delimitação das questões a serem investigadas, as bases teóricas para sua resolução, bem como os instrumentos de análise, a saber, as considerações preliminares sobre contextualização histórica de objeto e problema, método e algumas conceituações, além da apresentação das demais seções que desenvolvem o conteúdo investigado.

1.1 Das justificativas pessoais, acadêmicas e sociais

O interesse investigativo da pesquisa ora apresentada tem vinculação direta com nossa trajetória profissional e com os motivos de realização do doutorado em Psicologia. Tais motivos advêm também da experiência como coordenadora da Educação Especial¹ (EE) na Secretaria de Educação do município de Cascavel/PR (2006-2011). Entre 2006 e 2008, essa função demandou estudos para a elaboração do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (Cascavel, 2008), processo que exigiu aprofundamento nos aspectos referentes à teoria de aprendizagem e desenvolvimento com base em L. S. Vigotski² (1896-1934) e demais autores soviéticos. O trabalho nessa coordenação abrangeu discussões acerca da EE, indo desde os fundamentos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência e necessidades especiais até o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas.

Destacamos que, ao longo da nossa trajetória de formação e atuação, a Educação Básica sempre foi o espaço de atuação profissional, tornando-se, também, o *locus* de investigação formal do Mestrado³. Porém, nos últimos anos dedicamo-nos ao Ensino

¹ Doravante, ao nos referirmos ao tema-objeto deste trabalho, a Educação Especial, utilizaremos a sigla EE.

² As produções de L.S. Vigotski ao serem traduzidas do russo para outros idiomas apresentam diferentes grafias para o sobrenome do autor. Aqui adota-se “Vigotski”, porém resguardando a grafia utilizada em cada referência.

³ Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UNIOESTE. A pesquisa *A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”* (Matos, 2011) buscou compreender a formação de professores proposta pelo *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, posicionando-se contrária aos princípios que o fundamentam. Elegeram-se, ali, a PHC e a THC como fundamentos que explicam o significado do processo educativo na humanização de pessoas com e sem deficiências, bem como o desenvolvimento de seu psiquismo, sempre tendo em vista a historicidade, segundo o MHD. Pautou-se, ainda, tais fundamentos como contribuições imprescindíveis para a formação de professores.

Superior, nas interfaces entre Psicologia, Educação e Educação Especial⁴/Inclusiva⁵, por meio de pesquisas e ensino, formando professores, e atuando como docente junto à UNESPAR (2012) e, posteriormente, na UNIOESTE (2014).

É importante destacar que a busca por explicações de como a criança com e sem deficiência desenvolve-se, nos moveu ao estudo da Teoria Histórico-Cultural⁶ (THC), que se coaduna com a Pedagogia Histórico-Crítica⁷ (PHC), referência para o município de Cascavel, entre tantos outros sistemas de ensino em níveis federal, estadual e municipal. O envolvimento na prática como professora e coordenadora da Educação Básica e docente do Ensino Superior levou-nos à continuidade de nossa própria formação. Ambas, THC e PHC, por sua vez, fundamentam-se na ciência da História, mais especificamente na concepção materialista da mesma que foi sistematizada pelos filósofos alemães K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895), ou seja, o Materialismo Histórico-Dialético⁸ (MHD), ou simplesmente Marxismo, a perspectiva teórica mais geral daqueles estudos e atuação, bem como desta investigação. Assim, deu-se o ingresso no PPI/UEM, que nos aproximou das pesquisas produzidas pela Linha 3, denominada Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Naquele momento de nossa formação profissional e acadêmica, em consonância com as demandas da rede escolar, se nos apresentava o problema de compreender a produção de Vigotski e o quanto esse autor se empenhou para formular uma ciência psicológica atenta aos problemas centrais da existência humana sob o prisma da dialética marxista, tendo em vista seus impactos e contribuições à educação brasileira e cascavelense.

Relembramos que essa trajetória de estudos e a liderança na elaboração do Currículo, para direcionar a educação escolar no município de Cascavel, foram o impulso à atividade de pesquisa acadêmica que iniciou-se em 2009, ao retornarmos à universidade na condição de mestranda em Educação e, também, iniciarmos a participação no grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil", Grupo de Trabalho (GT) do HISTEDOPR, com sede na UNIOESTE, na Região Oeste do Paraná, vinculado ao Grupo de Pesquisa geral em "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/UNICAMP, liderado pelos professores Dr.

⁴ Entendida como forma de ensino que contempla conhecimentos e abrange um conjunto de recursos e serviços educacionais: local de atendimento, currículo, profissionais especializados, diagnóstico e atendimento, diversificação e elaboração de materiais didáticos, e orientações às famílias.

⁵ Ênfase dada à Educação para que esta possibilite acesso à educação escolar a educandos com qualquer tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente em escola comum. Ações educativas (complementar ou suplementar) com vistas à elaboração de métodos e recursos pedagógicos acessíveis, destacando as competências, capacidades e potencialidades de cada um.

⁶ Doravante, ao nos referirmos à perspectiva teórica em Psicologia adotada, utilizaremos a sigla THC.

⁷ Doravante, ao nos referirmos à perspectiva teórica em Pedagogia adotada, utilizaremos a sigla PHC.

⁸ Doravante, ao nos referirmos à perspectiva teórica em Filosofia adotada, utilizaremos a sigla MHD.

Dermeval Saviani e Dr. José Claudinei Lombardi, que coordenam os vários GTs no país.

Por ocasião da pesquisa de mestrado, ao atuar em projetos do MEC⁹, buscamos identificar como é encaminhado o processo de formação do professor, prioritariamente o desenvolvido com os professores na EE, a partir dos pressupostos teóricos que sustentam essa formação, naquilo em que a riqueza (ou empobrecimento) desse processo se coloca em relação ao seu fazer pedagógico. Tal pesquisa foi importante ante a carência de materiais a esse respeito, bem como à necessidade de orientação teórica para desenvolvimento da prática educacional norteada pelas políticas públicas que são implementadas nas/pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

O interesse pela temática pesquisada no mestrado (Matos, 2011), sob orientação do Professor Dr. Paulino José Orso, e a continuidade dos estudos em EE no doutorado, estão assim relacionados à nossa experiência profissional e formação acadêmica, unindo demandas acadêmicas (desvendar o alcance e limites das bases teóricas norteadoras) e sociais (empenho pela escola pública de qualidade em seus diferentes níveis e modalidades).

Portanto, as **justificativas pessoais, acadêmicas e sociais** a este estudo se apresentam no reconhecimento da importância das políticas públicas e da História para, por um lado, compreender as constituições da EE e, por outro, as dos próprios sujeitos (com e sem deficiências). Ademais, esta pesquisa do curso de doutorado vincula-se a um Programa de Psicologia que situa-se na interface entre Psicologia, Educação e Educação Especial.

1.2 Dos objetivos, objeto e perspectiva teórico-metodológica

Face ao exposto, temos, pois, o seguinte **objetivo geral**: compreender a emergência e os direcionamentos das políticas públicas voltadas à EE no estado¹⁰ do Paraná e em Cuba, bem como suas implicações para o desenvolvimento humano, considerando as contribuições teóricas e metodológicas da THC.

Esse objetivo mais amplo nos levou aos **objetivos específicos** que seguem:

- a) analisar conceitos de políticas públicas educacionais e sua constituição no contexto sócio-histórico do Brasil e de Cuba;
- b) destacar aspectos fundamentais gerais da THC e da Defectologia vigotskiana,

⁹ Atuação nos seguintes Programas: *Educação Inclusiva: direito à diversidade*; *BPC na Escola*; *Escola Acessível*; Formação de Professores para o AEE; dentre outros.

¹⁰ Adota-se aqui a grafia "estado" para designar uma unidade federativa do país, enquanto reserva-se a grafia "Estado" para a forma organizacional jurídico-política soberana de um dado território nacional e/ou geográfico.

- considerando as proposições teórico-metodológicas para a EE;
- c) recuperar a constituição da política de EE no estado do Paraná no período de sua formalização, 1963-2016¹¹, identificando as respectivas propostas educacionais para a formação das pessoas com deficiências;
- d) recuperar a constituição em Cuba da política de EE, norteadada pela THC, que se deu em período concomitante ao da sua formalização no Paraná, conhecendo os aspectos de sua implementação.

Recuperar a política de EE no Paraná e em Cuba busca a interlocução com as elaborações teóricas da Psicologia, à luz da THC, entendendo que as políticas públicas de Educação permitem compreender os limites e alcances do desenvolvimento humano e da própria sociedade, e por isso estudadas sob o prisma dessa teoria. A análise concomitante de ambas as recuperações (Paraná e Cuba) contribui para abrir novos horizontes às implicações práticas da THC no âmbito das políticas de EE na América Latina.

Consideramos que a THC subsidia a compreensão da relação entre desenvolvimento humano e sociedade e oferece elementos para análise e avaliação dessas políticas públicas. Ao recuperar as referentes à EE, a partir de fontes documentais (legislação) e de entrevistas com profissionais envolvidos, e em perspectiva com a análise conjuntural, têm-se novas relações compreensivas que qualificam a participação da Psicologia nessa área. Os comportamentos humanos contemporâneos requisitam e, ao mesmo tempo, sustentam, certa educação escolar, por isso precisam ser examinados no marco dos processos de transformação econômica, política, social e cultural. Assim, cabe à Psicologia fazer interlocuções com outros campos do saber, como Educação e História, visando dados que contribuam ao entendimento do indivíduo e lancem pistas sobre seu vir a ser, numa visão prospectiva (Barroco, 2007a).

Recuperar o caminho percorrido faz-se necessário quando há compromisso por uma Educação que leve, de fato, à humanização dos sujeitos que ensinam, aprendem ou lidam com as contingências do processo ensino-aprendizagem. Os materiais historiográficos impactam o processo de formação da consciência de si, em si e para si, dentro da sociedade de classes, e contribuem para a escrita crítica da história dessas elaborações, ampliando possibilidades de compreensão da própria totalidade histórica e da história da EE na medida em que ambas se relacionam com o contexto educacional e o revelam, para além de uma mera subdivisão da história da Educação. Existem estudos de temáticas a respeito da história dessa modalidade

¹¹ Em 2016, discutiu-se e aprovou-se a Deliberação N.º 02/2016, que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, revogando a Deliberação nº 02/2003 do CEE.

educacional no Paraná e dos desafios da EE e da Educação Inclusiva¹², em seus diferentes desdobramentos e implicações, mas ainda são necessárias pesquisas com registros testemunhais dos personagens que protagonizaram esses processos e podem, a partir de suas atuações, contribuir para documentá-los e melhor elucidá-los.

Esses registros históricos que constituem a política de EE podem ser empregados para a formação dos profissionais da Educação, bem como do próprio alunado, público-alvo daquela modalidade educativa. Isto por considerarmos que a escola deva contribuir para que os indivíduos se apropriem daquilo que de mais complexo e elevado a humanidade vem produzindo, pensando nessas produções como conteúdo objetivado que lhes permite novas elaborações, impactando sua consciência, a capacidade humana historicamente construída e modificada a partir das bases materiais de produção da vida e das ações humanas nessa produção. Por este viés, as próprias políticas devem estar no rol dessas apropriações.

Assim, para compreender dada política educacional e seus impactos na atualidade, se faz necessário recuperar como esta tem se constituído e quais objetivos lhes são próprios. Para tal é preciso levar em conta como historicamente as sociedades consideram os indivíduos que possuem desenvolvimento diferenciado pela deficiência e como tornaram-se alvo de atenção social em políticas e programas, sobretudo, como se deu sua escolarização e, nela, qual o caminho percorrido para tanto e o que nele foi formulado, no caso, a política de EE no Paraná e em Cuba. Aprender essa história em modelos societários tão distintos permite atinar para as formas variantes que essa modalidade educacional pode apresentar hoje e, também, pensar as escolhas para o processo educativo de pessoas com deficiência.

Academicamente, recuperar a política de EE do Paraná em diálogo com sua congênere cubana (que assume a THC como norteadora), dá continuidade aos estudos acerca da THC, a chamada Defectologia vigotskiana e sobre o psiquismo humano, iniciados em 2003 por Barroco (2007a), autora que recupera elementos históricos e teórico-metodológicos que

¹² Durante a década de 1990, com referência específica à EE no Brasil, inúmeras leis, decretos e resoluções (Quadro 5) compuseram suas diretrizes e propostas de Educação Inclusiva, refletindo o compromisso assumido pelo Brasil internacionalmente pela igualdade de acesso das pessoas de todo e qualquer tipo de deficiência ao sistema educativo. Destaca-se que, posterior ao movimento legislativo, uma forte iniciativa para transformar a EE na perspectiva da inclusão se propala e envolve a supressão das formas de atendimento em ambientes especializados, com entendimento de que, na perspectiva da Educação Inclusiva, a EE deverá perder o caráter de ensino substitutivo presente nas escolas e classes especiais e assumir o AEE em contra-turno, como serviço de apoio para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação, e com transtornos globais do desenvolvimento (Matos, 2011). Tanto escolaridade como educação para todos, que assegure aprendizagem como escolarização das pessoas com deficiências, são garantidos apenas na letra da lei e da política, não em sua materialização ou em condições para transformá-las em realidade. Desde o início desse movimento pela inclusão, é constatada uma ausência ou ignorância de como ocorre o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente daquelas com deficiência. Claro que isso é internacionalmente demarcado, ao remeter-se novamente o problema da EE à incapacidade da criança em aprender (Beatón, 2017).

apresentam contribuições da ciência psicológica ao atendimento educativo da pessoa com deficiência (uma distinta ontogênese humana), ressaltando que Vigotski (1924-1930) defende as possibilidades de ensino e aprendizagem destas pessoas por processos compensatórios, visto que esse autor clássico teoriza que todos podem aprender por vias alternativas, colaterais. Quando subsidia propostas educacionais governamentais (como a cubana) e não-governamentais¹³ no âmbito da EE sob a perspectiva da inclusão, necessariamente a THC fica exposta à demanda de investimento em Educação Formal com qualidade¹⁴ a quem diferencia-se pela deficiência, visto que a mediação simbólica é ponto crucial do trabalho educativo. Ao compreender a EE como parte constituinte da Educação, encaminhou-se a recuperação das políticas públicas nas suas múltiplas expressões, desde as leis às práticas.

Em termos sociais, uma recuperação histórica torna-se relevante, pois grande parte das pessoas não vivenciou lutas por mudanças que abrangessem as esferas sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais. Pelo contrário, as mais jovens têm experienciado apenas a defesa da promoção de seus direitos e, quiçá, justiça social e igualdade de direitos, pontos fortes nos acordos internacionais, assumidos por distintos países. Em décadas mais recentes, a bandeira da democratização do acesso à educação tornou-se premissa defendida pelas "nações em desenvolvimento"¹⁵ e a busca social por educação inclusiva consolidou-se como grande tema a ser discutido e incorporado às prerrogativas políticas nos mais diferentes países.

A partir da década de 1990, o tema da inclusão ganha importância em debates no campo das políticas sociais e educacionais, veiculando termos como *educação inclusiva* e *inclusão educacional*, que designam uma perspectiva diferenciada para a EE em relação à educação comum, bem como ao próprio processo educativo sob tal perspectiva.

Isso expressa e reforça distintas apreensões e proposições em relação à universalização de direitos humanos e sociais, a democratização da educação básica, o exercício da cidadania, a valorização da diversidade e o reconhecimento do direito à diferença, referentes aos grupos identificados como excluídos. Tais defesas não emergiram nos anos de 1990, mas desde então foi propagada a necessidade de reestruturar as escolas para atendimento indiferenciado a todos os alunos. Com isso, muitas políticas foram projetadas e implementadas e, dentre elas, a

¹³ Enquanto o setor governamental designa os agentes que representam a institucionalidade estatal, eleitos ou não, e o setor empresarial os da iniciativa privada, o termo "não-governamental" se diferencia de ambos como o "Terceiro Setor" da institucionalidade burguesa, o das associações de cidadãos e instituições da sociedade civil.

¹⁴ Compreende-se por Educação Formal de qualidade aquela que não somente alcança ranqueamento por notas de avaliações externas (como o PISA), mas propicia aos sujeitos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, Educação concebida como prática social humanizadora, intencional.

¹⁵ Termo utilizado pela ONU (Relatório de Desenvolvimento Humano - RDH/1990) para países com elevação no índice de desenvolvimento econômico e industrial associado a indicadores sociais e qualidade de vida.

de inclusão educacional. No âmbito da garantia do direito, percebe-se que também estas representam a luta dos diversos movimentos sociais e das pessoas com deficiência.

Importante destaque teve a Conferência Mundial *Educação para todos* em Jontiem, na Tailândia (Unesco, 1990), um estímulo para que passassem a ser postuladas políticas gerais de inclusão como resposta a um conjunto de fenômenos arrolados no evento como a caracterizar o que se denominou de "exclusão social". É notório que frequentemente os debates suscitados sobre inclusão e exclusão citem a participação ou não dos sujeitos na produção de riqueza, material e não-material, bem como a apropriação e usufruto das mesmas, porém, decorrente de uma leitura que pode induzir à compreensão parcial da sociedade e do modo como ela se mantém. Não raro, percepções e análises propaladas nas esferas cotidiana e científica sobre a exclusão/inclusão (social e educacional) descartam a existência de classes sociais e, pelo contrário, privilegiam a abordagem das diferenças e desigualdades de modo a não considerar o quanto as condições materiais díspares entre a classe dominante e as classes subalternas as engendram. Tomar a sociedade burguesa por um conjunto de diversos grupos que convivem horizontalmente na ausência de relações assimétricas de poder econômico e político, assumir uma suposta neutralidade do Estado, e reduzir relações de dominância material a uma simples disputa de ideias, oculta as reais determinações que impactam necessariamente a formação da humanidade nos sujeitos e o uso efetivo reservado à Educação no **desenvolvimento humano**.

Desde seus primórdios, a história do capitalismo burguês é a história da progressiva "inclusão" de tudo e de todos em sua própria lógica, seu próprio metabolismo social. Desde meados da Idade Média na Europa, com o ressurgimento do comércio e a universalização das trocas entre produtos de um trabalho social cada vez mais subdividido internamente em cada nacionalidade, e externamente entre os mais longínquos territórios dos cinco continentes, foi formada uma nova classe social, a burguesia, destinada a integrar sob seus interesses, os mais variados povos e culturas. Seu domínio econômico crescente a impele à criação e expansão sempre maior de um imenso mercado mundial, à globalização de seu modo de produção, o capitalista, e de seu respectivo Estado de dominação política, especialmente a democracia burguesa (Marx & Engels, 2001). Em todos os aspectos da vida humana, contínua e progressivamente, a burguesia inclui todas as pessoas na produção social de riqueza material, e na da não-material apenas na medida em que a material o exige. A questão a esclarecer, portanto, não é se há exclusão/inclusão social, mas de quem, para quem e por que, de quando, onde e como ambas se dão, ou seja, em que contexto histórico e em que conjuntura deste.

O binômio exclusão-inclusão perde objetividade ante a realidade do funcionamento

capitalista quando apartado da incessante readequação dinâmica das forças produtivas desse modo de produção e dos interesses de classe em jogo, com sua devida correlação política de forças. Deve considerar as necessidades da produção capitalista internacional no contexto das últimas décadas do século XX, a saber, realizar suas possibilidades de expansão mundial do mercado de trabalho na Ásia, América Latina, África e Oceania e, sua capacidade tecnológica de incorporação das pessoas com deficiências na produção e circulação de mercadorias. Gera-se, assim, a conseqüente necessidade de mediar ambos os processos através da mobilização integral e sistemática de um terceiro, o processo educativo, a produção social do Homem que um dado modo de produção material necessita para se reproduzir e reatualizar. À parte dessas considerações, o conceito de "exclusão social" se torna ambíguo e a emergência da ideologia da inclusão social como nova questão social no início dos anos 1990 apareceria como completa arbitrariedade histórica, uma pauta ou ideia fora de lugar. O Capital internacional precisava universalizar sua tarefa particular como interesse geral, público, e incorporar as massas e governos¹⁶ no esforço de viabilizá-la, na forma de políticas públicas de educação "para todos". Obviamente, essa universalização política do interesse econômico de uma classe pequena e dominante não poderia se processar sem o apagamento da existência mesma de classes sociais, antagônicas e em luta, mas sim pelo viés de uma causa humanitária e acima de interesses políticos e econômicos ligados direta ou indiretamente às relações de produção.

Outro aspecto importante dentro da conjuntura de emergência do paradigma exclusão-inclusão é a ênfase no particularismo das demandas que a Educação deveria atender. Nagel

16 **Governo (G)**: grupo de pessoas que oficialmente controla o país - <https://dictionary.cambridge.org>. 1 Ato ou efeito de governar(-se); governança; 2 Ato ou efeito de dirigir ou reger alguém/algo; administração, direção; 3 Processo de exercer oficialmente a condução política e administrativa de um país, estado, município, etc.; 4 Autoridades, geralmente eleitas, e órgãos por meio dos quais se dá esse processo; 5 Aquele que exerce o poder supremo do **G**; 6 Sistema ou estrutura política do Estado; regime; 7 Período de tempo em que uma autoridade permanece no poder; **G** constitucional: aquele em que a autoridade, exercida por chefe do executivo, corpos legislativos e órgãos judiciários, se pauta no cumprimento efetivo da Carta Magna do país: a Constituição - <http://michaelis.uol.com.br>. **G** é o conjunto de órgãos e as atividades que eles exercem, no sentido de conduzir politicamente o Estado, definindo suas diretrizes supremas. Não se confunde com a administração pública em sentido estrito, que tem função de realizar concretamente as diretrizes traçadas pelo **G**. Portanto, enquanto o **G** age com ampla discricionariedade, a administração pública atua de modo subordinado. Sistema de **G** é o modo como se relacionam os poderes executivo e legislativo. MOREIRA, A. M. F.. Estado, Governo e Administração Pública - <https://fg.jusbrasil.com.br>. **G** é a organização com autoridade governante de uma unidade política; 1 o poder de reger uma sociedade política; ou o aparato pelo qual o corpo governante funciona e exerce autoridade; usualmente utilizado para designar a instância máxima de administração executiva, em geral reconhecida como liderança de um Estado, que pode ter vários níveis de **G** conforme a organização política do país (local, regional, nacional). No direito administrativo contemporâneo, **G** define o núcleo diretivo do Estado, alterável por eleições e responsável por gerir interesses estatais e exercer o poder político - <https://pt.wikipedia.org/wiki>. Constitui a linha de autoridade ou poder duma unidade política ou Estado, por conseguinte, domina formas administrativas executivas e lidera sistemas políticos determinados, conforme tradições históricas e culturais duma nação, admitindo diferentes formas, sistemas e regimes de governo. Para mais, sugere-se o verbete "governo", e afins, em Bobbio, N.; Matteucci, N. & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política Vol. 1*. (Trad. Varriale, Carmen C., et alli). 11 ed. Brasília, BR: Editora Universidade de Brasília.

(2009) pondera que, a partir dos anos 1990, o contexto político econômico mundial suscita certas mudanças não só nas bandeiras como nas ações pertinentes às políticas públicas, que se apresentam tão mais necessárias quanto mais possam abrandar conflitos decorrentes da acumulação expropriadora burguesa e quanto mais possa integrar indivíduos ao mercado de força de trabalho. Na realidade, frente aos sinais contraditórios apresentados,

Fecunda-se a terra para um desenvolvimento de coletivos coordenados por exigências afirmadas não como universais, mas como particulares e, principalmente, como independentes de relações mais amplas. Desbarata-se qualquer argumento que possa obstaculizar os interesses não computáveis a todos os homens, inviabilizando, assim, a consciência da maior complexidade das exigências que se antagonizam. Organiza-se uma lógica pela qual a luta pela satisfação particular, ou em grupo, não se expressa em sensibilidade correspondente para com outros homens, outros grupos. Isso porque o fundamento da agregação por particularidades, o sentimento de identidade na perspectiva de cada "cultura" se constitui pela afirmação e defesa de caracteres ou de ações consideradas incomuns ou inexistentes em outros conglomerados. (p. 9)

Conforme essa autora, as relações sociais suscitadas não carecem de um Homem que aspire igualdade como ponto de chegada ou partida. Por outro lado, à educação também não se faz nenhuma exigência de competência específica para analisar profundamente tais peculiaridades, tampouco as desigualdades sociais, econômicas e objetivas, bem como da formação humana em suas máximas possibilidades. Abre-se uma contradição no seio da educação, quando seu papel em universalizar o interesse da classe dominante como sendo de "todos" passa a se dar pela inserção particularizada de cada grupo ou segmento portador de especificidades não compartilháveis com os demais, necessidades especiais que já não devem ser padronizadas ou normalizadas, mas aceitas, valorizadas ou até reforçadas.

Sendo assim, para pensar-se as causas que levam determinadas pessoas a não alcançar um nível mais elevado em seu **desenvolvimento humano**, há que se considerar as leis da dialética. Constitui-se implicação nuclear analisar a realidade social por contradições, estas tomadas como oposições lógico-formais dependentes de significado mais profundo, para além da mera oposição, de modo que a negação de um polo não leve a seu cancelamento abstrato, deixando de ser o que é, mas incorporando aspectos do polo oposto, ou seja, constitua uma tensa, muito mais densa, unidade de contrários em si. Por exemplo, o Capital cria exclusão econômica de milhões com uma mão, pelas suas relações de expropriação e acumulação da mais-valia produzida pela força de trabalho, ao mesmo tempo que gera, com outra mão, inclusão também econômica de outros milhões de novos trabalhadores, ainda pouco ou não explorados diretamente pelas relações de produção e apropriação de mais-valor. No presente caso, perseguir o propósito de refletir a respeito das políticas educacionais, não como algo gerado fora das práticas sociais, mas necessariamente como expressão concreta dos processos

sociais, políticos e econômicos de dada sociedade ou país, ao invés de considerá-las como sendo mera representação social de seus atores ou agentes sociais imediatos: legisladores, gestores, educadores e educandos e suas famílias.

Cabe lembrar que a exclusão social capitalista não ocorre quando se trata de formas já inclusivas de exploração da força de trabalho, tais como desemprego, subemprego, emprego sazonal, trabalho liberal ou autônomo, prestação de serviços, entre outros, pois em todos estes casos já houve de fato a inserção da pessoa no proletariado, mesmo que não mais na ativa do mercado de trabalho, mas como parte do imenso "exército industrial de reserva" dos que estão prontos cultural e educacionalmente para o emprego formal. A inclusão contínua de novos trabalhadores assalariados à disposição do Capital, promovida e capacitada pela Educação em cada país, foi o que se tornou uma política mundial a partir de Jontiem. Uma evidência disso é o *E-9*¹⁷, iniciativa educacional comprometida com as metas do "Educação Para Todos", que reúne, não por acaso, nove dos mais populosos países do mundo, que concentram mais da metade da população mundial, quase metade das crianças em idade escolar fora da escola, e dois terços dos analfabetos de todo o globo. Para o capitalismo internacional, trata-se de uma gigantesca inclusão social de bilhões de pessoas às fileiras de assalariados em potencial. E com presumida intenção de atender às necessidades especiais, as instituições educativas se incumbem de formá-los para o trabalho, aludindo-os de maneira camuflada ao livre mercado consumidor.

É nesse contexto que a sociedade capitalista, ao final do século XX e início do XXI, cria a possibilidade de inclusão dos excluídos. E as políticas públicas com objetivos de supostamente atender às necessidades educacionais, sugerem a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino e a aceitação das diferenças como formas de eliminar a condição de desigualdade. Tais políticas claramente projetaram sufrágio econômico, social e cultural, ao alinhar a negociação entre as distintas forças políticas e econômicas no provimento da educação. Contudo, distante da condição necessária à humanização, a educação passa a ser defendida a partir de um espectro mercantilista de aparelhamento social.

Proceder por contradições não somente estabelece a relação entre educação em geral e EE, ou entre humanidade em geral e as pessoas com deficiência, mas também entre o padrão de desenvolvimento humano possível objetivamente. O desenvolvimento humano caminha ao

¹⁷ A *Iniciativa E-9 (Educação-9)*, criada em 1993 após a Conferência Mundial "Educação Para Todos" em 1990, é um consórcio dos mais populosos países do hemisfério sul, comprometidos em realizar nacionalmente as metas educacionais de Jontiem: Bangladeche, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria and Paquistão (<http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/e9-countries>).

lado do desenvolvimento social, em meio e por meio deste e por este determinado, ainda que mútua e reciprocamente. Partindo do MHD, Vygotsky (2004) cita diversos desenvolvimentos concomitantes e os interrelaciona entre si, sendo o *histórico* aquele mais geral e que abrange os demais: *físico* ou *material* e *intelectual* ou *mental*, *cultural*, *espiritual*, *da natureza humana* ou *humano*, *da personalidade*, *psicológico*, *do potencial* ou *das capacidades humanas*, *da habilidade para unificar teoria e prática e entender a interdependência dos fenômenos*, *da sociedade humana* ou *social*, *do capitalismo* ou *capitalista*, *da produção material*, *das forças produtivas*, *da tecnologia*. Embora esse autor chegue a usar a expressão "desenvolvimento social humano", indicando a íntima relação entre ambos os aspectos, em a *Transformação Socialista do Homem* fica clara a contradição de que o capitalismo é desenvolvimento social necessário a qualquer futuro desenvolvimento humano, ao mesmo tempo que pode ser, e em 1930 já o era, um obstáculo a este mesmo desenvolvimento, ou seja: *degrada*, *mutila*, *distorce*, *unilateraliza*, *fragmenta*, *desagrega*, *subdivide*, *diferencia*, *específica*, *seleciona*, *empobrece*, *fraciona*, *reduz*, *degenera*, *corrompe*, *explora*, *acorrenta*, *prende*, *escraviza*, *incapacita*, *aliena*, *suprime*, *especializa*, *domina*, *serviliza*, *apassiva*, *entedia*, *atormenta*, *monotoniza*, *esteriliza*, *desnutre*, *deforma*, *retarda*, *simplifica*, *parcializa*, *oprime*, *limita*, produzindo *anormalidade* e *deficiências* (Vygotsky, 2004). Assim ele esclarece o papel do "desenvolvimento social":

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter *dependente da evolução social* cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. . . . a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, *do grau de desenvolvimento das forças de produção* e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence. . . . esta dependência da consciência relativa ao modo de vida manifesta-se de maneira mais óbvia e direta na vida do homem primitivo. Isto ocorre por serem os fatores que realizam a mediação entre o progresso tecnológico e o psicológico ainda muito deficientes e primitivos, esta é a razão pela qual esta dependência pode ser observada quase que em seu estado bruto. *Mas uma relação muito mais complicada entre estes dois fatores pode ser observada em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa*. Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a *lei fundamental do desenvolvimento histórico humano*, que proclama *serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades*, permanece em vigor. . . . As várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico. (Vygotsky, 2004, p. 2, itálicos nossos)

Portanto, Vigotski explicita que o desenvolvimento humano não pode ser visto como autonomizado da criação e avanço das forças produtivas de uma dada sociedade, mesmo que se trate de uma sociedade de classes altamente rica e complexa como é o capitalismo. É em conjunto que a humanidade progride, enquanto espécie, mas na medida em que as relações

sociais de produção sigam viabilizando esse desenvolvimento social. Hoje, no atual estágio das sociedades burguesas, o sistema econômico ainda promove inclusão social de analfabetos e pessoas com deficiências no mercado de trabalho, mas o faz convertendo-os em proletários potenciais de processos produtivos que já os podem incorporar, porém raramente em grande percentual, o que os condena ao desemprego ou fugaz emprego sazonal de alta rotatividade. O Estado burguês encaminha crescentemente a preparação desse novo contingente através da Educação, pública ou privada, razão pela qual o foco de sua atividade são os marcos legais e o disciplinamento das políticas públicas, readequando os equipamentos sociais de educação e socialização já existentes. Por fim, o atual desenvolvimento humano das pessoas com e sem deficiências não pode alcançar mais do que patamares de avanço relativo, dentro dos limites históricos oferecidos pelo capitalismo internacional para o Brasil e até mesmo para Cuba.

Não obstante os limites ao desenvolvimento humano das pessoas com deficiências, o propósito de compreender o papel e alcance das políticas educacionais de EE no atendimento a esse segmento social, em sua historicidade e nas diferentes formações sociais desses dois países, permanece válido. Para tanto, a recuperação e o registro das fontes históricas podem demonstrar que “. . . o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. . . . [Ou ainda, que] o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma” (Hobsbawm, 1998, p. 23-30).

Deste modo, em tempos em que as instituições sociais e as próprias políticas públicas são marcadas pelo caráter efêmero, de contínua e acelerada mudança de tudo e de todos para permanência da mesma lógica de acumulação – característica marcante do capitalismo em seu atual estágio de desenvolvimento –, recuperar demandas e alternativas encontradas pelos sujeitos em outros espaços, temporal, geográfico e cultural, contribui para o enfrentamento à flexibilização de tudo e de todos, que se dá em prol das “últimas novidades do mercado”, como se esta fosse a solução possível ou necessária para as contradições que se avolumam.

A recuperação da política de Educação e EE permite não somente a identificação dos fatos ocorridos ao longo dos períodos, mas lança luz sobre o próprio presente. A apropriação do passado e o seu registro ganham sentido para além dos motivos e/ou interesses pessoais, especialmente por se referir a um conjunto de ideias e propostas acumuladas por outros homens para responder a determinados problemas ou questões de um dado tempo histórico.

A respeito do nosso objeto, a política de EE, sua historicidade, condições materiais de implementação no Paraná e em Cuba, e a THC, destacamos que ao nos depararmos com a

experiência educacional cubana, que a partir de 1970 organiza o sistema para oferta de EE mediado pela concepção histórico-cultural de L. S. Vigotski, interessou-nos conhecê-la. Ela se inicia em um período histórico concomitante à instauração da EE no Paraná (década de 1960), e demarca a ideia de educação como ferramenta do desenvolvimento, referindo-se não só ao desenvolvimento do sujeito, mas da coletividade – ideia cara à Vigotski (1989). Vale registrar que a educação cubana pós-revolução (1959), passou a configurar um movimento histórico de estudos e pesquisas fundamentados na pedagogia cubana dos pensadores do século XIX¹⁸ e na THC, como parte de ações desencadeadas pelo processo revolucionário.

Nesse contexto, a educação cubana traça princípios teórico-metodológicos do trabalho educativo, definidos pelo reconhecimento do caráter histórico-cultural do desenvolvimento psíquico e do papel que a mediação educacional assume. Assim, as produções de psicólogos que se fundamentavam no MHD para explicar aprendizagem, desenvolvimento, formação da personalidade, etc., tais como Vigotski e seus colaboradores e continuadores, passam a ser adotadas como referenciais. Isto se dá a partir de um projeto social que busca desenvolver em cada um de seus membros, com ou sem deficiências, as condições para alcançarem sua autonomia da conduta, de serem responsáveis pelo presente e o futuro da sociedade.

Nossa formação acadêmica e atuação profissional, levaram à questões que passaram a nos inquietar, no tocante à forma como a EE do Paraná se organizou e se mantém. Com isto, uma questão problematizadora se desenhou, e pode ser expressa pelas seguintes indagações:

- a) como a EE foi se construindo no Paraná, especialmente a partir da criação do Serviço para Excepcionais em 1963, primeiro serviço de EE instituído na SEED?; e, quais as percepções dos protagonistas¹⁹, ou seja, aqueles profissionais que ocupavam funções de destaque e que contribuíram para a organização dessa modalidade de ensino num determinado momento histórico, sob a fundamentação teórica que orientou e orienta a prática em EE?

Em meio aos estudos para respondê-las, houve a aproximação com pesquisadores cubanos, o que levou à segunda questão problematizadora, expressa abaixo:

¹⁸ A saber: José Julián Martí Pérez (1853-1895), Felix Varela y Morales (1788-1853), José Cipriano de la Luz y Caballero (1800-1862), José Agustín Caballero (1762-1835), Enrique José Varona (1849-1933). Críticos do colonialismo espanhol, lutaram para que todos os cubanos tivessem acesso à educação e que esta fosse de caráter científico, apesar das crenças religiosas. Agustín Caballero, Felix Varela y José de la Luz insistiam, sobretudo, em educação religiosa e fé cristã como parte de educação, virtudes e valores. Não obstante, também conjuntamente na educação científica e de conteúdo científico.

¹⁹ Nessa pesquisa utilizamos a palavra "protagonista" para expressar o que representam os sujeitos que, nas relações e instituições sociais, desenvolvem a capacidade de autonomia na construção do seu conhecimento e sua percepção do mundo, sustentado pela mediação no processo de aprendizagem com outros sujeitos. Indivíduos que percebem, analisam e estabelecem relações entre realidades e cooperam para a transformação de sua realidade, compreendendo seu papel de produtor do contexto social.

- b) como Cuba, que concebe o processo educativo desde o protagonismo da família, continuando na escola e até a comunidade e, sendo uma sociedade em transição ao socialismo ou que ao menos vinha sendo reconhecida como crítica ao capitalismo, organizou a EE com base na THC (no mesmo período em que o Paraná sistematizou esse serviço) para que esta promovesse o desenvolvimento de todos os educandos, com ou sem deficiências, conforme preconizado pela teoria eleita?

Além destas indagações centrais, outras foram se constituindo ao longo da pesquisa:

- c) acaso os documentos que orientaram as políticas públicas da EE (não sendo neutros em sua intencionalidade e consequências) expressariam, embora nem sempre explicitamente, concepções de Homem, sociedade e educação próprias aos princípios que sustentam os governos em dados períodos históricos?
- d) teriam ou têm os formuladores e implementadores das políticas públicas em EE no Paraná a devida dimensão da proposta educativa que se formula/va e executa/va, bem como da relação desta com o projeto societário?
- e) por ter Cuba, desde os anos de 1960 até os mais recentes, uma EE alinhada a um projeto societário não-capitalista e uma história da pedagogia com orientação mais social, cultural e histórica, seria sua fundamentação, na perspectiva da THC, convergente e fundamental para o alcance de êxitos educacionais nessa modalidade de ensino?

Para responder a essas indagações, não bastaria identificar e analisar documentos e leis numa composição linear de fatos e, por isso, um caminho para o alcance dos propósitos foi elaborado: levantar o que profissionais que vivenciaram o processo de elaboração e implementação dos mesmos ponderam a respeito. Buscou-se compreender-lhes, a partir de entrevistas semiestruturadas, as concepções e práticas, bem como os contextos paranaense e cubano por eles experienciados na elaboração das políticas de EE. A análise da experiência cubana não foi posta em comparação direta com a paranaense, mas lançou luz para a compreensão da experiência no estado brasileiro em tela.

Apreendemos como válido recuperar o desenvolvimento da EE no Paraná e colocá-la em perspectiva com o sistema de EE organizado a partir de 1960 em Cuba, visto que um dado fenômeno tanto mais pode ser compreendido quanto mais ele é posto em perspectiva com outros contextos de sua manifestação. Com esse propósito, assume-se que a constituição e o desenvolvimento dos sujeitos com e sem deficiências não podem ser explicadas pela Psicologia à parte da História da humanidade e da historicidade das condições objetivas que

os levam a ser o que são.

A Psicologia consegue explicar o sujeito a partir da historicidade e das políticas públicas, tendo ou não deficiência, visto que tanto o desenvolvimento atípico como o comum dependem das condições objetivas de vida e conta com a vasta experiência das gerações anteriores, as quais não são transmitidas geneticamente, mas através do meio social. Ao se apropriar das produções históricas e sociais, o sujeito com ou sem deficiência tornará “seu” aquilo que foi produzido coletivamente, e estas apropriações os identifica como pertencentes a uma dada época, sociedade e cultura.

Entende-se aqui que é preciso avançar no campo do conhecimento historiográfico da EE do Brasil e do Paraná e que a THC contribui para tanto, visto que instiga e subsidia no desvendamento da constituição da consciência, por meio do estudo das elaborações humanas que impactam sobre o desenvolvimento do psiquismo, como é o caso das teorias psicológicas e das próprias políticas educacionais. Compreende-se que os documentos não se constituem em letras mortas, mas revelam a vida dos homens de dada época e sociedade. Por isso, o contato com os mesmos permite uma relação de sujeito cognoscente, em condições de desvendar o real – primeiro passo para sobre ele intervir.

Ao retroagir e reconstruir, por meio de relatos obtidos em entrevistas semiestruturadas de profissionais, aquilo que protagonizaram, tanto o modo como a EE veio a se instituir no Paraná, como também o modelo educativo proposto por distintas instituições e organizações para educação das crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais cubanas, intenciona-se a apropriação desse legado cultural e sua incorporação ao nosso trabalho educativo. Recuperar a história da EE e desvelar sua intrínseca relação com as condições sócio-históricas expressa compromisso ético que permite maior consciência para atuar no âmbito das próprias políticas públicas a profissionais de Educação, Psicologia e demais áreas.

Desse modo, também considera-se que a vivacidade presente nas obras dos autores da THC possibilita desvendar como as mediações sociais impactam sobre o desenvolvimento do psiquismo. Um exemplo disso pode ser encontrado em *Obras Completas - Fundamentos de Defectologia - Tomo V* (Vygotski, 1989), por considerar as bases teórico-metodológicas explicativas para a formação do que é propriamente humano em pessoas com e sem deficiências. Por essa abordagem, defende-se a **tese** de que a Psicologia só pode explicar a constituição psíquica do sujeito com e sem deficiência, o seu desenvolvimento, quando considera o contexto histórico-cultural ao qual aquele se vincula, sendo que as políticas educacionais se constituem em elementos significativos das múltiplas determinações que

concorrem para o rumo e o nível que tal desenvolvimento assume. O conhecimento de como se constituem, são implementadas e mantidas essas políticas permite um posicionamento ético em prol do direito ao desenvolvimento psíquico e, ao cabo, humano. Portanto, recuperar as políticas educacionais, no caso, da EE de Paraná e Cuba, identificando relações entre projeto societário e formação do Homem que lhe é necessário, constitui-se em recurso relevante para estranhar e superar o não-desenvolvimento a contento de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, recompor as demandas próprias a cada momento histórico e sociedade, e as respostas dadas a elas, apresenta-se como estratégia fecunda à Psicologia, porque põe em suspeição a concepção de que alguém não se desenvolve porque carrega consigo a deficiência e a insuficiência (sensorial, física, intelectual, psicológica, moral). Ou seja, a Psicologia encontra na recomposição da política da EE, à luz das elaborações da THC, a possibilidade de reposicionar concepções, conceitos, intervenções educacionais, etc.

Em alcançá-lo, buscou-se elaborar, em termos metodológicos, aproximações da realidade por meio de bibliografias, documentos legais e entrevistas, e captar, da forma mais aproximativa possível, enlaces e relações que expliquem o objeto do conhecimento. Pois,

. . . ao apreender as leis da realidade objetiva é preciso transformá-las em leis do pensamento, isto é, tomá-las formas lógicas que garantam o funcionamento do pensamento, para que se obtenha o conhecimento do objeto, na sua complexidade e multiplicidade reais. . . é preciso observar que lógica precisa ser usada para que se atinja a realidade pelo pensamento a fim de se atuar, consciente e conseqüentemente, em função de fins e valores escolhidos. (Oliveira, 2001, p. 15)

Todo esse esforço se faz necessário para ter conhecimento do caminho percorrido pelo pensamento que analisa um determinado fenômeno, bem como as leis e formas que determinam a natureza de nosso objeto, as quais independem de nossa consciência e vontade.

Buscamos nos fundamentos do MHD elementos para compreensão da realidade, o que implica tomar eventos/fenômenos – quaisquer que sejam – sempre os pondo em relação à totalidade e reconhecendo a historicidade dos mesmos. Isso implica ir para além do que aqueles apresentam num primeiro momento, de modo aparente, e demanda que coloquemos em relação ou que reconheçamos as relações entre política e Estado, Homem e sociedade, objetividade e subjetividade, etc. Para tanto, utilizamo-nos das obras dos clássicos: K. Marx (2001 [& Engels], 2002, 2004, 2007, 2009, 2010, 2011, 2013), F. Engels (1976, 2007, 2009, 2010), E. Hobsbawm (1995, 1996, 1998, 2007), A. Gramsci (2000, 2001, 2007). Recorremos também à literatura contemporânea sobre a temática das políticas sociais e educacionais: Saviani (2007, 2008, 2010, 2013, 2016), Faleiros (2006), Behring & Boschetti (2010), Pereira (2009), Shiroma, Moraes & Evangelista (2002). Ainda, para contribuir na análise de

documentos da política de EE e discussões referentes à História da Educação Especial, apoio principalmente nos estudos de Jannuzzi (1985, 2012), Bueno (2011), Barroco (2007a), Garcia (2004, 2007) e Beatón (1986, 2004, 2012, 2014). A respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humano, recuperamos, sobretudo, os escritos de L. S. Vigotski (1989, 1996, 1997, 2000, 2004, 2006), A. Luria (1979, 1991, 2006) e A. N. Leontiev (1978).

De acordo com Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (Fonseca, 2002, p. 32)

Para chegar à constituição da Política de EE no Paraná e em Cuba valemo-nos de levantamento de documentos. Trata-se, pois, de recorrer “. . . a fontes mais diversificadas e dispersas sem tratamento analítico, tais como: tabelas *estatísticas*, *jornais*, revistas, *relatórios*, *documentos oficiais*, cartas, filmes, *fotografias*, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, p. 32, *itálicos nossos*).

Utilizamos também como fonte a entrevista semiestruturada²⁰, por ser dentre seus diversos tipos, a que atende à finalidade de buscar conhecer os fenômenos sociais. Por meio deste recurso, Triviños (1987) considera como característica fundamental os questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. As questões dariam indicativos para novas hipóteses, a partir das respostas dos informantes. Para o autor, a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade . . .”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas por meio de conversa intencional (seguindo um roteiro) entre pesquisador e participantes da pesquisa, para obter informações a partir da fala de 19 profissionais sobre suas concepções e práticas, e o contexto vivido por eles na produção da legislação e política de EE. Os entrevistados representam, por meio de sua atuação, o planejamento e materialização da política de EE no Paraná e em Cuba. Longe de serem apenas sujeitos idealizadores, utópicos, os envolvidos protagonizaram por si mesmos a Educação, já que acabam, por sua ação, dirigindo os rumos da formação dos sujeitos.

Com intenção de analisar a experiência cubana quanto à organização da EE, foram

²⁰ Aprovadas pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humanos - COPEP, conforme anexo.

entrevistados pesquisadores e professores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana, da Universidade de Ciências Pedagógicas "Enrique José Varona", do MINED e da Cátedra de L. S. Vigotski. Estes profissionais participaram na elaboração e implementação da política educacional com o propósito de desenvolver um movimento social e educativo (com teorias e práticas) que contribua com a emancipação, entendida como uma possibilidade de exercer o múltiplo desenvolvimento das capacidades humanas, de a educação promover o alargamento e, sobretudo, um processo compensatório, por vias alternativas, das alterações que o déficit biológico pode acarretar na formação das pessoas com deficiências.

A escolha em nos valermos de **fontes documentais** e **relatos dos profissionais** foi por entendermos que a história não é neutra, mas construída por homens de determinado tempo e espaço que podem expor suas vivências²¹ e percepções. Estas, por sua vez, levam a consolidar ou refutar, ou mesmo problematizar o que tais fontes expõem. Nesse sentido, o **conhecimento científico** como produto de uma construção histórica e coletiva carrega as marcas de seu tempo e dos homens que participam desse processo. Os **dados**, portanto, não existem de forma independente e sem relação com um complexo de determinações estruturais e históricas; estão articulados a uma problemática determinada historicamente, e sua narração refere-se à compreensão de história como conjunto de produções culturais constituídas.

Assim, destaca-se o primeiro aspecto a ser considerado, a **processualidade**, “. . . tudo é e não é, pois tudo se acha sujeito a um processo constante de transformação, de incessante nascimento e caducidade” (Engels, 1976, p. 38). Daí a história não se compor de um tempo linear, atemporal, amontoado de fatos sem sentido, mas se a apreende estabelecendo nexos entre passado, presente e futuro; conhecimento construído por meio do trabalho atento sobre vestígios (fotografias, recortes de jornais, documentos, etc.) e testemunhas históricas; atitude teórico-metodológica que possibilita compreender a história como movimento, onde a permanente relação com o real permite tratar os fatos históricos para além de simples fósseis.

Também a história deve ser tomada como **processualidade** e **contraditoriedade**, ou seja, o movimento sempre ocorre por objetos e fenômenos como unidades de contrários, de maneira que também estas se explicitam em interesses contrários de sujeitos diferentes. Nosso estudo, então, não tem como objetivo apresentar e justificar a história e os programas de EE do Paraná de modo contínuo e linear. Antes, se exercita em explicá-los em relação aos papéis

²¹ Conforme Vygotsky, "unidade que por um lado representa o entorno e por outro, como eu mesmo experimento isto, ou seja, todas as características pessoais e todas as características ambientais estão representadas em uma experiência. . . . em uma vivência sempre estamos frente a uma unidade indivisível das características pessoais e das características situacionais" (1996, p. 308).

que seus autores representam em relação com os poderes Executivo e Legislativo, os aparatos do Estado e a sociedade, papéis esses que podem ser mais ou menos híbridos, ou seja, em maior ou menor grau podem expressar resistência, consentimento ou intermediação. Tal perspectiva propõe elaborar uma metodologia cientificamente orientada a recuperar padrões de conduta e comportamentos compartilhados por uma coletividade.

Para Hobsbawm (1998), ao se dedicar a buscar na história explicações para o presente, o pesquisador precisa ir além da descrição e narrativa pura e simples; deve voltar-se à analisar e explicar, também para estabelecer regularidades e generalizações. Quanto ao **procedimento de análise**, o autor orienta três passos analíticos: delimitar o objeto de estudo; estabelecer o quadro conceitual que permita operar a análise do objeto estudado; delimitar o universo de fontes associadas à tarefa de comprovação das hipóteses levantadas. Assim,

. . . primeiro, temos que identificar aquilo que os médicos chamariam de síndrome – a saber, todos os “sintomas” ou peças do quebra-cabeça que precisam ser encaixadas, ou, pelo menos, uma parte suficiente delas com que continuar. Segundo, temos que construir um modelo que dê sentido a todas essas formas de comportamento, ou seja, descobrir um conjunto de suposições que tornariam a combinação desses diferentes tipos de comportamento coerentes entre si segundo algum esquema racional. Terceiro, devemos então descobrir se há evidência independente que confirme esses palpites. (Hobsbawm, 1998, p. 228)

Por meio desse procedimento, segundo o autor, o pesquisador tem elementos para o **trabalho explicativo**, pois indaga sobre o passado, não com a simples função de descobri-lo, mas explicá-lo, e, ao fazê-lo, estabelecer elo com o presente; compreendê-lo dialeticamente na relação objetividade-subjetividade, ou seja, a singularidade que se constrói na universalidade.

Portanto, para ultrapassar os limites das manifestações mais imediatas e conhecer suas raízes processuais não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde aquelas são produzidas, é necessário o exercício analítico, indissociadamente, dos aspectos objetivos e subjetivos, além de tomar, também, como elemento de análise, a relação Homem-sociedade. E quando esta relação é apontada, se o faz na consonância entre história e memória, resultante do fato de que as duas vinculam-se com o passado, sobretudo por ser a memória o produto das relações sociais estabelecidas em determinado período, ou seja, resultado de lembranças e testemunhos visuais oferecidos pela história.

A história se distingue pela forma de aquisição, transmissão, conservação, alteração e validação do conhecimento que ela produz sobre o passado e conta com o crivo de fontes para aferir, mensurar e avaliar sua análise. Embora constitua material de análise e reflexão, a memória não tem como realizar esse caminho sozinha. A história, sem a negar, afasta-se da memória, ao objetivar a compreensão das **práticas sociais** desenvolvidas pela humanidade e

explicar racionalmente o que o senso comum apresenta de superficial e emotivo.

A capacidade de lembrar possibilita a preservação de elementos de ordem política, social e cultural, transformados em referência e identidade nas relações sociais. Nesse sentido, a memória preserva as vivências da coletividade – vivência enquanto unidade indivisível das características pessoais e situacionais (Beatón, 1994, p. 8), ou experiência acumulada que deve ser transmitida para as novas gerações. Isso coloca um desafio para a sociedade, o da imperiosa transmissão desse legado vinculado à memória, seja por meio dos mecanismos da tradição oral, dos materiais escritos ou dos denominados vestígios.

Desdobramos os conteúdos bibliográfico, documental e empírico nas próximas seções. A segunda discute conceitos de políticas públicas e suas imbricações com o contexto sócio-histórico na relação entre Estado, sociedade e educação. Apresenta as políticas públicas educacionais implementadas a partir da LDBEN nº 4.024/1961 no Brasil e as derivadas no contexto pós-revolução cubana (1959), com a preocupação em entender as múltiplas determinações que concorrem para o rumo e o nível que o desenvolvimento humano assume.

A terceira seção destaca aspectos fundamentais gerais da THC e da Defectologia vigotskiana em particular. Visa observar as proposições pedagógicas com apoio da Psicologia naquilo que esta ciência contribui para o entendimento das leis gerais do desenvolvimento humano e que servem de sustentação ao planejamento e às situações de ensino decorrentes dele. Tais conhecimentos da Psicologia se traduzem em bases científicas para a Pedagogia. Trata-se de reconhecer que os homens se produzem como seres humanos nas relações sociais estabelecidas e, nelas, criam as condições necessárias ao aprimoramento das mais complexas capacidades. Contraditoriamente, produzem igualmente as situações impeditivas para que tais capacidades se tornem representativas de todos os indivíduos, incluindo o pleno desenvolvimento humano.

A quarta seção expõe, com documentos e entrevistas, como se constituiu a política pública de EE no Paraná, recuperando ali a história da EE no período de sua formalização (1963-2016), com atenção à organização das políticas públicas referentes e identificando respectivas propostas educacionais para essa modalidade de ensino.

A quinta seção traz uma análise dos dados da política de EE cubana, pesquisados durante quatro meses de doutorado sanduíche em Cuba. Para este propósito contamos com o Termo de Cooperação Internacional aprovado pela Resolução nº 114/2012-CAD/UEM, com a Faculdade de Psicologia/Universidade de Havana, o apoio financeiro de CAPES e PDSE, e a

supervisão e co-orientação do professor dessa faculdade cubana, Guillermo Arias Beatón²². Apresenta, ainda, aspectos da implementação da política pública de EE em Cuba, país onde a THC foi tomada como norteadora para a mesma.

As considerações finais analisam o desenvolvimento da EE, entendem a interdependência entre contexto histórico e educação e, neste quadro mais amplo de determinações, relações entre Estado, Educação e políticas públicas educacionais. Consta-se ali que na sociedade capitalista o aprofundamento das desigualdades em todos os aspectos da sociabilidade humana se reproduz na, e também pela, educação, a qual se submete aos projetos econômicos da hegemonia de classe burguesa, ao adotar formas de responsabilização dos sujeitos individuais pelo fracasso ou sucesso em sua própria formação pessoal.

Considera-se, ainda, que a recuperação histórica da EE, no Paraná e em Cuba, carrega elementos importantes à compreensão, simultaneamente, da permanência e descontinuidade da política pública em cada período, em meio a relações e interações complexas construídas no tempo e no espaço. Como pesquisadora, esta investigação permitiu compreender concepções e práticas, aspectos da materialidade social, que dentro do movimento histórico se tornam determinantes para a formação das pessoas com deficiência.

Em tempo, para a formatação deste relatório de pesquisa, registre-se a adoção das normas utilizadas pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da USP (Funaro, 2016), cuja Parte II (APA) aplicou-se principalmente a citações e referências, e a Parte I (ABNT) aos demais elementos deste trabalho, quando necessário.

²² Presidente da Cátedra de Vigotski. Diretor da Educação Especial em Cuba, dirigiu e promoveu o processo do primeiro aperfeiçoamento da Educação Especial com base na THC, 1975-1991, cuja atuação precisamente se deu por seu compromisso com a educação cubana. Dentre seus trabalhos educacionais, participou de pesquisas no Instituto da Infância, em conjunto com outros pesquisadores cubanos; ao iniciar o aperfeiçoamento dos ciclos infantis, sendo chefe de um departamento de matemática e de metodologia, trabalhou com tal grupo para orientar metodologicamente as investigações com crianças de 0 a 5 anos (Beatón, 2017).

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM E SEM DEFICIÊNCIAS

Todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado (Gramsci, 1978, p. 40).

Em nossa trajetória profissional, o aluno com deficiência atendido pela Educação Especial tem sido alvo de nossa atenção, bem como o professor que o atende. Contudo, não é possível compreender a ambos, no ensino e na aprendizagem, sem que se considerem as políticas que os levam a assumir dados espaços e atribuições na escola e fora dela; sem que se considere a modalidade de ensino denominada Educação Especial. Para compreender a EE, no Paraná ou em outro estado ou país, é preciso recuperar as políticas públicas educacionais, tornando-se imperativo considerar as mudanças ocorridas na sociedade ao longo do século XX (quando as mesmas se constituem). É preciso levar em conta as características da economia política do século XX e início do XXI, uma vez que os processos educacionais não se configuram isoladamente, sendo a política pública educacional uma das manifestações particulares das políticas sociais mais gerais, isto é, um movimento de gestão estatal próprio das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, e se dá em função da própria configuração destas. Também é necessário explicitar minimamente os determinantes históricos da política pública na relação do Estado com o desenvolvimento econômico que ele visa manter, resultado complexo e contraditório que envolve o processo de produção e reprodução do capitalismo, que por sua vez reflete as contradições entre capital²³ e trabalho²⁴.

Não raramente, estudos referentes à EE, abordando a historiografia, o processo ensino-aprendizagem, as adaptações curriculares, as políticas, a avaliação, etc., não se atentam ou até

²³ Conforme Marx (2013), ". . . quer se trate do mercado de mercadorias, do trabalho ou de moeda, o capital reveste sempre a forma dinheiro, a forma de um dinheiro que, por processos determinados, deve transformar-se em capital. . . . o capital, em seu confronto com a propriedade fundiária, assume invariavelmente a forma do dinheiro, da riqueza monetária, dos capitais comercial e usurário" (p. 223). O capital, diz Marx, ". . . não inventou o sobretrabalho. Onde quer que uma parte da sociedade possua o monopólio dos meios de produção, o operário, seja ele livre ou escravo, é obrigado a acrescentar ao tempo de trabalho necessário à sua própria conservação um tempo de trabalho suplementar para produzir os meios de subsistência de que tem necessidade o proprietário dos meios de produção. O sobretrabalho, o trabalho excedente ao tempo necessário à manutenção do trabalhador, e à apropriação do produto desse sobretrabalho por outrem, a exploração do trabalho, são, pois, comuns a todas as formas de sociedade até aqui existentes, enquanto nelas reinarem os antagonismos de classes. Mas é somente quando o produto desse sobretrabalho se reveste da forma de mais-valor, quando o proprietário dos meios de produção encontra diante de si, como objeto de exploração, o trabalhador livre – livre de entraves sociais e livre de bens próprios – e o explora tendo em vista a produção de mercadorias, é somente, então, segundo Marx, que os meios de produção se revestem do caráter específico de capital" (Marx, 2013, p. 223-251).

²⁴ O conceito de trabalho aqui discutido não se refere ao conceito econômico de trabalho que o capitalismo transformou num conceito cotidiano que deriva dos limites restritos da atividade que produz mais-valor. Refere-se, todavia, ao conceito filosófico de "trabalho" o qual Marx explica em *O Capital* (2013) como sendo "antes de tudo, um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (p. 255). Uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas sendo comum a todas as suas formas sociais.

mesmo desconsideraram esses aspectos, resultando num entendimento de que o aluno atendido e o professor atuante nessa modalidade, e esta própria, sob a perspectiva da inclusão ou não, têm suas atividades realizadas à parte de todo o processo de reprodução da vida. Para uma consciência individual, isolada de uma visão de totalidade do mundo, consciência alienada, por assim dizer "inconsciente" das mediações mais distantes de seu viver idiossincrático, trata-se simplesmente de "sua" própria atividade, aquela que lhe compete executar para sobreviver em uma sociedade estranha, porque em última instância "desconhecida", naturalizada, dada.

Assim, a presente seção tem como propósito analisar os conceitos de políticas públicas educacionais e suas imbricações com o contexto sócio-histórico na relação entre Estado, sociedade e educação, por serem aspectos importantes para compreender o objeto desta pesquisa. E, também, porque as políticas públicas, particularmente as de caráter social, como é o caso das educacionais, por mais que apresentem uma forma humanitária, expressam as contradições de determinado momento histórico, não sendo estáticas ou meras formalidades legais. Por isso, compreender o conteúdo de uma dada política pública e suas implicações na prática social, pressupõe apreender o significado do projeto social estabelecido historicamente de antemão, ou seja, como a estrutura econômica dada condiciona objetivamente a superestrutura e, sobretudo de que forma se vê subjetivamente os efeitos produzidos. Essa percepção é possível pela convergência de diferentes contribuições, como a da História, que nos permite entender os processos de constituição e desenvolvimento da sociedade, e a da THC, quando possibilita apreender aspectos da constituição social e histórica dos sujeitos.

2.1 Estado e Políticas Públicas: aspectos teórico-ideológicos e sócio-históricos

Seja pelas pesquisas pessoais, ou pela atuação profissional em sala de aula ou coordenações na Educação Básica e no Ensino Superior, verificamos que, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, vêm se processando intensas mudanças econômicas, socioculturais, político-ideológicas e teóricas. Considerá-las é fundamental para entender os projetos político-sociais que abarcam a sociedade e a constituição dos sujeitos com e sem deficiências nesse momento histórico²⁵. Em tempos de negação da história e da historicidade dos fenômenos, próprios ao momento de primazia da pós-modernidade²⁶, atinar para as políticas educacionais e suas implicações à constituição do sujeito, de alguma forma nos

²⁵ Assim pressupõe a área de concentração do PPI/UEM, denominada "Constituição do Sujeito e Historicidade".

²⁶ Sobre o assunto, ver estudos de Harvey (1996), Moraes (1996), Duarte (2004a), Zanardini (2006).

coloca a tarefa de compreender a sociedade contemporânea e suas manifestações gerais. Isto porque as manifestações de ausência (ou perda) da memória, seja ela individual ou coletiva, são características dos tempos atuais – que também podem ser entendidas como “apagamento da história”, quando Hobsbawm, um dos principais historiadores do século XX, afirma:

. . . a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas é um dos fenômenos mais lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público em que vivem. (Hobsbawm, 1995, p. 13)

Com Hobsbawm (1995), é possível ponderar que as relações sociais estabelecidas em dado momento histórico nos levam a perceber a realidade como algo natural, evolutivo, se tomadas em sua aparência. Muitas vezes negamos a realidade e ignoramos o fato de que sua síntese expressa as transformações enquanto produtos do desenvolvimento dos meios e dos instrumentos que permitiram aos homens dominar a natureza pelo trabalho²⁷. Ou seja, ao buscar apenas pela aparência dos fenômenos, ignoramos o fato de que a realidade que se apresenta, bem como o modo como a percebemos, está referenciada a uma dada prática social, dado modo de organização social e da produção, situados em tempo e espaço que precisam ser compreendidos para verificar até que ponto determinadas práticas humanas, atitudes ou comportamentos são assumidos como adequados ou não em relação a esse modo de organizar a sociedade, correspondendo ou não às suas exigências e necessidades.

Uma das formas de fazer o movimento contrário, de ir para além da aparência, implica pensar que as necessidades e possibilidades de existência dos homens são determinadas historicamente a partir da materialidade presentificada na formação social. Segundo Marx e Engels (2007, p. 87), autores que subsidiaram filosófica e metodologicamente a teoria vigotskiana,

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Depreendemos daí que o modo de produção não está limitado à forma de atividade econômica imediata, mas diretamente relacionado à produção da totalidade da vida social, ou

²⁷ Aqui entendido como categoria fundante da subjetividade humana por meio da necessidade de produção e reprodução da vida em sociedade. Nessa relação dialética o ser humano transforma a natureza e a si mesmo à medida que vai complexificando formas de trabalho e/ou ação na natureza, conforme Marx (2013, p. 255).

melhor, ao modo como os homens produzem a existência e a si mesmos. A materialidade não é, portanto, a materialidade das coisas, mas a de seres sociais concretos no conjunto das relações sociais que a historicidade constitui. Significa que, o desenvolvimento das relações sociais de produção, no movimento de manutenção da vida, engendrou e engendra as condições para a constituição da forma societária que existe na atualidade e que define também a educação ofertada em cada período histórico, inclusive ao tratar-se da EE.

Nessas relações sociais de produção da vida, os homens, no conjunto da realidade social, determinam as formas de organização política, jurídica e ideológica e, ainda, as políticas implementadas e como são ofertadas as propostas propriamente educacionais. As transformações que ocorrem na forma de pensar e agir, seus reflexos nas práticas educativas, não se efetivam apenas por leis, decretos ou mecanismos dessa natureza, antes são determinações históricas que não estão dadas em sua essência, ". . . não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida – que são as relações sociais entre os homens e a natureza . . ." (Marx & Engels, 2007, p. 25). Podemos dizer então que a produção da existência, das relações sociais e da consciência se forma pelo trabalho (Marx & Engels, 2007; Marx, 2004, Marx, 2013). Para Marx (2013, p. 255), o trabalho em essência é

. . . um processo entre [de que participam] o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia [impulsiona], regula e controla seu metabolismo [intercâmbio] com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural (*Naturmacht*). A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

A natureza humana, diferentemente da dos demais seres vivos, é formada, portanto, nas relações de intercâmbio, de tal modo que, no conjunto das relações sociais contraditórias, ". . . a natureza do homem não é algo homogêneo para todos os homens em todos os espaços . . ." (Gramsci, 2001, p. 51). Isto porque, além das características gerais de um ser natural, ". . . dotado de poderes e faculdades naturais, que nele existem como tendências e capacidades, como pulsões . . ." (Marx, 2004, p. 84), o Homem é também

. . . um ser que se relaciona para com o gênero como sua própria essência ou [se relaciona] para consigo como ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como abelhas, castores, formigas, etc. No entanto, produz apenas o que necessita imediatamente para si ou para sua cria; produz unilateral [mente], enquanto o homem produz universal [mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; [no animal]

o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem confronta livre [mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto . . . (Marx, 2004, 85)

O Homem, portanto, difere do animal na relação histórica entre si e a natureza e, ao mesmo tempo, nas relações recíprocas com outros homens pela atividade de trabalho. Assim,

Pode se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas, eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo esse que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (Marx & Engels, 2007, p. 87)

Precisamente, na elaboração do mundo objetivo, o Homem se constituiu como ser genérico, ao se apropriar das produções coletivas e criar outras formas de relações para com a natureza e com outros homens, tornando também gradativamente menos imediato os motivos biológicos (Barroco, 2007b). Na realidade produzida objetivamente está, portanto, contida a localização geográfica e física, a organização política e ideológica, que definem a cultura e também a personalidade – entendida como a condição única e irrepetível formada no sujeito. Logo, essa transformação da condição biológica à condição social não resulta da evolução natural como também não ocorre de forma espontânea (Vigotski, 2004).

Isso nos importa, uma vez que se constitui em ponto de partida quando pensamos numa educação que compreenda a integralidade da formação e do desenvolvimento da personalidade humana. Também, porque entendemos que pessoas com deficiências tornam-se menos afetáveis ao se apropriarem das conquistas culturais produzidas pela humanidade, considerando que as influências biológicas não são impeditivas quando a educação e os meios instrumentais criados para aprendizagem neutralizam seus efeitos, gerando maior autonomia.

Assim, como parte do rol das ferramentas culturais criadas historicamente, as políticas educacionais, amparadas por leis e documentos, no contexto em que surgem e se desenvolvem, podem motivar, alavancar e direcionar mudanças em inúmeros setores da vida em sociedade, notadamente por intermédio dos movimentos contraditórios que emergem dos processos das lutas entre as classes e frações de classe. Estas se constituem como expressão resultante da própria sociedade geral e não faz o menor sentido discuti-las abstratamente, pois estão vinculadas à dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando às transformações dos modos de produzir a própria existência (Lombardi, 2005).

Isso significa que o desenvolvimento das relações de produção já engendraram, ou vêm engendrando, as condições necessárias à constituição social que temos na atualidade (e a

futura, em potencial), não por consequência natural e inevitável da natureza humana, mas produto de forças históricas que, ao alterar as condições materiais, alteram igualmente as relações entre os indivíduos nas diferentes posições sociais. No que se refere à sociedade capitalista, esta aparece, desde o início, como força profundamente contraditória, dinâmica e, portanto, instável. Logo,

. . . nasceu bem no cerne da vida humana, na interação com a natureza da qual depende a própria vida. . . uma vez estabelecido o capitalismo num dado país, a partir do momento em que ele começou a impor seus imperativos (quais sejam: desapropriação, extinção dos direitos consuetudinários, imposição dos imperativos do mercado [como os de competir e acumular] e destruição ambiental) ao resto da Europa e, por fim, ao mundo inteiro, seu desenvolvimento em outros lugares nunca pôde seguir o mesmo curso que ele tivera em seu lugar de origem. A partir de então, a existência de uma sociedade capitalista transformou todas as demais, e a expansão posterior dos imperativos capitalistas alterou constantemente as condições do desenvolvimento econômico. (Wood, 2001, p. 126-7)

A contribuição de Wood nos esclarece sobre a gênese e desenvolvimento das relações de produção que temos na atualidade e esse aspecto é importante para entender o significado das políticas públicas educacionais no Brasil, sobretudo as condições e as formas pelas quais se efetivam os direitos à formação da personalidade humana. Não resta dúvida que estamos todos em uma sociedade, porém, compreendemos que não estamos sob as mesmas condições, nem do mesmo modo nela integrados. Tais condições estão duplamente determinadas: pela organização social da produção e pela relação de cada pessoa com a produção. Assim, as contradições próprias às relações sociais de produção que marcaram o final do século XX e a entrada do século XXI, revelam sua vigência,

. . . enquanto se exponencia a possibilidade de produção de riquezas, um terço da humanidade vive em condições animalescas. Enquanto, para as classes dominantes dos países centrais e das periferias, o “consumo conspícuo” e o esbanjamento em quinquilharias de luxo tornaram-se um modo de vida, os trabalhadores engrossam o contingente de subempregados, empregados temporários e desempregados e imensas massas populacionais (medidas na casa de centenas e centenas de milhões) subsistem no pauperismo. A pobreza vê-se naturalizada e já não se põe mais a questão de suprimi-la: o que a ordem burguesa tem a oferecer-lhe, para reduzi-la, é uma assistência social refilantropizada. (Netto & Braz, 2006, p. 244)

Esse antagonismo torna visíveis as condições objetivas de produção nas relações sociais capitalistas, onde os donos dos meios de produção promovem a expansão e valorização do Capital por meio do desenvolvimento das forças produtivas à custa da limitação e deformação do trabalhador. Dessa inter-relação resulta a centralidade do poder nas mãos do capitalista – que detém os meios de produção e, por conseguinte, assume também o correlato controle político-ideológico. A respeito da contradição entre a apropriação particular da riqueza produzida coletivamente, Engels (2010, p. 222) esclarece

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento

se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição de classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para a outra. A prova mais eloquente a respeito é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro. Se entre os bárbaros, como vimos, é difícil estabelecer a diferença entre direitos e deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra quase todos os deveres.

Já Vygotsky (2004), ao analisar nas obras de Marx e Engels a distorção na formação da personalidade humana, explica que esta condição vincula-se à sujeição a um determinado desenvolvimento inadequado provocado pelo crescimento da sociedade capitalista industrial, visto que, para o autor, as desigualdades sociais não são inerentes à natureza humana, antes, estão relacionadas às sociedades de classes e dessa forma se acirram ainda mais nas relações sociais e produtivas de tipo capitalista. Para o autor, citando e concordando com Engels,

... a primeira grande divisão do trabalho, a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a milênios de entorpecimento mental, e os moradores de cidade à escravização, cada um segundo seu trabalho particular. Destruiu a base para desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico para o último. Se um camponês é o mestre de sua terra e o artesão de sua arte, então, em grau nada menor, a terra governa o camponês e a arte o artesão. A divisão do trabalho causou ao homem sua própria subdivisão. Todas as demais faculdades físicas e espirituais são sacrificadas a partir do momento que se desenvolve somente um tipo de atividade. (Vygotsky, 2004, p. 3)

Vygotski aponta, com Engels, uma questão importante ao explicar o impacto da divisão do trabalho na formação da personalidade humana. Elucida que aquela possível desigualdade não está diretamente relacionada a heranças genéticas ou interesses e desinteresses individuais, mas, fundamentalmente, à impossibilidade de uma parcela da população ter acesso a certos bens culturais, dentre eles o conhecimento historicamente acumulado. Ainda, fazendo uma crítica a F. Nietzsche (1844-1900), o qual imaginou o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades vinculado à evolução biológica, à luta pela vida e, também, às leis da seleção natural, Vygotsky (2004, p. 8) afirma que

Esta teoria é errônea, porque ignora o fato que as leis de evolução histórica do homem diferem fundamentalmente das leis da evolução biológica e que a diferença básica entre estes dois processos consiste no fato que um ser humano evolui e se desenvolve como um ser histórico, social. Só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social, a liberação de toda a humanidade, pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.

É fato que as desigualdades sociais estão relacionadas às sociedades de classes em geral e não somente se constituem como característica particular das relações sociais e produtivas capitalistas. Contudo, na atualidade, suas específicas relações sociais de produção têm avançado muito a exploração e a dominação – em todos os níveis de domínio que se possa imaginar. Enquanto os trabalhadores se tornam cada vez mais pobres e a miséria, o

desemprego, o trabalho informal, a precarização, a dor e o sofrimento se espalham, os ricos acumulam cada vez mais e se beneficiam ainda mais dessa riqueza (Barroco; Matos & Orso, 2018). Os dados da Oxford Committee for Famine Relief - Oxfam Brasil, em *Uma Economia para os 99%*, são contundentes.

Novas estimativas indicam que o patrimônio de apenas oito homens é igual ao da metade mais pobre do mundo. Enquanto o crescimento beneficia os mais ricos, o restante da sociedade – especialmente os mais afetados pela pobreza – sofrem. O desenho e a estrutura das nossas economias e os princípios que dão base a decisões econômicas nos levaram a essa situação extrema, insustentável e injusta. Nossa economia precisa parar de recompensar excessivamente os mais ricos e começar a funcionar em prol de todas as pessoas. Governos responsáveis e visionários, empresas que trabalham no interesse de trabalhadores e produtores, valorizando o meio ambiente e os direitos das mulheres, e um sistema robusto de justiça fiscal são elementos fundamentais para essa economia mais humana. Desse modo, vemos um mar de pobreza em meio a um oceano de riquezas. Tudo isso denuncia o capitalismo e a forma de organização social dele decorrente. Demonstra que se trata de um modo de produzir a vida extremamente injusto e excludente, anti-humano, incompatível com a vida. (2015, p.1)

Ainda, conforme a Oxfam,

Sob qualquer ponto de vista, estamos na era dos super-ricos, uma segunda "era dourada" na qual uma fachada enganosa camufla problemas sociais e corrupção. O estudo dos super-ricos realizado pela Oxfam inclui todos os indivíduos com um patrimônio líquido de pelo menos US\$ 1 bilhão. Os 1.810 bilionários (em dólares) incluídos na lista da Forbes de 2016, dos quais 89% são homens, possuem um patrimônio de US\$ 6,5 trilhões – a mesma riqueza detida pelos 70% mais pobres da humanidade. Embora as fortunas de alguns bilionários possam ser atribuídas ao seu trabalho duro e talento, a análise da Oxfam para esse grupo indica que um terço do patrimônio dos bilionários do mundo tem origem em riqueza herdada, enquanto 43% podem ser atribuídos ao favorecimento ou nepotismo. (2015, p.5)

Com esse quadro que explicita, em última instância, o movimento do Capital na contemporaneidade e do seu comando sobre a sociedade, o espantoso não é a desigualdade social em si, já que em outros contextos históricos esta foi presenciada. Todavia, o abissal caráter contraditório de acumulação e concentração do Capital, onde o desenvolvimento das forças produtivas permitiu ampliar a desigualdade social e, para a maioria da humanidade, a pobreza material e intelectual, produziu ao mesmo tempo, e já estão dados, o acúmulo científico e técnico e as condições materiais para a superação desse modo de produção social.

De um lado, presencia-se uma época de produção de riquezas, no que tange aos bens materiais e simbólicos, sem precedentes na história da humanidade e que potencializam extraordinariamente os recursos da ação do Homem sobre os objetos de seu trabalho. Contudo, verifica-se, simultaneamente, a mais extrema situação de alienação – estado no qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade inteira se tornam ou permanecem alheios e/ou estranhos aos resultados ou produtos de sua própria atividade e/ou à natureza na qual vivem ou, ainda, ante outros seres humanos e a si mesmos, e em todos esses aspectos, às possibilidades humanas constituídas historicamente – e pauperização da formação humana e um elemento ético mais deplorável, além do aumento descomedido da exploração material.

Para Marx, isso mostra que no interior do processo de produção,

. . . o capital se desenvolveu para assumir o comando sobre o trabalho, isto é, sobre a força de trabalho em atividade, ou, em outras palavras, sobre o próprio trabalhador. O capital personificado, o capitalista, cuida para que o trabalhador execute seu trabalho ordenadamente e com o grau apropriado de intensidade. . . . numa relação coercitiva, que obriga a classe trabalhadora a executar mais trabalho do que o exigido pelo círculo estreito de suas próprias necessidades vitais. E como produtor da laboriosidade alheia, extrator de mais-trabalho e explorador de força de trabalho, o capital excede em energia desmedida e eficiência todos os sistemas de produção anteriores baseados no trabalho direto compulsório. (Marx, 2013, p 381)

Por meio dessa subordinação do trabalho ao Capital, as necessidades dos trabalhadores, tanto de vida quanto de formação humana, são condicionadas aos interesses da classe que detém o poder objetivo. Essa relação de subordinação, fundada na exploração e controle de uma classe social por outra, gera desigualdades sociais e, conseqüentemente, individuais, em todas as dimensões da vida, inclusive na educação escolar. Para Nagel (2009), a impossibilidade de equiparação de todos os homens está na base de sustentação da sociedade capitalista que, por sua vez, afiança a idéia dessa mesma desigualdade se dar em função de diferenças naturais, fisiológicas, ambientais, educacionais e/ou culturais.

Contudo, esse antagonismo e diferença entre as classes nem sempre é sentido como tal. A classe dominante não estabelece apenas seu domínio econômico, ela tende a afirmar sua identidade, seus traços culturais, sua forma de vida e a impor formas de existência que sejam favoráveis para mantê-la nessa condição. Ideologicamente, ela faz-nos desejar esse modelo dominante como se fosse nosso. Sobre esse aspecto, Marx (2002, p. 69) esclarece que “a revolução política suprimiu, com isso, o caráter político da sociedade civil. Destroçou a sociedade nas suas partes componentes simples: por um lado, nos indivíduos; por outro lado, nos elementos materiais e espirituais, que formam o conteúdo vital, a situação civil desses indivíduos”.

Todavia, com o desejo incansável de produção de riqueza, o Capital, ao conduzir o trabalho para além da necessidade de sobrevivência, leva a formação da personalidade dos indivíduos a patamares cada vez mais limitados, estreitos, monótonos, repetitivos, unilaterais.

Em relação à contradição entre a produção de riquezas coletiva e a apropriação privada, para Marx, a alienação humana se configura quando os produtos do trabalho e toda capacidade criativa escapam ao trabalhador e este passa a desempenhar apenas uma relação prático-efetiva com outros homens. Manifestando-se primeiramente nas relações de trabalho, nas quais a riqueza produzida pelos trabalhadores não é apropriada pelo conjunto da humanidade, a alienação penetra o conjunto das relações sociais. Marx (2004) esclarece que, sob essas condições, a alienação assume várias dimensões, começando pelo estranhamento do

produtor para com seu produto, passando ao estranhamento do Homem com a natureza e consigo mesmo, sua própria função ativa, atividade vital, até ao seu estranhamento para com seu semelhante, o gênero humano.

Essa referência à alienação e suas bases concretas, nos é necessária para compreender que o processo de formação da personalidade humana não é algo linear. Por sua vez, as práticas educativas para a formação de um Homem determinado são, por sua vez, também determinadas pelas condições materiais de cada época e isso revela que a expropriação da riqueza produzida, produz também a desapropriação do conhecimento científico e das condições gerais de desenvolvimento humano. Dessa forma,

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade, é ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais que do a expressão ideal das relações dominantes apreendidas como ideias; portanto são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. (Marx & Engels, 2007, 47)

Esse fenômeno ideológico ressaltado por Marx e Engels (2007) é importante para compreender as políticas educacionais na sociedade capitalista. Para isso é premente perceber que o domínio dos meios de produção por uma classe social acaba por determinar o conjunto de suas ideias sobre toda a sociedade civil e pode levar indivíduos a assumirem-nas para si mesmos. Posturas, valores, ideias e comportamentos produzidos por pensamentos que tão somente justificam um determinado modo de vida pertencente à classe que dispõe dos meios de produção material como de produção intelectual.

Tais relações sociais de produção não representam apenas a produção de bens materiais, mas principalmente revelam a constituição destas relações sociais nas quais a produção material se realiza, visto que extirpam quaisquer condições desta se constituir em favor de mais humanas relações de intercâmbio e colaboração. E, para além do controle que é exercido diretamente nas relações de trabalho, utilizam-se do Estado para o controle legal, político e ideológico. Sobre isso, Gramsci afirma que uma das funções mais importantes do Estado se constitui na educação da classe trabalhadora, de forma a que esta venha a consentir nas ideias dominantes. Instituem-se mecanismos que “. . . na realidade, tendem para este fim [junto com] uma multiplicidade de outras iniciativas e de outras atividades ditas privadas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes.” (Gramsci, 2000,

p. 284).

Marx (2002) assevera que o Estado vai se constituindo cada vez mais alheio aos interesses da sociedade, ou seja, um organismo com suas próprias leis, sua burocracia e estrutura, a ponto de parecer independente daquela. E em nenhum momento as forças estatais tratam do aniquilamento de uma classe em relação à outra, pois isso significaria a diluição do próprio antagonismo de classe em que o Estado se assenta, ao qual serve e visa controlar a bem dos interesses da classe dominante que ele representa coletivamente. A soberania estatal, então, desenvolve uma contínua centralização burocrática, militar e policial que controla toda a sociedade para garantir a exploração da classe dominante e a existência da classe dominada em situação de utilidade servil, mesmo que em condições mínimas, contudo, com forças para continuar a ser explorada. Na correlação de forças, a produção da riqueza é simultânea ao cultivo da penúria, onde o fundamento da organização social é a luta, a guerra, a oposição hostil (Marx, 2004).

Porém, como nos explica Engels (2010, p. 218), o Estado burguês nem sempre existiu, pois “. . . houve sociedades que passaram sem ele e que não tinham a menor noção de Estado nem de poder governamental”. Em estágios anteriores da sociedade, a produção e o consumo eram essencialmente coletivos, sob uma forma de distribuição direta dos produtos onde os produtores eram senhores da produção e também do resultado advindo dela. Com a produção mercantil, os produtos passam pelo sistema de troca de mercadorias, onde os produtos e a produção escapam do controle direto e consciente dos homens. Essas leis econômicas da produção mercantil vão se alterando conforme o grau de desenvolvimento da produção, “. . . implicando necessariamente na divisão da sociedade em classes”, quando então “. . . o Estado tornou-se uma necessidade, em consequência dessa divisão.” (Engels, 2010, p. 218).

A abordagem materialista da História vai demonstrando que o Estado se constitui como saída e legitimação das estruturas sociais desiguais, não como imposição externa à sociedade, ou de um suposto acordo entre os membros desta (como idealizavam os chamados "Contratualistas"²⁸). Pelo contrário, o Estado surge da própria essência comportamental e das necessidades de um determinado estágio de organização social. No funcionamento do Estado na sociedade capitalista está imbricado o planejamento e a efetivação de políticas públicas, inclusive as educacionais, expressão das relações e forças sociais que se compõem na esfera da sociedade civil²⁹ e da sociedade política. Para Gramsci, essas duas grandes esferas são

²⁸ Filósofos modernos como Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, por exemplo.

²⁹ A partir do conceito de Gramsci (2001), sociedade civil é aqui entendida, no contexto das relações sociais de produção, como parte do Estado, e também se constitui na mediação entre relações de produção e organização do

explicadas como sendo a superestrutura: a esfera da sociedade civil e a da sociedade política ou Estado.

O exposto demanda a recuperação do conceito de "Estado", reconhecendo que sua caracterização varia no tempo e no espaço, uma vez que sua constituição adapta-se sempre à sua função de reprodução das condições de produção social existentes. Assim, cabe discorrer sobre conceitos e perspectivas teóricas que marcaram historicamente o debate a respeito do Estado e suas várias políticas setoriais – com vistas também a lidar com uma concepção comum de que ele seja algo imaterial e que paira acima de tudo e todos, perceptível em falas presentes no cotidiano escolar, tais como: “O Estado mandou...”, “O Estado não quer...”, “O Estado não aceita...”. No Paraná, cujas políticas não se encontravam coincidentes com aquelas da União durante os governos Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011 -2016) no quesito de reorganização do atendimento das escolas especiais, por exemplo, esse tipo de manifestação foi muito recorrente.

Para Andrada (2012), no *Dicionário de Políticas Públicas*,

O estado na prática é o poder organizado, estruturado para impor à comunidade em que está implantado normas que atualmente chamamos jurídicas, mas que, em fases antigas da humanidade, foram de outro tipo. O estado é filho de uma evolução que busca suas raízes em entidades históricas, como impérios, reino e toda espécie de conglomerado ou grupo que cria formas de dominação, meios conhecidos como expressão de poder. O Estado Moderno encontra suas principais raízes no processo político que se desenvolveu na Inglaterra, na França e em seguida nos Estados Unidos, espalhando-se por todos os continentes; . . . o estado, em termos de análise jurídica e política coloca-se em diversas partes do mundo com tonalidades e peculiaridades próprias. (p. 166 -167)

Para Bottomore (2001), o Estado é entendido como a instituição que sobre todas as outras “. . . tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe . . . instrumento de uma classe dominante, assim designada em virtude de sua propriedade dos meios de produção e do controle que sobre estes exerce.” (p. 217-218).

A partir das obras *Para a Questão Judaica* (Marx, 2002), *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (Engels, 2010) e *A Ideologia Alemã* (Marx & Engels, 2007), é possível compreender a relação entre Estado e sociedade civil. Estes autores abordam o papel histórico, a origem e a significação do Estado, e explicam que este se origina nas relações de produção,

. . . na medida em que a propriedade privada se emancipou da comunidade, o Estado alcançou uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas ele não é mais do que a forma de

Estado, ou seja, representa a esfera decisiva da luta de classes, na qual diferentes grupos sociais que se formam lutam para conservar ou conquistar a hegemonia. A sociedade civil não é homogênea e apartada das relações econômicas e disputas de classe, contando com inúmeros aparelhos privados de hegemonia, desde movimentos populares, sindicatos e partidos políticos de trabalhadores e burgueses, ONGs, igrejas de diferentes crenças e meios de comunicação de massa empresariais.

organização que os burgueses criam para si, tanto em relação ao exterior quanto ao interior, com a finalidade de garantirem reciprocamente suas propriedades e seus interesses. (Marx & Engels, 2007, p.74)

Com essas explicações temos que o Estado, enquanto organização política, surge com fins de proteger e garantir formas jurídico-políticas aos chamados "direitos do Homem", bem como para manter uma dada ordem social estabelecida e a garantia dos direitos privados de apropriação, acumulação e manutenção da propriedade de uma parcela da sociedade que de forma alguma representam o interesse comum, de todos. O Estado é, então, o produto de uma específica fase de desenvolvimento da sociedade humana caracterizada pelo surgimento da propriedade privada. Naquela lista de direitos humanos, na verdade o estatuto legal adequado à sociedade burguesa, uma série de normas jurídicas são garantidas a todos os cidadãos de modo indistinto, tornando-os juridicamente "iguais em direitos". Por outro lado, o fato de que a propriedade privada figure como apenas mais um item dentre outros nessa lista, oculta o fato econômico de que só uma classe de proprietários de algo muito específico, os meios de produção, possam apropriar os produtos de todo o trabalho social e acumular privadamente essa riqueza como "sua" propriedade, obtendo, então, a proteção e garantia do Estado.

Com essa natureza, o Estado representa, na sociedade cindida em classes sociais³⁰ antagônicas, a propriedade privada “. . . pura, que já se despojou de todo aspecto de essência comunitária.” (Marx & Engels, 2007, p. 89). Ultrapassada a aparência, e analisando suas atribuições, suas ações e as resultantes delas, temos na representação do Estado um *órgão* central que administra o que apresenta como coletivo, mas que, de fato, atende aos interesses privados e garante a dominação de uma classe sobre a outra. Isso se aplica também ao pensarmos os sentidos e a direção das políticas educacionais, dada a relação intrínseca entre o fundamento classista parcial e não universal do Estado e o desenvolvimento de suas ações.

Desse modo, as relações de dominação jurídico-política e exploração econômica apontam que os benefícios de *uns* são necessariamente o prejuízo para *outros*. Isto em muito nos importa, visto que, considerando os processos de urbanização e industrialização do século XIX, quando se pode *acompanhar* mais de perto como se dá o processo de desenvolvimento social dos homens, verifica-se que, à medida que avança o desenvolvimento das forças

³⁰ Marx e Engels (2007, p. 119-121) explicam que a divisão entre o indivíduo pessoal e o indivíduo de classe, a casualidade das condições de vida para o indivíduo, aparecem apenas com a emergência da classe, que é, ela mesma, um produto da burguesia. Esta casualidade apenas é engendrada e desenvolvida pela concorrência e pela luta dos indivíduos entre si. Assim, na imaginação, os indivíduos parecem ser mais livres sob a dominação da burguesia do que antes, porque suas condições de vida parecem casuais; mas na realidade não são livres, pois estão submetidos ao poder das coisas, às suas relações sociais mediadas por coisas, embora se vejam separados e distanciados fisicamente delas.

produtivas, a classe trabalhadora é submetida a condições cada vez mais aviltantes em suas relações de trabalho e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento humano geral e na sua formação cognitivo-educativa particular. Assim sendo, aqueles cujos desenvolvimentos são diferenciados pela deficiência são discriminados, não necessariamente por ela (a deficiência físico-cognitiva em si mesma), mas pelo papel social que podem e/ou não ocupar no processo produtivo.

As conseqüências de uma sociedade que tem produzido tanto conhecimento e riqueza, mas que de fato os faz circular tão pouco, apresentam-se ao mesmo tempo tão necessárias historicamente quanto mais possam atenuar os conflitos decorrentes das relações capitalistas de produção. Isto é, pela própria lógica capitalista de economia de recursos sociais escassos e de sua concentração máxima em patamares estritamente necessários à produção do lucro burguês, ao trabalhador fica reservada uma apropriação mínima das produções humanas, permitindo-lhes apenas condições para que suas modestas forças de trabalho consigam produzir bem e se reproduzir satisfatoriamente para uma eventual próxima jornada de trabalho produtiva de lucros para a classe dominante.

Marx e Engels (2007) explicam que, para conservar as relações de produção, o Estado se faz valer por meio de leis reguladoras que garantem a manutenção dos interesses do sistema produtivo e de acumulação, quando, ao centralizar um conjunto estrutural onde se materializam os mecanismos concernentes ao sistema produtivo, se torna “. . . tão-somente um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (Marx & Engels, 2001, p. 27). Nesse sentido,

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, “a realidade da Ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da Razão” como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entredevorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da “ordem”. Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado. (Engels, 2010, p. 213)

Ainda no sentido de aplacar o conflito direto entre as classes, imbricada no âmbito de atuação do Estado, e como produto das lutas e enfrentamentos engendrados pela classe trabalhadora, há a progressiva conquista democrática dos direitos sociais. A partir do século XX, sua concretização passou a ser mediada por **políticas públicas**. Para Pereira (2009) a política pública não deve ser confundida com política estatal ou de governo, e muito menos com a iniciativa privada:

A política pública, portanto, é uma “coisa” de todos para todos, que compromete todos (inclusive a lei, que está acima do Estado), podendo traduzir o conceito de república (do latim *res*: coisa; *publica*: de todos) o que envolve tanto o Estado no atendimento de demandas e necessidades sociais, quanto a sociedade no controle democrático desse atendimento. (Pereira, 2009, p. 288)

A concretização da política pública exige e reforça a constituição de esferas públicas³¹ (Pereira, 2009), espaços de todos, do exercício de liberdade, autonomia e prática responsável de direitos e deveres. Um possível exercício para desfazer a ideia de que a política pública representa mais uma benevolência do Estado do que propriamente uma correlação de forças oriundas da luta de classes e das mediações possíveis em determinado contexto social, na luta constante entre a dominação hegemônica e os espaços conquistados pelos movimentos contra-hegemônicos.

O termo "política pública" prenuncia múltiplos significados. Do conjunto das relações qualificadas pelas palavras *política* e *pública*, deriva-se se reportarem a fenômenos relativos às práticas humanas e ao poder do Estado em gerenciar algo pertencente à coletividade, ao "bem comum". "Política pública", então, referir-se-ia, fundamentalmente, ao conjunto de ações imputadas ao Estado na organização e administração dos interesses de todos.

O *Dicionário de Políticas Públicas* (Amabile, 2012), conceitua políticas públicas:

. . . decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégia de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. (p. 390)

Percebe-se que o conceito sobre políticas públicas está relacionado a processos de democracia estáveis e expressa a concretização da ação governamental ao buscar o alcance de determinado objetivo comum. As políticas públicas, como ferramenta das decisões do governo, representam uma forma de Estado onde grupos organizados se revezam como condicionantes dessas variáveis, participando direta e indiretamente do processo decisório que as sustentam.

Considerando-se não haver uma única definição sobre o que seja "política pública", realizou-se estudo exploratório de pesquisas, versando sobre a temática "Políticas Públicas no Brasil", verificando a produção acadêmica de artigos em português disponível no Portal de Periódicos CAPES, pelos seguintes descritores de busca: Políticas Públicas; Políticas Públicas

³¹ A esfera pública trata-se, por conseguinte, de um *locus* construído social e historicamente na interconexão da relação entre Estado e sociedade e, como tal, um campo de conflitos e negociações em que se entrecruzam demandas diferenciadas e são tecidas deliberações baseadas em parâmetros públicos que reinventam a política no conhecimento de direitos (Pereira, 2009, p. 288).

Educacionais; Políticas Públicas e Educação Especial. Delimitou-se o período 1960-2016, que é o recorte desta tese. Utilizou-se diversos descritores com a intenção de verificar a existência de trabalhos que estabelecessem abrangência mais próxima ao conceito de políticas públicas voltado a Educação e/ou EE. Sendo assim, tais descritores identificaram 842 publicações (Políticas Públicas), 574 (Políticas Públicas Educacionais) e 171 (Políticas Públicas e Educação Especial). Após leitura de seus títulos e resumos, contudo sem entrar no mérito de quantificar as pesquisas que apresentavam alguma concepção de políticas públicas, segue o Quadro 1 com uma compilação de concepções para subsidiar este estudo.

QUADRO 1 - Concepções de políticas públicas

AUTORES	CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
Guareschi, N. M. F., Lara, L. & Adegas, M. A. (2010).	. . . são ações do Estado que se direcionam à vida dos cidadãos e nela repercutem. Um modo de intervenção do Estado moderno, que será responsável pelo conjunto da população ou pelo universo populacional que governa. O Estado, em conjunto com outras instituições, é produtor de políticas públicas que, depois de desenhadas e formuladas, tomam forma de planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas (p. 333-335).
França, R. M. S. de & Ferreira, M. D. M. (2010).	. . . reflete as demandas e expectativas da sociedade a partir da atuação dos diversos grupos que a compõem, sendo que, na discussão, criação e execução das políticas públicas, atuam atores diversos, que, dependendo de seus núcleos de defesa e forma de atuação, influenciam os conteúdos e a sua forma de implementação (p. 187).
Coelho, H. B. C. M. (2008)	. . . como atividades estatais que se utilizam dos meios necessários à consecução dos resultados perseguidos, os quais são vinculados aos princípios e objetivos fundamentais plasmados na Constituição Federal, com vistas à concretização dos direitos fundamentais (p. 17).
Moraes, S. C. de (2009)	. . . a ação exclusiva do Estado em todas as esferas que envolvam planejamento, normatização e administração da coisa pública (p. 9).
Deitos, R. A. (2010)	. . . diretamente definidas e dirigidas pelo Estado são compreendidas como o resultado de mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição (p. 1).
Michels, M. H. (2006)	. . . como a materialidade da intervenção do Estado ou, em outras palavras, os recursos disponíveis pelo Estado para materializar definições e encaminhamentos para a sociedade (p. 408).

Fonte: organizado pela autora (2018).

A partir dos conceitos expostos é possível definir que a política pública tem por objetivo concretizar a ação governamental, ou seja, ações preponderantemente do Estado para com a sociedade, e, dentro destas, as políticas de educação. Percebe-se que, essas ações intencionais influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade.

Considera-se que política pública se relaciona ao entendimento da política social; ou ainda, que as políticas sociais compõem as políticas públicas. E, para elucidar o conceito de política social como expressão da política pública, procuramos o sentido mais recente dado à

política social, que se refere às ações do Estado face às demandas e necessidades da sociedade. Conforme Kassar,

. . . as políticas sociais desenvolvem-se e são implantadas na contradição do movimento da sociedade. Por um lado, são pensadas para garantir a rentabilidade da mão-de-obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade, mas, por outro, são também impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho. (2007, p. 61)

Para Behring e Boschetti (2010), bem como para Faleiros (2006), a origem e o desenvolvimento das políticas sociais, embora esteja relacionada a movimentos de massa social-democráticos (de origem proletária que remonta ao século XIX) e à consolidação dos Estados-nação na Europa Ocidental (em especial com a unificação da Alemanha [1871] e da Itália [1859-1920]), tem sua expansão efetiva particularmente no século XX, após o término da II Guerra Mundial (1945) e a reconstrução capitalista das nações em conflito. Para Behring e Boschetti (2010), a gênese das políticas sociais está ligada ao reconhecimento da questão social³² como inerente às relações sociais nesse modo de produção, e, no momento que os trabalhadores assumem um forte papel político e até revolucionário. A política social se expressa nos processos referentes à preservação e ao controle da força de trabalho. Faleiros entende as políticas sociais como

. . . formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social estão vinculados aos processos econômicos de manutenção do trabalhador e das relações de produção das riquezas. (Faleiros, 2006, p. 33)

Com o surgimento da teoria de J. M. Keynes (1883-1946), economista que exerceria uma forte influência na política econômica de diversos agentes estatais e originaria uma tendência econômica conhecida por Keynesianismo³³, e a possibilidade político-econômica e histórica do *Welfare State*³⁴, houve crescimento de direitos e políticas sociais, com a promessa do pleno emprego e da cidadania relacionados à proteção social, de fato uma reestruturação

³² Por "questão social", no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs ao mundo no curso da constituição da sociedade capitalista, isto é, fundamentalmente vinculada ao conflito entre capital e trabalho (Cerqueira Filho, 1982, p. 21).

³³ Postula funções estatais específicas de intervenção econômica e social, contornando a relação entre os donos do meios de produção e os operários, mas apenas objetivando equilibrar o capitalismo para evitar um desajuste ainda maior do sistema e suas crises cíclicas, usando políticas de bem estar social de caráter compensatório.

³⁴ O *Welfare State* caracteriza um novo padrão de relação entre Estado e mercado, onde a ação estatal organiza e implementa políticas de gasto público indutoras de produção e consumo de mercadorias, apresentadas como "bem-estar" e redução de risco social, integrando ideologicamente essa intervenção "social" do Estado com uma série de direitos civis, políticos e sociais já consagrados nos séculos XVIII, XIX e XX. Essa política foi ensejada historicamente pela ajuda econômica dos EUA (Plano Marshall, 1947) para reerguer os países europeus destruídos pela II Grande Guerra Mundial e dissuadir a ameaça de avanço geopolítico soviético entre as massas proletárias da Europa Ocidental. Esta concepção baseia-se nos princípios de Estado neutro, sociedade consensual e da igualdade de acesso para alguns bens primários de consumo (Netto, 2001; Pereira, 2009).

dos objetivos e instrumentos de controle político frente aos conflitos de classe por meio de acordo entre patronato e sindicatos. As novas determinações visaram estabelecer consensos em forma de "pacto social" entre Capital e trabalho e tiveram sucesso nos países industriais do Ocidente a partir dos anos 30, sobretudo, após a II Guerra Mundial. Entretanto, os “Anos de Ouro” (Hobsbawm, 1995) da Social-democracia no capitalismo central esgotaram-se em fins dos anos de 1960, e comprometendo também a sua efetivação nos países em desenvolvimento, em decorrência do aumento das dívidas pública e privada, do crescimento populacional e da primeira grande recessão econômica experimentada pelo Capital mundial no pós-guerras. As elites político-econômicas (Behring & Boschetti, 2010) responsabilizariam convenientemente a anterior atuação maximizada do Estado em áreas que não asseguravam os seus interesses diretos, incluindo-se aí as políticas sociais.

A resposta ao Keynesianismo e ao *Welfare State* foi a chamada "ofensiva neoliberal": mais mercado livre e menos Estado social. Com a vitória eleitoral de governos de ideário conservador, M. Thatcher na Inglaterra (1980) e R. Reagan nos EUA (1981), ganhou peso a proposição do "Estado Mínimo" para investimentos sociais e regulamentações na economia e a forte pressão para realizar o controle social por meio da cooptação do poder dos sindicatos, a reforma fiscal e diminuição de impostos, todo o desmonte dos direitos sociais. Behring e Boschetti (2010) tratam tal ofensiva como verdadeira “contrarreforma” que, no Brasil, inicia-se por privatização, abertura comercial e financeira ao Capital estrangeiro, desregulamentação e flexibilização nas relações de trabalho, evidenciados no período dos dois governos de F. H. Cardoso (1994-2002).

Tais políticas estatais surgem da confluência dos vários movimentos de recuperação econômica do capitalismo e se diferenciam entre os países a partir da estrutura de cada uma dessas formações sociais específicas, dependendo do grau de desenvolvimento das forças produtivas e da maturidade política e resistência organizativa da classe trabalhadora, bem como da correlação de forças no âmbito do Estado, ou seja, ". . . as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas." (Netto, 2001, p. 33). Para Gramsci (2001), é esse quadro de forças “. . . entre estrutura e superestrutura que deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas.” (p. 36).

Gramsci explica que a superestrutura, apesar de não ser o elemento determinante

central, também não se configura como simples aparência da estrutura. A superestrutura é a dimensão onde as contradições da estrutura se manifestam e torna possível sua resolução a partir da práxis, sendo também naquela que os homens tomam consciência de sua posição social e de seus objetivos (Gramsci, 2001). E, ainda, não há

. . . posição dualista e maniqueísta que contrapõe a sociedade civil ao Estado: a sociedade civil não é homogênea, é antes, um dos principais teatros da luta de classes em que se manifestam intensas contradições sociais. E a sociedade civil é um momento da superestrutura político-ideológica, condicionada em última instância pela base material da sociedade; como tal, não é de modo algum uma esfera situada além do mercado e além do Estado. (Gramsci, 2001, p. 49)

Então, apoiados nos conceitos gramscianos, pode-se afirmar que não há política social descolada das lutas sociais e, na correlação de forças,

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão. (Faleiros, 2006, p. 08)

Certamente, o Estado na sociedade capitalista materializa interesses contraditórios. De um lado, permite o contínuo crescimento do mercado e do consumo, e de outro, sua gradativa monopolização. Na correlação de forças, incorpora alguns interesses da classe trabalhadora, desde que não afetem aqueles referentes ao processo de acumulação do Capital. Para Gramsci, esse conjunto de transformações na superestrutura, como a presença de organizações políticas tanto de trabalhadores (partidos, sindicatos) quanto do Capital, com movimentos de expressão da hegemonia política da burguesia pela complexificação das esferas da cultura, do Direito, da ideologia, se constituem em novas relações de poder e de organização de interesses que fazem emergir nova dimensão da vida social, que se aplica ainda às definições e encaminhamentos das políticas educacionais. Desse modo,

O Estado organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica. O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo. (Faleiros, 2008, p. 60)

Para Faleiros (2008, p. 60), as formas de intervenção do Estado na dinâmica entre este e o processo de acumulação do Capital podem ser caracterizadas como "medidas de política social", ou seja, ". . . implantação de assistência, previdência social, de prestação de serviços, de proteção jurídica, de construção de equipamentos sociais e de subsídios". Além disso, o Estado interfere na educação, saúde, habitação, serviços sociais, informação e defesa do consumidor. Utiliza-se dessas formas de controle populacional que, ao se apresentarem como

"sociais", promovem uma aparente defesa das prioridades humanas, quando na verdade expressam a preocupação estatal com o contínuo fornecimento em quantidade e qualidade da força de trabalho necessária e com as formas de sua reprodução cotidiana no tecido social exigidas pelo Capital. E, ainda,

O Estado capitalista é uma garantia de manutenção das condições gerais de reprodução do capital e da produção, isto é, da acumulação capitalista. Ele assume os investimentos que demandam recursos que superam a disponibilidade dos capitalistas, transforma os recursos públicos em meios de favorecer e estimular o capital, cria a infraestrutura necessária para os investimentos e a circulação do capital, estabelece facilidades jurídicas e, sobretudo, gere a moeda e o crédito em favor da acumulação de capital, e investe em grandes empreendimentos, aplanando com tudo isso a concorrência intercapitalista. (Faleiros, 2008, p. 65)

O Estado é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas e à política social é atribuída a função de dar continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista. As leis fundamentais dos estados nacionais – as constituições – incorporam em seus enunciados: liberdade, igualdade e a proteção; como alicerces de toda a construção jurídica. Contudo, o princípio de que todos são iguais institucionalmente nos dá conta de sua inconsistência, visto que na realidade trata-se de um antagonismo entre cidadania plena, uma igualdade de caráter abstrato, e o modo de produção capitalista, as condições concretas em que essa igualdade estatuída se dá e evolui na sociedade. Portanto, “. . . o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, [e] resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante.” (Engels, 2010, p. 215). Esse Estado também representa “. . . um instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital”, com “. . . períodos excepcionais em que as classes em luta atingem tal equilíbrio de forças, que o poder público adquire momentaneamente certa independência.” (2010, p. 216).

Observa-se, pois, que o Estado está longe de ser uma esfera superior, que representa o conjunto dos interesses de uma sociedade de modo neutro e imparcial. Primeiro, porque fundado sob a base material real da desigualdade social, ele forçosamente tem como pressuposto uma participação política restrita. Segundo, porque, uma vez fundamentado nessa divisão da sociedade em classes, o Estado coloca-se como garantidor do “. . . direito da classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda.” (Engels, 2010, p. 120).

Desse modo, mesmo em condições de consenso, questiona-se a capacidade do Estado em conduzir ou empenhar-se em suprir as necessidades intelectuais e culturais dos indivíduos.

Isso porque, como já assinalado, as representações conceituais, a ciência, as políticas, as ideologias e a educação, estão intimamente relacionadas aos determinantes sociais concretos da produção e reprodução da vida. E estes revelam que a condição de classe pode construir, por um lado, privilégios e, por outro, miséria e pobreza, materiais, educacionais e/ou culturais. Também, sob a totalidade dessas relações nas quais os indivíduos estão em interação social, se constrói a ideia de que todos podem participar igualmente na apropriação das riquezas materiais e não-materiais socialmente criadas. E quando eventualmente isso não ocorre a contento, o discurso apregoado busca justificar essas desigualdades em função de quaisquer diferenças naturais, fisiológicas, ambientais, culturais, etc.

Assim, ainda que os mecanismos de legitimação e alcance do consenso tenham algum caráter humanitário relativo, graças em grande parte às lutas da própria classe trabalhadora, por acaso “. . . as instituições políticas existentes se propõem, tanto como deveriam, esta tarefa de satisfazer as necessidades?” (Gramsci, 2001, p. 129).

A nosso juízo, as ações implementadas na sociedade capitalista, por sua vez, quando muito aproximam-se apenas do contorno de políticas compensatórias, isto é, políticas sociais praticadas sucessivamente para suavizar, sem solucionar, as desigualdades sociais e as disparidades de renda em resposta aos desafios econômicos do próprio sistema econômico capitalista no Brasil e, inclusive, do mercado mundial. Como foi abordado, as políticas sociais no capitalismo são o núcleo original de seu formato atual enquanto "políticas públicas". Tais medidas, especialmente no âmbito da educação escolar, aparentemente igualitárias, não dão ares de ultrapassar as normas que garantem tão somente um mínimo acesso ao direito educacional e o princípio básico de igualdade de oportunidade para o desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiências.

É sobre esses aspectos da política educacional que trataremos na sequência, com intuito de demonstrar como são elaborados e sob quais interesses, inclusive como se consolida o direito à educação no Brasil e em Cuba.

2.2 Políticas públicas para educação no Brasil

Com o apresentado até aqui, as transformações nas formas sociais de produção da vida humana no mundo contemporâneo implicaram em uma ainda maior intensificação das estratégias de exploração econômica e dominação política por parte do Capital, enquanto relação social de produção em todos os setores do trabalho social e, também, por parte da classe social que o personifica, a burguesia, nacional e internacional, em todo o mundo. Tais

condições transformadas podem ser potencializadoras ou limitadoras do desenvolvimento humano, à medida que a materialidade da vida concreta no processo de transformação da realidade acaba determinando a constituição da subjetividade e objetividade como processos ontológicos na formação do Homem.

No Brasil, segundo Netto (2006), o quadro exhibe mudanças mais expressivas após a crise econômico-estrutural do capitalismo e seu Estado readequado, especialmente no período posterior à II Guerra Mundial (1939-1945). É sabido que o fenômeno das guerras caracteriza a história das sociedades de classes desde a Antiguidade, portanto elas precedem a história do próprio capitalismo e, também, que este tem sido marcado por guerras, no entanto, é evidente que a produção de artefatos bélicos envolve interesses econômicos e políticos os quais representam volumosos lucros a seus proprietários burgueses – mercadorias como outras quaisquer e que visam apenas ao lucro, uma característica da sociedade de exploração baseada em classes e por seu modo de produção atual. E, não por acaso, o século XX foi considerado o "século das guerras", as quais tornam-se cada vez mais dependentes da ciência para fins destrutivos e mortais. Sobre esse aspecto, Netto (2006, p. 185) explica que “. . . a enorme destruição de forças produtivas que a guerra realiza abre um imenso campo para retomada de ciclos ameaçados pela crise”.

Concorde com essa afirmação, é quando precisamente nesse período pós-guerra a economia registrou mudanças importantes, pois estava em curso toda uma reorganização do capitalismo mundial e da hierarquização econômica entre as potências industrializadas. Isso diz respeito à própria organização do trabalho industrial envolvendo os países capitalistas centrais³⁵ e, em função dela, alguns países periféricos ou semi-coloniais que estavam em processo de industrialização. Também se refere às transferências de capitais para os países que estavam se industrializando, sob variadas formas, como empréstimos e implementos industriais. Nessa expansão, a dominação de classes burguesa em escala mundial se reforça objetivamente, com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos economicamente dependentes³⁶, de forma a interiorizar subjetivamente as relações sociais exteriores existentes como necessárias e legítimas. Essa divisão internacional do trabalho, em outras palavras, representa a organização do globo entre dois blocos de países: aqueles que possuem poder econômico, capacidade industrial e investimento em pesquisas e tecnologias – considerados

³⁵ O desenvolvimento das economias capitalistas é desigual e combinada, portanto há diferença no desempenho e integração econômica dos países e das formações sociais particulares. A renda *per capita* do núcleo orgânico da economia mundial pode referir o poder político, econômico e militar. Consultar: Fontes (2010), Marini (2005).

³⁶ Conceito explicado a partir da relação exercida pelos países com forças políticas e econômicas predominantes na produção de bens e conhecimento e capazes de impor um controle desigual das trocas internacionais.

"desenvolvidos" ou "capitalistas centrais", entre outras denominações; e os que nessa relação econômica se especializam em exportar matéria-prima e importar produtos industrializados, apresentando dependência quanto a tecnologia e capacitação de recursos humanos – apontados como "em desenvolvimento", "subdesenvolvidos", "periféricos", "dependentes" (Fontes, 2010).

Na verdade, esta configuração dada até hoje, cuja consolidação se deu após a II Guerra Mundial, guarda consideráveis semelhanças para com a própria constituição histórica do capitalismo, anterior à Revolução Industrial (século XVIII), bem como do mercado mundial desde o renascimento do comércio na Europa (século XV) e sua expansão marítima (século XVI) para os demais continentes, criando feitorias e entrepostos, estabelecendo colônias pela conquista direta ou subordinando indiretamente civilizações milenares por meio de parcerias econômicas. Esse longo processo transformou todo o globo em territórios satélites da Europa, na condição de colônias e semi-colônias, algo que a paulatina independência político-administrativa dos mesmos pouco alterou em termos de subordinação econômica. Assim, nas sociedades onde se encontraram melhores condições para o desenvolvimento do Capital, em virtude do papel que as economias dependentes cumprem no sistema em seu conjunto, a própria industrialização trouxe o relativo aburguesamento de um pequeno número de países, período esse marcado por reformas e reivindicações em todos os âmbitos. Esta relação entre os países capitalistas centrais e esse grupo dos "em desenvolvimento" industrial, dentre estes o Brasil, provocou entre nós uma ampla reestruturação político-econômica e cultural.

Consolidadas nessa dinâmica de desenvolvimento – explicada por Marini (2005) como a estrutura de funcionamento do sistema capitalista que permite pensar posição e função das economias latino-americanas no decorrer de todo seu processo político, econômico e histórico – as reformas burguesas se apresentam como possibilidades de produção, reprodução e qualificação de mão-de-obra, capazes de readequar a produtividade da força de trabalho em vista de tornar o trabalho social compatível com a industrialização, ao incorporar novos recursos e técnicas produtivas. Ademais, se apresentavam como uma possibilidade do Estado direcionar as potencialidades do país no afluxo de capitais estrangeiros e de diferentes setores produtivos e institucionais, tanto da esfera privada quanto da pública, vistas como necessárias à implementação industrial da produção de equipamentos, bens de consumo duráveis, etc.

Tais transformações estruturais e conjunturais do pós-guerra redimensionaram as relações de mercado, a organização econômica, educacional e política, ou seja, a totalidade social, sobretudo por meio de políticas públicas, impactadas pelas determinações que essa

reforma do Estado imprime na relação entre sociedade civil e mercado. Para Netto e Braz (2006), a demanda em reformar o Estado colocava-se no Brasil de maneira inadiável e, também, o vínculo entre sociedade civil e Estado se explica como a velha dominação agora levada a todos os espaços sociais, educando as subjetividades para o consenso político, envolvendo instituições e indivíduos, forjando um ser social adequado aos interesses hegemônicos, e formulando, inclusive, as formas estatais de impor coerção aos que se mostrem inflexíveis.

Assim, a Educação, como uma política pública social de responsabilidade do Estado burguês, assume as formas específicas de um projeto político e de uma teoria social muito bem definidos, a serviço dos interesses particulares de uma só classe. Todavia, “. . . o que ocorre é que a intervenção estatal desonera o capital de boa parte do ônus da preservação da força de trabalho, financiados agora pelos tributos recolhidos da massa da população. . . . que assegura a prestação de uma série de serviços públicos (educação, transporte, saúde, habitação, etc.)” (Netto & Braz, 2006, p. 205).

O empenho do Estado brasileiro para legitimar-se acirra o debate entre as forças das esferas públicas e privadas na construção de um sistema de ensino voltado para a realidade e as necessidades do desenvolvimento brasileiro. Influenciado por atores empresariais, em 1961 o reconhecimento dos direitos sociais a partir da política pública educacional brasileira se estabelece com a promulgação da primeira LDBEN (*Lei nº 4.024*, 1961). Coube à Educação, por meio de medidas predominantemente econômicas, criar as condições de desenvolvimento exigidas pelo Estado no processo de industrialização e urbanização, sobretudo com incrementos nos índices de escolarização que, até 1920, registrava um percentual de 65% da população brasileira na condição de analfabetismo e, ainda em 1960, um índice de 40% da população com mais de 15 anos (Saviani, 2008). Nessa década

. . . o protagonismo no âmbito do planejamento educacional transfere-se dos educadores para os tecnocratas, fato que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos corpos dirigente e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas. (Saviani, 2016. p. 190)

A centralidade adquirida pela Educação enquanto política pública se desenvolve intrinsecamente relacionada com a política econômica, uma vez que ambas estão vinculadas às exigências do novo padrão de acumulação e expansão do capitalismo. O processo de urbanização e o crescimento da indústria produziram demandas de políticas educacionais com a finalidade de capacitar e ampliar a força de trabalho necessária ao desenvolvimento industrial. Isso é próprio do interesse em formar mão-de-obra qualificada e não em promover

o desenvolvimento cultural e social do ser humano. Esse fato talvez ajude a explicar uma relativa ausência do Estado, em sentido estrito³⁷ (e não "ampliado", no sentido que Gramsci postularia), nas políticas de EE no Brasil até meados dos século XX, restringindo-se a apenas indicar o sentido do esforço educativo da sociedade, ao invés de assumi-lo e intervir de modo direto, num primeiro momento.

Se a própria intervenção do Estado na Educação em geral foi tardia e posterior à demanda social, também retardou-se a atenção à EE. Um levantamento estatístico publicado pelo MEC passa a considerar dados referentes à matrícula de alunos com deficiência apenas em 1974. Com 96.796 alunos atendidos no país, essa demanda representava 16,86% do total de alunos com deficiência em idade escolar que, à época, era de aproximadamente 575.000 alunos (Jannuzzi, 1985; Rebelo & Kassar, 2018). O atendimento especializado, que naquele momento se prestava às pessoas com deficiências, quase em sua totalidade contava com a atuação das instituições especializadas particulares. Jannuzzi (1985, p. 20) esclarece que mesmo com a

. . . reafirmação da Emenda Constitucional n. 12, de 1978, que garantia legalmente a instrução especial e gratuita . . . aos portadores de deficiência, continuaram as instituições particulares a atender a esses alunos em maior número que o serviço público. De 1970 a 1974 foram criadas 69 instituições especializadas públicas, enquanto surgiram 213 particulares, isto para a deficiência mental, sendo que, para os deficientes da visão, audição e múltiplos, surgiram 15 públicas e 49 particulares.

Esses dados revelam parcial omissão, por um lado, na organização do atendimento público proporcionado às pessoas com deficiências e, por outro, favorecimento e expansão das instituições filantrópicas privadas voltadas àquelas. Contudo, tais instituições estavam naturalizadas nos discursos oficiais, que chegavam a confundir-se com o próprio atendimento público aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (Kassar, 1999). Também ao considerar a necessidade de assistir as pessoas com deficiências nas áreas de saúde e educação, e garantindo ocupação concomitante à expansão ou demanda de universalização da escola pública à época, a EE passa a oferecer atendimento com o objetivo precípuo em ocupar o tempo livre das crianças para liberar suas famílias para o trabalho produtivo. Para Bueno

³⁷ Em virtude do escopo deste trabalho, não cabe uma ainda que breve "história do Estado" em favor de sua melhor conceituação, delimitação e atribuições. Todavia, é válido aqui registrar que a amplitude do que seja o Estado variou ao longo do largo período de constituição do Estado moderno durante a chamada, por Marx, fase de "acumulação primitiva" do Capital (séculos XV a XVIII), e mesmo da típica "época da burguesia" (XVIII-XXI). Ao mesmo tempo em que o sentido geral de avanço do Estado burguês sobre a sociedade civil caminha para um controle jurídico-político cada vez maior de todas as instituições e associações sociais, englobando-as como parte funcional dele, muitos foram os momentos, em diferentes formações sociais nacionais, em que ele se restringiu a um espectro "estrito" de funções básicas próprias, mas também muitos houve em que assumiu uma gama "ampla" e aparentemente "estranha" de funções do mercado interno e de esferas da espontaneidade associativa próprias da sociedade civil. Hoje, a rigor, o Estado controla direta ou indiretamente toda a sociedade.

(2011, p. 116),

. . . a educação especial brasileira, que nasceu no século passado com a criação dos institutos imperiais para crianças cegas e surdas, chega a se incorporar, na década de 1970, às prioridades educacionais do país, fazendo com que boa parte dos estudiosos analise esse percurso somente desde o ângulo do aumento de oportunidades educacionais.

É válido postular que medidas como essas talvez visassem primeiramente atender às pressões sociais e econômicas para modernizar a economia por meio da industrialização, bem como a obrigação de vincular trabalho produtivo e escolaridade. Sem negar a importância dessas ações, ao lado da democratização do acesso à escola para crianças e adolescentes com deficiência, o movimento histórico da EE respondeu a distintos interesses, tais como:

. . . crescente privatização . . . legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendem à própria construção sócio-histórica . . . ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômicos-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (Bueno, 2011, p 115, grifos no original)

Destarte, a Educação passa a ser referenciada como prioridade, mas carecendo da expansão de vagas em toda a estrutura educacional e, dessa forma, as políticas educacionais das décadas de 60 e 70, expressas na LDBEN nº 4.024/61, nas reformas do Ensino Superior pela Lei nº 5.540/68, e nas do Ensino Fundamental e Médio na Lei nº 5.692/71, manifestam somente o papel estratégico que tem a Educação no mero preparo da mão-de-obra, e não primordialmente no desenvolvimento humano. Ao tempo da conhecida era do “milagre econômico”³⁸ brasileiro (1969-1973), caracterizado pelo crescimento produtivo (industrial) e desenvolvimento econômico acelerado do país, “. . . valorizava-se a educação em virtude do desenvolvimento do país, do aumento da produtividade do indivíduo.” (Jannuzzi, 2012, p. 121). Por outro lado, segundo Cunha (1975), a busca por desenvolvimento individual pela via da instrução técnico-acadêmica faz acirrar a luta de classes e entre frações de classes, pois fragmentos da classe média passam a disputar com as elites agrárias espaço nas universidades, visto que essa condição possibilitaria ascensão social face ao mercado de trabalho.

Nesse cenário, o acesso à educação não pode ser identificado com um processo de escolarização voltado ao desenvolvimento humano; era antes um movimento associado tão somente à instrução elementar com fins à erradicação do analfabetismo na relação intrínseca

³⁸ Alcinha dada ao breve surto de altíssimo crescimento industrial e econômico brasileiro, baixa inflação, euforia nas bolsas, alto consumo, balança comercial positiva do país e forte planificação e indução econômica do Estado sob controle rígido da esfera política pela Ditadura Militar instaurada pelo Golpe de 1964, que varria toda oposição ao regime e mantinha uma democracia formal que facilitariam uma condução férrea do crescimento.

entre escola e trabalho. Para Saviani “. . . o pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz (1902-1998), se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação” (Saviani, 2008, p. 364, grifos nossos). Essa tendência adquire força quando se a incorpora à legislação com a reforma universitária em 1968 e as alterações na LDB em 1971. Essa Teoria do Capital Humano³⁹ apenas mistifica e confunde no termo "capital" o que o MHD detalha rigorosamente quanto ao modo como a força de trabalho produz mais valor-trabalho do que custa a sua própria reprodução, seu trabalho necessário, e a expressão monetária deste, o salário. Aquela teoria inverte a realidade e acaba por convencer o trabalhador a emular um capitalista e valorizar-se a si mesmo enquanto mercadoria, via investimentos em saúde e educação, os quais caberiam a ele efetuar em sua esfera privada, incentivando-o a buscar uma relação de "custo-benefício" para com suas capacidades pessoais, e não seu desenvolvimento humano propriamente dito. Ao fim e ao cabo, a Teoria do Capital Humano apenas confere contornos teóricos e tecnicistas ao baixo investimento em educação e ao abandono efetivo de qualquer perspectiva de alcançar mais elevados patamares de desenvolvimento humano numa sociedade capitalista, onde a educação pouco passaria de um simples insumo produtivo para o Capital e não para o avanço da humanização e emancipação dos trabalhadores.

Quanto ao atendimento ao "excepcional" – termo utilizado para designar "pessoa com deficiência" – interpretou-se de maneira a incluir aqueles com deficiência intelectual, física, visual, auditiva, além daqueles “emocionalmente desajustados”, bem como os superdotados e, enfim, todos os que requereriam considerações especiais em casa, na escola e na sociedade (Antipoff⁴⁰, 1996), como previsto na LDBEN nº 4.024/61 e mantido com a aprovação da Lei Educacional n. 5.692/71. O Art. 9º desta estabeleceu tratamento especial aos excepcionais assim: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (1971, p. 59).

³⁹ Ver as leituras recomendadas sobre o surgimento, elaboração e disseminação dessa teoria no verbete "teoria do capital humano" no glossário do HISTEDBR, em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/t.html>.

⁴⁰ Helena Antipoff (1892-1974) estudou Psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, criando, em 1929, no Brasil, o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais. Iniciou proposta de organização da educação primária na rede pública baseada na composição de classes homogêneas, acreditando ser possível juntar crianças com alguma deficiência às normais. Cria a Sociedade Pestalozzi (MG) em 1932, que a partir de 1945, se expande no país. A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas (RS), em 1927. Essa pesquisadora participaria de diversas iniciativas, como a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

O contexto histórico estava marcado por dois fenômenos. Primeiro, do ponto de vista econômico, a educação seria tomada como ferramenta indispensável para o atual estágio de desenvolvimento, sendo que segmentos empresariais lutavam para se impor no mercado de exportação, substituindo bens primários por produtos industrializados. Já do ponto de vista social, o segundo representava as lutas de diferentes movimentos sociais e de educadores em defesa da escola pública, pela possibilidade de as classes populares terem acesso à escola, a educação e a melhores condições de vida e de trabalho (Saviani, 2008).

Nessa trajetória de pouco mais de duas décadas, aproximadamente até final dos anos 1970, pode-se perceber nas políticas públicas de educação uma forte motivação e direção estatal centralizadora, articulada ao discurso desenvolvimentista de construção nacional e a propostas de fortalecimento do próprio Estado como indutor. Isso diz respeito à expansão da produção e reformas em economia e política para as quais se fazia imperativa a intervenção do Estado na educação da população brasileira. As políticas educacionais implementadas com as reformas de ensino alicerçavam projetos para uma nação forte, cujos interesses estavam submetidos ao Capital, que se consolidava no país e, neste caso, a intervenção do Estado estimulava diretamente a preparação e formação da população a fim de integrá-la às relações sociais hegemônicas mundialmente existentes, notadamente às demandas do mercado de trabalho interno face à nova e reconfigurada divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, o Capital tende a subordinar o trabalho, alterando continuamente sua forma e característica em defesa da reprodução ampliada da acumulação capitalista.

A ideia de que a educação tem papel decisivo no crescimento econômico e redução da pobreza daria autenticidade à dinâmica de sustentação do Capital quando impõe converter características humanas e/ou sociais em formas externas e alheias à existência humana. A profissionalização indiscriminada e a expansão das vagas particulares consolidaria todo um discurso para produzir novas atividades capazes de alastrar valor-trabalho, resultando numa mercantilização em grau antes nacionalmente inimaginável das formas da vida social e humana num Brasil modernizado pelo padrão civilizatório burguês.

Nesse escopo, as diretrizes – aqui entendidas como guias, orientações e linhas de instrução e/ou aplicação de um plano ou ações – educacionais propostas pelo Estado, ou forjadas socialmente sob sua tutela, haveriam de evidenciar os limites de uma sociedade submetida aos interesses da economia vigente, visto que o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social⁴¹ (1967-1976) buscava, por meio da educação, consolidar a estrutura do

⁴¹ Plano econômico, publicado em março de 1967, com as principais diretrizes da política de desenvolvimento

citado "capital humano" – supostamente um dado grau ou coeficiente de "educação" das massas (como "produtor de capacidade de trabalho" segundo Frigotto, 2003) – no país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico. No que concerne à política educacional, várias leis, decretos e pareceres visaram assegurar certa organicidade para garantir o controle político e ideológico sobre a formação escolar em todos os níveis e esferas (Evangelista & Shiroma, 2002).

Ante esse contexto histórico determinado de produção das políticas sociais em geral e, dentre elas, das políticas públicas de educação, perguntamo-nos, o que revelariam, das leis às práticas, os projetos de EE do Paraná e de Cuba para a formação da personalidade humanizada e do resultante desenvolvimento humano das pessoas com (e sem) deficiência?

A devida resposta requer que somemos a isto a concepção biologicista, importante base da sociedade capitalista (imersa e normatizada tanto na ideologia como na epistemologia positivista e pragmática, bem como na pós-moderna). Mediante esse tipo ideológico de essencialismo, naturalizou-se a explicação pela burguesia e o grande capitalista empreendedor de que os mais fortes e aptos devam ter ascendência sobre os demais, tidos por menos fortes e aptos, segundo uma dada "lei" da evolução e seleção natural, expressa posteriormente pela cultura e prática social da meritocracia. Isso se aplicaria, sobretudo, às explicações sobre aqueles que não aprendem, ainda atualmente tratados como tendo um problema biológico ao qual pouco pode ser feito, pois intrínseco ao sujeito. Por isso ganhariam evidência políticas de possibilidades, igualdade, onde o mais importante é facilitar o acesso a escola ou instituições de atendimento. A aprendizagem ou aproveitamento não se caracterizaria, então, como uma preocupação real, pois isso estaria relegado e subjugado à natureza humana, algo que inclusive haveria que se respeitar e não intervir, uma vez que "é" da "natureza" própria de tal indivíduo, essencializado, imutável.

Tudo isso contribui para produzir e reproduzir a organização social capitalista e o patamar de humanização de inúmeros seres humanos com a ideologia de que todos têm as oportunidades, mas somente os mais fortes são os que fazem e engendram o Capital e que, quando muito, à educação caberia conduzir ao desenvolvimento do país. Precisamente, o que mais tarde se intentou transformar na Conferência em Jontiem (UNESCO, 2000) foi que só a educação que produz o desenvolvimento humano é capaz de produzir o econômico. Os resultados dessa conferência impactaram muitas políticas educacionais nos países capitalistas, porém a classe social dos idealizadores fez um grande esforço para sabotá-la, e até os dias de

do governo para o período 1967-1976. Previa a elaboração de um diagnóstico da economia brasileira e, posteriormente, efetuar projeções que possibilitassem indicar medidas corretivas para cada setor (CPDOC/FGV).

hoje pouco se fala ou se discute no sentido da efetiva implementação dessa compreensão, pois a intenção foi adotar um ordenamento político-ideológico para seguir formando mão-de-obra qualificada que de alguma forma pratique a seleção natural na concorrência entre os próprios trabalhadores no mercado de venda da força de trabalho.

Esta vinculação entre educação e desenvolvimento no Brasil, principalmente a partir da década de 1960, condiz com a ideia de que as políticas educacionais podem ser elaboradas e executadas para potencializar capacidade produtiva e, também, que o capitalismo periférico tem condições de estabelecer novas hierarquias classificatórias entre os países melhorando sua competitividade, ou seja, a Teoria do Capital Humano direciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e aquelas na política e na prática educativa nos países periféricos; surge como corolário para o desenvolvimento da economia. Essa tendência explícita – no Parágrafo Único do Artigo 53 da Lei nº 5692/71 – “. . . o planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano-Geral” (1971, s/p.). Nesse sentido, também os organismos internacionais buscariam intervir cada vez mais, propondo políticas de desenvolvimento para os países periféricos, evidenciando que o desemprego se tornava uma ameaça ao próprio sistema do Capital.

Das publicações e documentos a que se teve acesso na área da EE, as diretrizes e estratégias também fortalecem a ideia de que a educação da pessoa com deficiência, embora de custo elevado, possibilite as condições de incorporá-la ao exército industrial de reserva da força de trabalho e de se torná-la um participante, ativo e autônomo, na sociedade. Em 1973, o Estado brasileiro institucionalizou a EE como política educacional, criando na estrutura do MEC o CENESP, que em suas finalidades previa a aplicação de recursos do poder público tanto em entidades públicas e como particulares.

A criação de um órgão específico para a educação especial condiz com o nosso modo de organização capitalista periférica. O aparelho administrativo público é dividido em ministérios em nível federal e secretarias nos estados e municípios que se encarregam dos setores político, econômico, militar, social, onde geralmente situam-se educação e saúde. Cada um recebe dotação orçamentária, mas a supremacia cabe à área econômica frequentemente Acredita-se que, à medida que se está mais próximo do poder . . . vai se ter força maior tanto nas prioridades políticas como na dotação dessas verbas setoriais. (Jannuzzi, 2012, p. 122)

As políticas educacionais constituídas nesse período demonstram concretamente quanto o mercado impõe sobre a Educação uma formação técnico-profissionalizante por meio da Pedagogia Tecnicista, transformada em pedagogia oficial e que estreita os vínculos entre

educação e mercado, favorecendo a crescente privatização do ensino. Ao lado de documentos representativos dessa tendência tecnicista, a educação brasileira nesse período também foi marcada, por sua vez, pela influência de trabalhos vinculados a uma concepção histórica analítica empenhada em fazer a crítica àquela abordagem educacional dominante. Esta, em contrapartida, consideraria que

A transição que se operou no Brasil teve início com a "distensão lenta, gradual e segura" formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a "abertura democrática" a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na "Nova República", em 1985, que guindou à posição da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A "transição democrática" se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. (Saviani, 2008, p. 414)

Entre final da década de 1970 e início da de 1980, o modelo desenvolvimentista dos governos militares demonstraria seu esgotamento e o Estado brasileiro redefiniria seu papel rumo a uma nova inserção nacional no cenário mundial, sem alcançar êxito considerável, originando o epíteto de "década perdida" a denominar os anos 1980. Com a distensão política do regime ditatorial e a persistência da crise econômica dos anos 1970, posterior ao "Milagre Econômico", o país tornou-se um terreno fértil para toda sorte de reivindicações sociais, incluindo as educacionais, e o processo que passou a ser conhecido como "Redemocratização" passa a ser vivenciado de forma mais intensa, considerando que até então as manifestações eram coibidas e controladas pelo regime autoritário e repressivo da ditadura civil-militar.

Nesse processo de abertura política "pelo alto", em que se articulava também uma diversidade de demandas populares antes represada, com a luta pela democratização e por eleições diretas para o governo central do país, ocorre a mobilização dos educadores e retomase a discussão de um conjunto de acordos⁴² firmados desde a década de 1960 entre o MEC e a USAID⁴³ para organização do campo educacional, estabelecidos pelo governo brasileiro com

⁴² Acordos de aperfeiçoamento do ensino primário em 1964, do ensino médio em 1965, do quadro de professores e sua expansão em 1966, e de formação destes na EE em 1975 (*Ministério da Educação e Cultura*, 1969).

⁴³ No Brasil, a USAID passa a atuar na área educacional a partir dos acordos que visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, doze deles firmados entre 1964 e 1968, e o último em 1976, abrangendo desde a ensino básico até o superior (*Ministério da Educação e Cultura*, 1969). Seu contexto histórico foi fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da Teoria do Capital Humano, isto é, de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. A "ajuda externa" à educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para reorientar o sistema educacional brasileiro às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional e nisso seus técnicos visaram readequá-lo, sobretudo, aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Decisivos na reforma educacional da Ditadura Militar, nos acordos destacam-se, na reforma universitária, a Comissão Meira Mattos, de 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968 (Lei nº 5.540/1968) e, na reforma do ensino de 1º e 2º graus, a Lei nº 5.692/1971 (Minto, 2006). Sobre o impacto histórico dos acordos na educação brasileira, ver: Romanelli, O. (1978). *História da educação no Brasil*; Cunha, L. A. & Góes, M. de (1985). *O golpe na educação*; Nogueira, F. M. G. (1999). *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*.

os EUA. Dos chamados "Acordos MEC/USAID, visando atender critérios e demandas do desenvolvimento econômico orientado pelo Capital internacional e fundamentados em princípios da Teoria do Capital Humano (Jannuzzi, 1985), resulta a organização e a estrutura do atendimento educacional aos chamados "excepcionais".

É muito pouco provável que a USAID promova políticas educacionais para beneficiar a população, ou o desenvolvimento humano. É notório que "capital humano" representa tão somente "força de trabalho qualificada" e não "ser humano desenvolvido", enriquecido de humanização mais elevada, que se pense tenha posicionamento crítico. E, neste caso, essa noção de "capital humano" está muito menos interessada em corrigir e/ou compensar as consequências dos déficits biológicos, em especial daqueles das pessoas com deficiência. Em última instância, a centralidade da ação política dessa agência governamental estrangeira está em prepará-las para o trabalho mais elementar e, ainda assim, não a todos os tipos de trabalho que possam existir ou serem compensatórios e humanizadores, e nem a todas as modalidades de deficiência e até a todas as pessoas do contingente social dessa mesma modalidade de deficiência específica. Quanto mais se poderia dizer da pessoa sem deficiências.

Assim, o embate histórico daquele momento no Brasil implicava que o Estado assumisse um papel intervencionista com a materialização de direitos sociais, subordinando-se, entretanto, às necessidades concretas da população. Porém, a construção de um projeto contra-hegemônico certamente não se daria sem reação das forças conservadoras e daqueles que se beneficiaram e beneficiam da estrutura societária vigente. Para tanto, não obstante uma pequeno conjunto de conquistas e avanços sociais materializados na Carta Magna, a CF promulgada em 1988, no Brasil, a partir de 1990, em consenso com as mudanças em curso nos países centrais do capitalismo, tem ainda início um processo de reestruturação do Estado com base na ideologia e no programa político e econômico chamado de "neoliberal". Essas reformas passam a ser referenciadas pelas leis do mercado, numa lógica que privilegia os interesses individuais e a privatização. Para Saviani (2008), a análise histórica impressa na virada dos anos de 1980 para os de 1990 “. . . do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a.” (p. 402).

Kuenzer (1990), corrobora, ao assinalar que o período passou “. . . de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o polo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido [ainda] por mecanismos

autoritários.” (p. 56).

Percebe-se que, nesses últimos decênios do século XX, o Brasil passa a dar uma maior importância à educação básica por considerá-la motriz para a empregabilidade, perspectiva mistificadora típica da reestruturação produtiva em voga nos países centrais do capitalismo mundial que, no campo educativo, entre nós busca firmar-se nos princípios da denominada "Pedagogia das Competências"⁴⁴. Paradoxalmente, tal preocupação e ênfase vem logo após a promulgação da CF de 1988 e na contramão de seu espírito legal quanto à Educação, pois aquela fora impulsionada externamente pelo movimento mundial de globalização⁴⁵ econômica e financeira, conhecida ainda por "mundialização do Capital". Aquela linha pedagógica teve também uma forte influência do esgotamento do comunismo real⁴⁶ na Alemanha Oriental e na URSS em 1989, fato que inclinou a balança geopolítica do poder mundial para o lado dos defensores da democracia burguesa, do "Estado mínimo" e do livre-mercado. Ou seja,

⁴⁴ A Pedagogia das Competências seria a que formaria novos sujeitos para um novo mercado de trabalho ou até mesmo para a inexistência deste, alguém mais facilmente adaptável às mudanças provenientes de um mundo em processo de constante transformação, ou seja, que deveria ser flexível, polivalente. Para aprofundamento, ver: Ramos, M. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, SP: Cortez.

⁴⁵ "Globalização" é um fenômeno econômico objetivo sempre presente desde as origens passadas do modo de produção capitalista, antes mesmo de a Baixa Idade Média ter gestado a própria classe burguesa moderna, diga-se industrial, centenas de anos depois, já nos séculos XVII e XVIII. A vocação globalizante do ressurgimento burguês do comércio na Europa é uma das mais peculiares características do capitalismo desde sua gênese durante o longo período de sua "acumulação primitiva". As próprias navegações ibéricas do Renascimento visam e alcançam os cinco continentes e os colocam literalmente no *mapa mundi* de uma nova civilização planetária sob a direção econômica, política e cultural dos jovens Estados-nação da Europa Ocidental, efetiva globalização cujas consequências se seguem até hoje. O que de fato ficou recentemente popularizado como "globalização" foi a reconfiguração geopolítica mundial resultante do colapso da denominada "Cortina de Ferro", "Leste Europeu" ou "Bloco Soviético", um conjunto de democracias populares já em difícil situação econômica na sua transição ao socialismo e que acaba por esfalçar-se entre 1989 e 1992, tornando a anterior bipolaridade global da época da chamada "Guerra fria", entre capitalismo e socialismo, numa unipolaridade completamente dirigida pelos EUA, ao menos até a fortíssima crise cíclica capitalista de outubro de 2008. Desagregado o Pacto de Varsóvia, a reestruturação produtiva e o conservadorismo político representado pelos governos Thatcher e Reagan ganham ímpeto mundial durante os anos de 1990, juntamente com a expansão das telecomunicações e da rede virtual internacional de computadores (*internet*), diminuindo distâncias e dando uma sensação cada vez mais cotidiana de que vive-se pela "primeira vez" a realidade de uma sociedade planetária, interconectada, "globalizada".

⁴⁶ Comunismo ou "socialismo real" é uma expressão utilizada para diferenciar a perspectiva teórica e o objetivo estratégico do comunismo, ainda não ocorrido historicamente, daquelas diversas experiências históricas de "transição ao socialismo" efetivamente existentes, cujas vicissitudes concretas não devem ser confundidas com o implícito potencial futuro do modo de produção comunista superior. Essa distinção foi necessária à medida que a primeira experiência vitoriosa do proletariado mundial, a Revolução Russa de 1917, e outras "democracias populares" (a mais adequada denominação de qualquer transição socialista), começaram a dar evidentes sinais de dificuldades ou mesmo "esgotamento" de suas conquistas e avanços, e para fins de balanço delas como legítimas experiências históricas de uma nova sociedade sob direção do proletariado. A forte industrialização soviética não foi suficiente para manter os gastos militares de décadas de "Guerra Fria" com os EUA. Já os demais países do Leste Europeu ainda permaneciam fortemente agrícolas, a despeito de considerável industrialização, como no caso da Alemanha Oriental, a qual não podia fazer frente à fortemente capitalista República Federal Alemã (Alemanha Ocidental), tendo de conviver com constantes fugas para o lado ocidental, mais desenvolvido. Cada vez mais o chamado "mundo socialista" teve de se integrar subordinadamente ao mercado mundial capitalista, perdendo crescentemente a autonomia econômica conquistada nas primeiras décadas. Sem avançarem em sua transição ao socialismo, uma reversão capitalista tornou-se questão de tempo.

Nesse processo de recuperação da estrutura produtiva para melhoria dos níveis de acumulação, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), contribuem significativamente para a explicitação da forma nova de pensar e de educar. (Nagel, 2009, p. 7)

Ao se agudizar a situação de uma educação pobre, de baixa qualidade e que produz competências executoras em detrimento de um amplo e efetivo desenvolvimento humano, os organismos internacionais investem e financiam iniciativas que atendam as novas exigências comportamentais, defendidas como "virtudes necessárias" desse novo tempo, sem as quais os homens supostamente poderiam sucumbir. Todavia, a educação apenas segue articulada aos modos seguros para se universalizar essa transformação dos comportamentos humanos e promover a seleção dos mais adequados ao sistema econômico vigente, isto é, somente na exata medida do padrão de acumulação que serve ao Capital.

Podemos citar, a título de exemplo, que na década de 1990 a pobreza, intelectual e material, bem como a desigualdade social, são partes constitutivas de 2 bilhões e 733 milhões de pessoas, à época aproximadamente 45% da população mundial, e que, segundo dados do BM, viviam em situação de pobreza ou miséria, com menos de dois dólares por dia, mais de 2,5 bilhões de pessoas no mundo. Em relação ao desemprego mundial, havia 160 milhões à procura de postos de trabalho, cerca de 6,1% da população economicamente ativa, enquanto em todo o planeta aproximadamente 20% entre jovens e adultos eram analfabetos (Prochaman apud Netto, 2007). Na América Latina, conforme o PNUD (1997) 110 milhões viviam abaixo da linha de pobreza, 24% de sua população, e a CEPAL (2003) apontava, na última década, 42 milhões de adultos analfabetos e 325 milhões de crianças fora da escola.

No Brasil, estimava-se que 43,5% da população recebia menos de dois dólares por dia e 40 milhões de brasileiros viviam em pobreza absoluta; na região Nordeste, esse número atingia 48,8% (UNESCO, 2003). A partir desse diagnóstico efetivamente real, são tomadas pela classe dominante a universalização da educação e a erradicação do analfabetismo como referência prioritária para as políticas educacionais, inclusive em acordos internacionais como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*⁴⁷.

Ainda no que diz respeito ao Brasil, ressalvadas as características particulares de seu desenvolvimento interno, muito embora uma das economias mundiais que mais cresceu nos últimos anos⁴⁸, dados da PNAD de 2006, realizada pelo IBGE (2010), apontavam que 10,38%

⁴⁷ Um dos documentos advindos de acordos internacionais sobre a Educação, elaborado em 1990, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada de 05 a 09 de março em Jomtien na Tailândia.

⁴⁸ Durante 2004-2010, a taxa anual de crescimento médio do PIB ficou em torno de 4,4%, pelo que o Brasil foi

da população se declarava analfabeta, ou seja, 14,3 milhões sem condições de ler ou escrever um simples bilhete. Já o relatório do programa *Educação para Todos* (MEC, 2014), do qual o Brasil é signatário (compromisso reafirmado durante a Conferência Mundial de Educação, em Dacar), mostra que 25% dos analfabetos encontram-se na área rural e, entre negros e pardos, o número de analfabetos é duas vezes maior do que entre brancos. Ambos os dados demonstram as mesmas desigualdades sociais, a saber, que nos grupos com maior vulnerabilidade social é onde justamente se encontram as maiores taxas de analfabetismo. Entre as metas do citado programa estava a redução das taxas de analfabetismo para 6,7% até 2015⁴⁹, sendo que o país continua a abarcar um dos maiores índices de pobreza e desigualdade do mundo. Não obstante a situação brasileira, em nada peculiar, Meszáros, em análise sobre o desenvolvimento nos países centrais, aponta que

. . . há mais de 40 milhões de desempregados nos países industrialmente mais desenvolvidos. Desse número, a Europa conta com mais de 20 milhões e a Alemanha – outrora elogiada por produzir o ‘milagre alemão’ – ultrapassou a marca dos 5 milhões. Em um país como a Índia – reverenciado pelos organismos econômicos tradicionais por suas realizações na direção do desenvolvimento –, há não menos do que 336 milhões de pessoas desempregadas e outros milhões sob condições inadequadas de trabalho, cujos dados não foram registrados. (2006, p. 30)

Meszáros mostra que o sistema capitalista, mesmo sendo o mais dinâmico de toda a história humana, gera um número cada vez maior de seres humanos desnecessários para o seu processo produtivo. Os efeitos desumanos da pauperização objetiva (mas também subjetiva) das pessoas justificam até mesmo a necessidade de ações sobre ela, ainda que invariavelmente de mero caráter paliativo, uma vez que a classe dominante burguesa não pode negar a si mesma, ao modo de produção social que é a sua imagem e semelhança. Observamos que essas necessidades paliativas já eram perseguidas no Brasil antes mesmo da CF de 1988, mas têm seu caráter avançado nos artigos 205 e 206 (inciso IV), quando neles se apresenta como fundamental: “. . . promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988). Reconhecida como "Constituição Cidadã", trata-se de um ordenamento jurídico que assinala a dignidade humana como fundamento do Estado democrático, descarta todo tipo de preconceito ou discriminação e confere visibilidade política a segmentos sociais até então ignorados ou marginalizados, ainda que nos marcos da consciência de classe burguesa. Desse modo, a CF prevê:

capaz de gerar superávits comerciais consideráveis, em média US\$ 32,5 bilhões por ano no período 2002-2008, e acumular grandes reservas internacionais, cerca de US\$ 206 bilhões (Banco Mundial, 2011).

⁴⁹ Dados recuperados de: <https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/106245/analfabetismo-no-brasil-se-concentra-entre-pobres-negros-e-nordestinos-aponta-unesco>.

... a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. . . . Art. 206, inciso I: igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e, garante-o, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, p. 160)

Nesse passo, os dispositivos constitucionais distinguem às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais a vida, saúde, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito e liberdade, tornando Estado, sociedade e família responsáveis por assegurar-lhes tais direitos sociais. Busca-se, no texto legal, promover a cidadania formal, assegurar políticas públicas de educação que venham a saldar a dívida da exclusão social e dos consideráveis déficits de qualidade acumulados ao longo da história. Afinal, nos idos de 1988, dos 26,5 milhões de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, estimava-se que 7 milhões estavam sem oportunidades de acesso e permanência na educação escolar, e, dos que frequentavam escola, apenas 2/5 dos estudantes concluíam as séries iniciais, e menos de 1/4 o faziam sem repetência (IBGE, 1989). O diagnóstico apontava a fragilidade no alcance da política pública educacional e revelava a reduzida escolaridade da população, bem como elevado contingente de crianças, adolescentes e adultos subescolarizados que, devido à omissão do poder público, se defrontavam com a impossibilidade de a educação se converter em um instrumento para o bem-estar social e a incorporação econômica. Os indicadores econômicos apontavam que a economia brasileira não havia logrado aquele êxito desenvolvimentista conforme o formulado nos acordos internacionais. Cunha (2016, p.115) assevera que, “. . . do universo de 17,5 milhões de adultos analfabetos, com idade superior a 15 anos, apenas 4,1 milhões pertenciam ao grupo economicamente mais ativo”.

Também na CF, mais uma vez houve menção à garantia em relação ao dever do Estado para com a EE e, desse modo, verifica-se que a CF acabou por incorporar algo que estava presente no movimento real da sociedade, e até mesmo nos limites do ideário burguês de igualdade formal e jurídica, a luta pela igualdade de condições de acesso e permanência na escola para as pessoas com deficiências, visto que o processo constituinte deu-se em meio às forças sociais que expressavam a Educação como um direito de todos. Todavia, a organização na prática educacional não se apresentou preparada para receber e conduzir a formação desses sujeitos, sendo necessário, ainda atualmente, recorrer às parcerias público-privadas.

Essas e outras preocupações foram também demonstradas no ECA (Lei nº. 8.069/90), em seu artigo 55, quando esse estatuto se apresenta como um reforço aos dispositivos legais supracitados na CF, enquanto determinou que: “. . . os pais ou responsáveis têm a obrigação

de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (*Lei nº 8.069, 1990, p. 33*).

No plano legislativo, temos a primeira PNEE em 1994, o documento que orienta o processo de integração instrucional e condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “. . . possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (*Política Nacional, 1994, p. 19*).

Porém, todo arcabouço legislativo supracitado pode se caracterizar como "letra morta" quando pouco ou nada em sua concreticidade se sustenta, por ser o Estado, em sua essência, portador de limites históricos reais e, no contexto econômico exposto, o capitalismo, incapaz de proporcionar as condições sociais para o exercício de uma cidadania real – práticas e maneiras de como a cidadania é experimentada na realidade social, independente de suas manifestações e garantias formais –, indicando a problemática da ausência ou insuficiente transposição entre a legalidade burguesa e o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.

Apesar de que é claro que a garantia constitucional e seus desdobramentos em políticas educacionais se caracterizaram como um avanço histórico no contexto da formação social brasileira, no processo de modernização econômica e aburguesamento sociocultural da nação, entretanto sua materialização ficou restrita aos interesses e à lógica do Capital. Dessa forma, a adequada administração dos recursos públicos e a equitativa formulação das políticas públicas em geral representaram apenas a diminuição dos aspectos cruéis da desigualdade, todavia não permitindo atribuir ao Estado à resolução cabal do problema do desenvolvimento humano, de uma humanização em patamar superior, para pessoas com e sem deficiências.

No caso das políticas educacionais, mesmo que a letra garanta a possibilidade, ainda tornam-se impeditivas as condições materiais de aprendizagem desfavoráveis, visto que, quando o sujeito não consegue aprender, ainda é muito comum predominar o entendimento ou a vinculação desse fato a problemas individuais. Por esta razão, todo o esforço e luta na direção contrária ao sistematicamente produzido, ou seja, o combate às desigualdades, implica em que se enfrentem e se eliminem as suas causas, ao invés de tão somente oferecer supostas respostas individuais a fenômenos sociais historicamente mais amplos e profundos.

Sabe-se que a construção dessa realidade educacional, marcada pela influência de vários mecanismos nacionais e internacionais, gerou uma particularidade que estabeleceu todo um movimento no campo educacional em busca de alternativas teóricas que fizessem a devida contraposição às ideias pedagógicas dominantes, fazendo emergir a “. . . necessidade de construir pedagogias contra-hegemônica, isto é, que em lugar de servir os interesses

dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (Saviani, 2008, p. 402). Para ilustrar essas forças em disputa, temos um forte movimento de organização dos profissionais da educação, representado por entidades de âmbito acadêmico, científico e pelo movimento sindical, na década 1980. A intensa mobilização pode ser caracterizada por dois fatores,

. . . preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo. (Saviani, 2008, p. 404)

Como nesse âmbito situa-se a preocupação na busca de alternativas para os problemas da educação brasileira, pela ausência de medidas efetivas nas ações do Estado e considerando o processo de democratização instituído com a Constituição Cidadã, seus efeitos sobre a política educacional do país dirigem-se para um projeto de LDBEN realmente de interesse popular. Essa pressão avança e as várias iniciativas dos movimentos⁵⁰ se articulam para elaborar propostas que pudessem orientar a prática educativa numa direção transformadora. O empenho para conceituar a educação de forma ampla e articular as diversas iniciativas educacionais em um sistema educacional de educação, configura o primeiro projeto para uma nova LDB, desenhada por Dermeval Saviani e constituída a partir das reivindicações da comunidade educacional e dos vários movimentos construídos ao longo da década de 1980. Na apresentação do texto ao Congresso Nacional em 1988, este recebe emendas e, nos descaminhos de sua tramitação por mais de 8 anos, sobressaem as negociações e alianças em torno de um projeto substitutivo que propõe flexibilidade, minimalismo e um viés privatista à educação. Assim, o governo consegue sancionar em 1996 uma legislação educacional que se constituiu em um campo de muitas negociações e trocas, mas em detrimento das necessidades e reivindicações educacionais. Para Saviani (2016), a estratégia adotada no conluio entre as forças políticas e o projeto popular de reforma educacional, demonstrou que o MEC,

. . . em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na LDB. Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas . . . (Saviani, 2016, p. 220)

⁵⁰ Integraram-se, através do Fórum em Defesa da Escola Pública, cerca de 30 entidades: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE (estas duas últimas integram a CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME E UNE; também ingressaram como convidadas: CNBB, INEP e AEC (Saviani, 2016).

Nessa resultante configuração, que derivara de uma reestruturação dos processos produtivos e impusera novas condições à educação escolar, para a formação de um novo perfil de trabalhadores (flexíveis, polivalentes, apenas com domínio de conhecimentos generalistas), a educação passa a ser antes um investimento em capital humano individual e “. . . a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro.” (Evangelista & Shiroma, 2002, p.77). Ressalte-se que tais medidas passam a serem sustentadas pelos organismos multilaterais em parceria entre o setor privado e o governo, universidades e indústria, com vistas à “. . . valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos.” (Saviani, 2016, p. 221).

Notadamente, a LDBEN nº 9.394/96 busca adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado interno e mundial. Considera como prioridade para a política educacional brasileira os aspectos relacionados à gestão, financiamento e formação docente. As medidas implementadas revelam uma nova imagem de Estado "avaliador" e articulador de políticas, deslocando a responsabilidade do governo para a sociedade civil. Permite-se a emergência da lógica privada na administração do ensino em nome de uma suposta maior eficiência e da produtividade exigida.

Essas circunstâncias acenam para o mercado e encontram nas bases governamentais o apoio mesmo para esvaziar a escola de sua função primordial relacionada ao domínio dos conhecimentos científicos pelos educandos. Ideologicamente, a força dominante encarrega-se de promover

A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vem ganhando a cabeça dos professores. Estabelece-se, assim, uma ‘cultura escolar’ . . . o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. (Saviani, 2008, p. 449)

Se, por um lado, a política educacional aparenta uma relativa autonomia, deve se ter em mente que, ao reduzir custos, encargos e investimentos públicos, e transferi-los para a iniciativa privada, a educação insere-se em um projeto sociopolítico adequado à nova estrutura produtiva e assume a responsabilidade em formar homens tolerantes, solidários, orientados a explorar a experiência imediata e a valorizar a sua subjetividade.

A difusão desse tipo de concepção completou-se com a aprovação do PNE, por meio da Lei 10.172 de 2001, que desenha as metas e diretrizes para dez anos e em sintonia com a

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Vale ressaltar que a elaboração do PNE ficou reservada ao MEC, sem contemplar as contribuições e os debates realizados pelo movimento educacional, até mesmo o Fórum Nacional de Educação, órgão institucionalmente eleito para participar das definições das políticas educacionais. Desse modo, a sociedade ficou alijada dos debates para elaboração do PNE, o que facilitou ceder às pressões e às diretrizes ditadas pelas agências internacionais. Com o propósito de fazer convergir com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e atender o pressuposto de que a Educação Básica deve se constituir como força motriz para o desenvolvimento do país, o PNE derivou da

. . . hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas. (Dourado, 2010, p. 683)

Ainda, Dourado (2010) assinala que houve “. . . a interpenetração entre as esferas pública e privada sob a égide do mercado, o que, na prática, abriu espaços para a consolidação de novas formas de privatização da educação.” (p. 684). Saviani (2016) analisa que as metas do PNE se aplicam numa política de contenção financeira, uma vez que se exige colaboração entre os órgãos estatais e as organizações não governamentais. Para o autor, o PNE se empenha “. . . em reorganizar a educação sob a égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos . . . [e ainda,] . . . revela-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação.” (Saviani, 2016, p. 204).

Esta constatação é, para Saviani, “. . . a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado, visando a tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.” (2016, p. 205).

Com relação à EE, os encaminhamentos seguem o traçado para os níveis, etapas e modalidades da política educacional. Foram definidos 28 objetivos e metas, dentre os quais a ampliação do atendimento, a formação de professores, o financiamento e a parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência, e com as organizações não governamentais, foram os destaques.

Com o discurso de melhorar a educação pública e promover a abertura de oportunidades iguais para todos, em 2007 é lançado o PDE, estruturado em 25 metas que contemplavam todo o universo da educação básica, superior, e da pós-graduação. O plano concentra-se na necessidade de enfrentar a desigualdade de oportunidades educacionais,

mediante a sintonia entre as políticas públicas e a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o da Educação (PDE, 2007). O PDE se constitui com o objetivo de “. . . promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponível.” (PDE, 2007, p. 10).

O PDE demonstrou ser uma estratégia da política educacional ao enfrentar, na Educação Básica, a formação de professores, o piso salarial, dando seguimento ao Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, como também o financiamento ampliado por meio do FUNDEB, de modo a incluir a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos, e o direito à educação, garantido, sobretudo, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade (PDE, 2007).

Considerados fundamentais na direção de uma política de educação estatal, alguns princípios e diretrizes orientadoras do PDE – como cooperação federativa; magistério, qualidade e inclusão na educação básica; democratização, qualidade, inclusão social e avaliação da educação superior; educação profissional e tecnológica; e financiamento e gestão (PDE, 2007) – representaram um desenho de muitas ações e projetos formulados. Entretanto, o plano foi contestado por não trazer garantias de que as medidas propostas surtiriam o efeito pretendido e poderiam, mais uma vez, atrelar a política educacional às mudanças e transformações que se tornaram imperativas, devido às novas condições socioeconômicas de dimensão mundial. Isso porque, para caracterizar um avanço na política educacional, as ações necessitam ultrapassar o âmbito das proclamações discursivas e se traduzirem em ações concretas.

Segundo Saviani (2007), a estrutura do documento do PNE não contempla um plano. Embora apresente diagnóstico e propostas para a realização de metas educacionais, estas não se articulam com as próprias diretrizes e estratégias do PNE. Estão mais voltadas para um programa de ação que visa atender à celeuma da sociedade ante o insuficiente desempenho da educação frente aos indicadores nacionais e internacionais. Esse autor destaca, ainda, que o referido documento assume o regime de colaboração entre municípios e as instâncias federadas, considerando “. . . a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.” (Saviani, 2007, p. 14). Com isso, além de não romper com as práticas mercadológicas na Educação, avança a tendência dominante e os

interesses empresariais considerando a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, bem como o desejo de ajustá-la às demandas de mão-de-obra.

Na mesma direção, por intermédio da Portaria nº 867, de 4/7/2012, lançou-se o PNAIC, cujo objetivo consistia em dar seguimento ao Decreto nº 6.094/2007, que formalizava o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Convertido na Medida Provisória nº 586, de 8/11/2012, o PNAIC se implementou por meio da Lei nº 12.801, de 24/4/2013, que estabeleceu as regras para o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados.

Dourado (2010, p. 689-690), destaca as mudanças na concepção e gestão das políticas educacionais implementadas nesse período, por

. . . envolver toda a educação básica por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação e a aprovação da emenda 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da educação nacional; políticas efetivas de expansão das instituições federais de ensino, envolvendo a criação de universidades, IFETs, campi e cursos, e, paradoxalmente, a efetivação de novos mecanismos de financiamento do ensino superior privado, entre outras. Esta mudança na concepção da política potencializa alterações no escopo do atendimento das diretrizes e metas do PNE e, em alguns casos, sinaliza para o descompasso entre elas e as políticas eventualmente propostas naquele Plano.

Difunde-se ainda, com uma visão sistêmica sobre política educacional, o PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, documento constituído por 20 metas, que se desdobraram em 254 estratégias com vigência por 10 anos. Para elaboração, a partir do ano de 2010, foram realizadas Conferências municipais, estaduais e nacionais de educação (CONAES). As propostas encaminhadas pelo MEC para o Congresso, o Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, não apresentavam todos os elementos discutidos nas diferentes instâncias da sociedade. Isso, sobretudo, pela existência de disputas de concepção acerca da relação sociedade e educação; público e privado; qualidade, avaliação e regulação; diversidade e educação. Estes embates permearam todo o processo de aprovação do plano e se intensificaram no momento de sua materialização.

Ainda nessa direção, é importante destacar, mesmo depois de sancionado o novo PNE, os limites interpostos no cenário político e econômico, oriundos das políticas de ajuste fiscal adotadas pelo Estado brasileiro a partir de 2015, convertendo-se em mecanismos que reduzem o financiamento da educação pública. Conforme Saviani, quando o Senado “. . . retirou da meta 20 a restrição à educação pública, admitindo que a destinação da ampliação dos investimentos em até 7% do PIB no quinto ano e até 10% no décimo ano, poderá se estender também em determinados casos ao ensino privado” (2016, p. 331), enfraquece-se a luta pela

ampliação dos investimentos e avanços na educação pública.

Também haveria que se reconhecer que em cada fase do desenvolvimento capitalista a luta pelos direitos sociais (incluindo os educacionais) deveria apresentar certa continuidade. Em sua essência, o combate ao analfabetismo, sempre perseguido pelas políticas públicas no Brasil, por dados da PNAD de 2014, demonstraria que o país em 2013 tinha taxa de 91,7% de alfabetização (população com 15 anos e mais), sendo a meta erradicar o analfabetismo absoluto até 2020 e, em correspondência, a escolarização das pessoas com deficiência está presente na história da educação brasileira, evidenciando alguns avanços mas sistemáticos descompassos, isto porque o projeto educacional implementado está longe de oferecer uma educação preocupada com o desenvolvimento humano. Apenas aparentemente esta condição permanece ainda como bandeira de luta cotidiana.

Com a prioridade em garantir o acesso à educação escolar para as pessoas com deficiências, não se pode deixar de mencionar o conseqüente ordenamento jurídico na legislação brasileira no âmbito da EE produzido a partir das colaborações técnicas e das discussões internacionais em Conferências da ONU, UNESCO e CEPAL: Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1995); Fórum Mundial sobre a Educação (2000) e Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008). Esse conjunto de regulamentações afetou a política de EE, especialmente a LDBEN nº 9394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução nº 04/2009-CNE e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015.

Todas essas determinações projetam uma realidade que se coloca nos limites impostos pela materialidade histórica. Isto porque, não obstante o potencial minimizador sobre as necessidades da formação humana, tais políticas educacionais se restringem ao discurso em defesa de igualdade de condições e de oportunidades de acesso. No mais, à escola atribui-se a responsabilidade pelas questões “. . . étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem” (Kassar; Rodrigues & Leijoto, 2011, p. 145). Sendo assim, as intenções presentes nos documentos nacionais e internacionais desde a década de 1990, “. . . passaram a reivindicar educação de qualidade para todos, de uma maneira distinta e desarticulada das necessidades populares.” (Shiroma, 2007, p. 01).

O discurso ancorado na igualdade de condições e oportunidades por vezes encobre que

. . . a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza, formadas no

decurso de um processo sócio-histórico. (Leontiev, 1978, p. 274)

E que

. . . o desenvolvimento do ser social jamais se expressou como o igual desenvolvimento da humanização de *todos os homens*; ao contrário: até os nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido *uma humanização extremamente desigual* ou dito de outra maneira: até hoje, o processo de *humanização* tem custado o sacrifício da maioria dos homens. (Netto & Braz, 2006, p. 46, grifos dos autores)

Trata-se então de destacar a função ideológica, falseadora e dissimuladora do real, presente nas determinações legais, cuja intenção opera com a ideia de promover a igualdade, de combater a discriminação e o preconceito, por meio da educação. Mais do que isso, tenta-se creditar à educação uma das principais vias de enfrentamento dos problemas gerado pelas desigualdades sociais, sobretudo um genérico caráter humanista que atenderia à diversidade, ao tempo de formação e interesse de aprendizagem de cada indivíduo.

Dessa forma, não há indícios de que as políticas educacionais brasileiras rompam com a lógica de mercado e seus mecanismos, mas esta tem demonstrado passos imperativos para legitimar que “. . . aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes, e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.” (Saviani, 2007, p. 23). Em suma, as transformações econômicas foram acompanhadas, no plano social, por todo um reordenamento das políticas educacionais que, articuladas ao sistema produtivo, indicam que a formação humana contém maior potencial para responder às exigências do Capital, em detrimento do interesse da força de trabalho.

2.3 Estado e políticas públicas para educação em Cuba

Em Cuba, o período pós-Segunda Guerra Mundial também revela que as formas de desenvolvimento econômico e social promovidas pelas relações capitalistas de exploração e a dominação burguesa estrangeira, produziram um conjunto de fatores que levaram as transformações econômico-sociais (Civeira; Vega & León, 2004). No plano político, a primeira metade do século XX foi caracterizada pela sucessão de governos arbitrários que, com suas ações, consolidaram a posição de Cuba sob domínio estadunidense. Para entender a singularidade do processo vivenciado no país após a década de 1960 é necessário ter em conta as condições políticas, econômicas e sociais da primeira metade do século XX, em especial a influência da tradição patriótica do século XIX⁵¹.

⁵¹ Sobre esses aspectos consultar: Civeira, Francisca Lopes; Vega, Oscar Loyola & León, Arnaldo Silva. (2004). *Cuba y su historia*. La Habana, Cuba: Félix Varela.

Desde antes da independência cubana do domínio espanhol, os interesses comerciais dos EUA na ilha eram imensos. Empresas estadunidenses eram as maiores compradoras do açúcar cubano e inúmeros executivos observavam a ilha com expectativa de novas relações comerciais. O Capital norte-americano

. . . controlava 90 por cento dos serviços de telefonia, energia elétrica e 50 por cento das redes ferroviárias públicas, bem como desempenhava papel importante no refino e na distribuição de petróleo e na exploração de níquel e outros recursos minerais. Tudo isso significava uma dependência econômica enorme, e ainda apresentava implicações importantes para o desenvolvimento de capacidades técnicas que poderiam ser úteis ao desenvolvimento geral do país. Em primeiro lugar, todas as máquinas operando em Cuba eram de origem norte-americana. Em segundo a maior parte da tecnologia necessária para dirigir e manter em funcionamento as grandes e modernas fábricas, os serviços de energia elétrica e as indústrias de extração estavam nas mãos de estrangeiros ou em mãos de cubanos extremamente vinculados às companhias norte-americanas. Em terceiro lugar o sistema de distribuição, tanto para o mercado interno quanto para o externo, era dominado por especialistas estrangeiros e, no caso das exportações, encontrava-se quase inteiramente orientado para vender e comprar dos Estados Unidos. (Carnoy & Werthein, 1984, p 26-27)

Em termos econômicos e políticos, Cuba assemelhava-se muito aos demais países latino-americanos. De um modo geral, desde 1902 atuando sem restrições nas áreas de transporte, comércio exterior, mineração, turismo e, sobretudo, naquelas vinculadas à produção e comercialização do açúcar, a população cubana viu no usufruto e na dependência imposta pela burguesia estadunidense a pauperização das condições de trabalho tanto no campo como na cidade, em meio aos problemas sociais que avolumavam o aumento da desigualdade, da miséria e do analfabetismo. A situação econômica era característica de um país agrário atrasado, onde coexistiam relações pré-capitalistas e as propriamente capitalistas, fundamentadas na penetração do Capital estrangeiro vinculado à monocultura e concentração de exportação em produtos primários, em absoluta conexão com as necessidades econômicas dos estadunidenses (Civeira et al., 2004). De acordo com dados do MINED, em 1953 apenas 56,4% das crianças frequentavam a escola primária e apenas 28% dos jovens continuavam seus estudos no ensino médio. A educação para pessoas com deficiências era inexistente. Os dados de analfabetismo eram superiores a meio milhão de crianças e um milhão de adultos. Para a formação de professores, existiam seis escolas normais e três faculdades de Educação em todo país (Carnoy & Werthein, 1984).

Tais circunstâncias geraram atitudes de defesa frente às condições impostas pelos EUA. Com isso, no final da década de 1950 “. . . o proletariado organizado expandiu-se e se desenvolveu – mais de um quinto de toda população cubana estava sindicalizada.” (Manitzas *apud* Carnoy & Werthein, 1984, p. 29).

Considerando que, no cenário internacional, a Revolução Socialista de 1917 na URSS trouxe repercussões à toda a América Latina, especialmente em Cuba, um conjunto de fatores

determinou a agudização das contradições entre o imperialismo estadunidense e o povo cubano, tais como:

. . . 1) penetração capitalista da economia e proletarização e sindicalização mesmo no campo; 2) importância da produção de açúcar na economia e seu efeito sobre os modelos de emprego; 3) baixa taxa de crescimento entre o fim da segunda guerra mundial e 1958; 4) controle da tecnologia por empresas estrangeiras e influência cultural dos Estados Unidos sobre o consumo das classes alta e média; e 5) distribuição desigual da renda e da riqueza, com a concentração de funções técnicas, de pesquisa e de direção em mãos norte-americanas. (Carnoy & Werthein, 1984, p. 29)

Diante dessas condições, somadas à grande força revolucionária liderada por Fidel Castro⁵², a Revolução Cubana foi possível em 1 de janeiro de 1959 (Civeira et al., 2004). Nos limites de exposição⁵³ deste capítulo, buscou-se apontar somente os elementos essenciais à compreensão do percurso histórico de Cuba. Nosso esforço a partir de então, volta-se para as explicações referentes à constituição da política educacional, sem por vezes, ignorar a conjuntura econômico-social.

Já em seu discurso pós-revolução, Fidel Castro sinaliza o potencial formativo dos combatentes durante o período pré-revolucionário,

. . . em todas as colunas havia sempre algum mestre dando aulas aos jovens – porque eram principalmente camponeses os que se uniam à revolução –, apesar de ter que se mudar constantemente, sobretudo, naqueles primeiros tempos. Sempre foi uma guerra muito móvel. Com a umidade dos montes, as caminhadas, as chuvas, os livros constantemente - era impossível protegê-los da inclemência do tempo – se rasgavam. E, sobretudo, em todos os povoados íamos deixando uma escolinha para os camponeses, na Serra Maestra há dezenas e dezenas de escolas feitas por nós. (Castro, 1959, s/p. tradução nossa)

O discurso de Fidel reforça a presença dos ideais humanistas, de valores éticos e políticos, e do acesso à cultura, como fundamentos essenciais à formação humana, com base em José Martí⁵⁴ (teórico tido por referência nacional entre forças favoráveis à independência da Espanha). Correspondente aos valores Martianos, estabeleceu-se a Lei Fundamental da República em 1959, assegurando que “. . . o objetivo fundamental para a Educação é o pleno desenvolvimento humano” (MINED, 1999, p. 7), posteriormente Lei da Reforma Integral do Ensino (1959). Com esses princípios gerais, constitui-se a estrutura da educação nacional em

⁵² Fidel Castro (1926-2016), líder revolucionário cubano, formou-se em Direito na Universidade de Havana, onde iniciou suas atividades políticas, e presidiu o Conselho de Estado da República de Cuba e foi primeiro-secretário do Comitê Central do Partido Comunista Cubano. Permaneceu no governo cubano por 49 anos.

⁵³ Indicamos alguns autores para aprofundamento: Navarro, J. C. C. & Leon, A. S (2009). *História de Cuba 1959-1999: liberación nacional e socialismo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación; Werthein, J. & Carnoy, M. (1984). *Cuba: mudança econômica e reforma educacional 1955-1974*. São Paulo, SP: Brasiliense.

⁵⁴ José Martí (1853 -1895), importante escritor cubano que teve sua participação política na escrita de jornais separatistas da Espanha. Após prisão de seu mestre Rafael Mendive, rebelou-se contra a dominação espanhola. Em 1869, Martí foi condenado à prisão e seis meses deportado à Espanha. Entre 1881 e 1895, viveu em Nova Iorque. Contudo, foi no México, na Guatemala e na Venezuela que se identificou com a luta pela autonomia da América. Ao lutar pela liberdade cubana em 1895, foi morto, mutilado por tropas espanholas (Nassif, 2010).

um sistema que organiza desde a etapa primária até o ensino superior (Navarro & León, 2009). Ainda, ". . . começaram a ditarem-se medidas concretas em relação à estrutura e tarefas dos órgãos provinciais e municipais de direção da educação; os sistemas de avaliação dos professores e dos alunos e a abertura de possibilidades para levar a educação a todo povo." (Navarro & León, 2009, p. 17, tradução nossa).

A Revolução consolida um período de reformas nas estruturas econômicas e políticas de Cuba, uma organização coletiva que buscava romper com as relações sociais capitalistas. As bases para o novo modelo buscavam transformar as políticas agrárias, de saúde, educação, habitação e cultura, em direitos para toda a população. Logo se iniciou a Campanha de Alfabetização onde milhares de jovens estudantes, operários, professores e alfabetizadores populares foram para os lugares mais intrincados, levando cultura e conhecimento (Navarro & León, 2009). O movimento acerca da alfabetização fez com que ". . . os que sabiam mais, deveriam ensinar aos que sabiam menos." (Carnoy & Werthein, 1984, p. 82). E nessa ação, em 22 de dezembro de 1961, Cuba declara-se "Território Livre do Analfabetismo".

Especificadamente a partir da década de 1960, a constituição da política de educação passou por um processo também revolucionário, e disso resultou um grande investimento na área educacional. Aquele momento conclamava uma formação social muito diferente da existente, para fazer frente aos desafios do mundo do trabalho e avançar na construção de uma sociedade na qual a exploração e a exclusão social pudessem ser superadas. Isto porque,

. . . Cuba teve de enfrentar a esmagadora hostilidade dos Estados Unidos ao caminho que a revolução havia traçado para o desenvolvimento do país. Um ano e meio após a entrada do Exército Revolucionário em Havana, os Estados Unidos iniciaram o bloqueio econômico. Devido à dependência econômica dos Estados Unidos antes da Revolução, o bloqueio transtornou enormemente a vida econômica e forçou o país ajustar-se à mudança radical ocorrida em seus padrões normais de comércio. A proximidade com os Estados Unidos, bem como sua disposição em receber emigrantes cubanos em número ilimitado, também estimulou a fuga das classes média e alta. . . . a emigração concentrou-se fortemente nas pessoas com instrução universitária. O bloqueio e a emigração tiveram efeitos imediatos nos aspectos educacionais da Revolução. . . . a nacionalização das empresas colocaram as máquinas e fábricas nas mãos de cubanos, mas limitaram extremamente o acesso a equipamentos e assistência técnica . . . De modo geral, não havia cubanos preparados para serem encarregados dessas tarefas. Isso teve uma influência negativa sobre a produção, mas os efeitos educacionais foram geralmente positivos. (Carnoy & Werthein, 1984, p. 48-49)

No contexto revolucionário, com forte apoio das massas ". . . a revolução cubana transitou ao socialismo, quando o sistema capitalista esgotou todas as suas possibilidades". (Civeira et al., 2004, p. 259, tradução nossa). Nos primeiros passos ao socialismo, entre 1959 e 1961, além das estratégias de desenvolvimento econômico, foram delineadas as ações de uma política educacional, bem como os parâmetros que serviriam para fundamentar a Pedagogia cubana e a formação do "Novo Homem". Ao mote principal estava vinculada forte

expressão do pensamento martiano: “a educação é a única via para adquirir a plena liberdade” (Martí, 2015). Como símbolo das novas relações sociais que precisavam se formar, em 14 de setembro de 1959, Fidel entrega ao MINED

. . . o acampamento militar de Columbia – a primeira fortaleza militar do país –, o que se converte em uma imensa escola com o nome de Ciudad Escolar Libertad. O mesmo se faz posteriormente com o histórico quartel Moncada, de Santiago de Cuba, que passa a chamar-se Ciudad Escolar 26 de Julio, e com outros 69 quartéis em toda nação, os quais se converteram também em centros escolares. (Navarro & León, 2009, p. 18, tradução nossa)

Em seguida, se estabeleceram medidas frente às limitações na Educação, constatadas em amplos grupos da sociedade, sobretudo entre aqueles pertencentes às áreas rurais e semiurbanas, onde os

. . . filhos dos trabalhadores e dos camponeses recebiam uma educação bem inferior à das crianças de classe média e alta. Quarenta por cento da força de trabalho e 50 por cento da população viviam em áreas rurais, mas apenas um terço das matrículas em escolas primárias ocorriam no campo, . . . cerca de um terço das matrículas universitárias correspondiam a ciências sociais e direito, num preparo para os empregos disponíveis entre os empresários e os técnicos norte-americanos, de um lado, e o povo cubano, de outro. (Carnoy & Werthein, 1984, p. 30)

Os dados revelam que o período de estagnação econômica elevava o nível de analfabetismo da população de 5,5 milhões de habitantes. Em média, 23,6% dos maiores de 15 anos; e nas zonas de montanha e rurais chegava a 40%. (Civeira et al., 2004). Em 1958, o sistema educacional contabilizava 811.345 matrículas, e menos de 50% das crianças até 14 anos estavam na escola. Às vésperas da revolução, o índice era inferior ao constatado na década de 1930, quando 63% das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Apesar disso, Cuba já contava com uma força de trabalho bem organizada e uma mão-de-obra camponesa preocupada em elevar o nível de escolaridade de seus filhos (Carnoy & Werthein, 1984).

Sob tais condições, em junho de 1961, para transformar um sistema educacional estagnado, garante-se como política pública estatal a nacionalização de todas as escolas privadas e a gratuidade do ensino. Para Navarro e León, a Lei de Nacionalização Geral e Gratuidade do Ensino “. . . reconhece que a educação é um dever do Estado revolucionário, que este não pode delegar e nem transferir, e que o ensino deve ser oferecido gratuitamente, para que todos os cidadãos possam recebê-lo sem exclusão nem privilégios.” (2009, p. 19, tradução nossa).

Muitas das reformas educacionais e econômicas, pela cronologia dos fatos, coincidem com as instauradas no Brasil e, a título de exemplo, temos aqui a expansão da escolarização formal com a LDBEN 4.024/1961. Contudo, ambos distinguem-se porque os aspectos

fundamentais da reforma educacional cubana, em nossa análise, concentram-se nas mudanças sociais e na política econômica vinculada ao desenvolvimento educacional, que em absoluto não segue os imperativos do mercado. Pode-se dizer que as políticas públicas implementadas no final da década de 1950 em Cuba estão comprometidas com a distribuição de renda, o fim do analfabetismo, a educação e saúde públicas universais. Tais medidas são consistentes “. . . com as políticas dos países europeus e asiáticos que tinham, ou ainda têm, regimes comunistas.” (Carnoy⁵⁵, 2009, p. 53).

Segundo o autor, os alunos cubanos tiram notas muito mais altas em exames internacionais que as crianças de outros países latino-americanos, incluindo o Brasil. Também constata que a educação em Cuba impressiona pela motivação de professores e diretores em educar bem as crianças. Com um currículo nacional, o país oferece à maioria dos alunos uma educação básica que somente crianças de classe média alta recebem em outros países da América Latina." (Carnoy, 2009).

Esta afirmação é referendada no relatório publicado pelo BM – embora discordemos das intenções⁵⁶ desse órgão em suas pesquisas – nos dados de 2014, da série Fórum sobre Desenvolvimento da América Latina, intitulada *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem na América Latina e Caribe*, onde encontramos aportes sobre as investigações dos problemas econômicos e sociais da região com referência aos sistemas educacionais públicos dos países da América Latina e Caribe e os principais desafios por eles enfrentados. As investigações examinaram que

. . . atualmente, nenhum sistema escolar latino-americano, com a possível exceção do de Cuba, está próximo de mostrar os parâmetros elevados, o forte talento acadêmico, as remunerações altas ou pelo menos adequadas e a elevada autonomia profissional que caracterizam os sistemas educacionais mais eficazes do mundo, como os da Finlândia, Singapura, Xangai (China), República da Coreia, Suíça, Países Baixos e Canadá. (BM, 2014, p. 32)

Também segundo a instituição financeira internacional, com a notável exceção de

⁵⁵ Martin Carnoy, economista, professor na Universidade de Stanford (EUA), conduziu um estudo comparativo entre os sistemas educacionais do Brasil, Chile e Cuba. Carnoy, em sua pesquisa, colheu evidências que jogam luz sobre os principais problemas brasileiros. O resultado é o livro *A vantagem acadêmica de Cuba – Por que seus alunos vão melhor na escola*, publicado no Brasil pela Ediouro. Nele, Carnoy mostra que o ótimo desempenho dos estudantes cubanos é resultado de um sistema educacional que dá oportunidades iguais para todos os alunos, que estudam em um ambiente mais seguro e menos desigual que o brasileiro. Para obter esses dados o economista filmou salas de aula em Cuba, Chile e Brasil e cronometrou o tempo dedicado à explicação dos conteúdos pelos professores. Procurou entender como uma sociedade com renda per capita menor que a brasileira consegue promover uma educação com melhor qualidade para todos.

⁵⁶ Consideramos que as intenções do BM representam um projeto político-econômico atrelado aos elementos estruturais da sociedade capitalista mundial. Ao tomar as avaliações apenas por seus resultados, a estratégia pode indicar mecanismos de responsabilização docente. Dessa forma, não é raro encontrar propostas de formação para professores incentivadas por essa agência financeira, mero um enredo para colocar a educação a serviço do mercado. (Shiroma & Evangelista, 2004).

Cuba ". . . nenhum corpo docente da região pode considerar-se de alta qualidade em comparação com os parâmetros mundiais." (p. 23).

Ainda, referente a essa transformação em todos os níveis de ensino, é reconhecido que a educação é a principal prioridade no país. Isso porque, ao ser considerada a nação mundial que mais investe em Educação, somando 12,9% do orçamento nacional, “. . . Cuba é internacionalmente reconhecida por seus êxitos nos campos da educação e da saúde, com um serviço social que supera o da maior parte dos países em vias de desenvolvimento e, em certos setores, se compara ao dos países desenvolvidos.” (BM, 2014, p. 40). Incorporada ao culminante desenvolvimento educacional,

. . . a prestação social de Cuba é uma das melhores do mundo em vias de desenvolvimento, como documentam numerosas fontes internacionais, incluídas a Organização Mundial da Saúde, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e outras agências da ONU, e o Banco Mundial. [...] Cuba supera, amplamente, por sua vez, a América Latina e o Caribe e outros países com renda média nos indicadores principais: educação, saúde e salubridade pública. (BM, 2014, p. 40)

O que pretendemos destacar, recorrendo aos dados aferidos pelo BM, é que as transformações no sistema educacional cubano correspondem à busca pela formação de novas relações humanas, em resposta às desigualdades geradas pelo sistema capitalista dependente vivenciado pela população na primeira metade do século XX. Assim,

. . . a economia não foi o centro das atenções durante os dez primeiros anos. Neste primeiro período da Revolução, os principais esforços da nação foram para sobrevivência sob as condições da subversão imperialista, da agressão militar e do implacável bloqueio econômico. Durante muitos anos tivemos de manter mais de 300 mil homens armados para defender o país. A isso tínhamos de somar a necessidade de colher a cana manualmente, num momento em que o exercito de desempregados utilizados para cortar cana, no capitalismo, havia desaparecido com as novas oportunidades de emprego criadas pela Revolução. (Discurso de Fidel Castro, *apud* Carnoy & Werthein, 1984, p. 38)

Na prática, isso significa que após a revolução, o governo que emergiu tinha caráter hierárquico, centrado em um único partido, o Partido Comunista. Não obstante, estando comprometido com o desenvolvimento da sociedade, este dirigiu a política econômica em defesa da propriedade coletiva dos bens de produção, onde a renda, a riqueza e outros benefícios (habitação, alimentos e serviços sociais) foram radicalmente distribuídos. Somado a isso, as organizações de massa (União dos Jovens Comunistas – UJC; Central dos Trabalhadores de Cuba – CTC; Associação Nacional de Agricultores Pequenos – ANAP; Federação de Mulheres Cubanas – FMC; Comitê de Defesa da Revolução – CDR; União dos Pioneiros de Cuba – UPC; União dos Estudantes Secundaristas – UES; Federação Estudantil do Ensino Médio – FEEM e a Federação Estudantil Universitária – FEU) constituídas no período de 1961 a 1975, tinham um importante papel no desempenho democrático do sistema

político. Para Navarro e León (2009, p 147), o “. . . grau de democracia não se mede pela diversidade de partidos políticos existentes, senão pela participação real do povo na solução de seus problemas”.

Encontramos em fontes documentais e nas entrevistas com profissionais que atuam no MINED⁵⁷, vários dados que indicam uma notória transformação nos aspectos mencionados, especialmente quanto ao indicador de matrículas, que chega a 100% entre as crianças. Em parte, isso ocorreu porque, além da distribuição mais igualitária da produção e dos bens materiais, da diminuição do desemprego e da universalização dos serviços de educação e saúde, a Pedagogia e a Psicologia assumiram tarefa fundamental no campo propositivo (Beatón, 2017, informação verbal)⁵⁸.

Em 1964, o Departamento de Psicologia Educacional do MINED, na luta pela qualidade da educação em meio ao processo revolucionário, concebe a primeira contribuição com conteúdo específico para a Educação. Por meio da publicação de uma revista, os profissionais da Psicologia criticam as sociedades onde a Educação responde aos interesses da classe que economicamente tem o domínio social, conferindo à Educação, articulada à Psicologia, um importante papel para a formação do Homem em todas as épocas. Buscando qualidade nos processos formativos, a articulação entre Pedagogia e Psicologia Educacional propõe um aporte ao sistema educativo, apresentando estudos e artigos científicos sobre problemas educacionais e o emprego dos fundamentos da Psicologia à Educação (MINED, 1999).

Na primeira década do poder revolucionário cubano, os aspectos econômicos do país foram subsidiados por trocas comerciais vantajosas com a ex-URSS. Sem experiência em questões fundamentais da ciência econômica, os cubanos manifestaram certas incertezas quanto à direção da economia de seu país. Para um dos dirigentes revolucionários, além do custo da produção, a formação dos valores morais como princípio de idoneidade era fundamental. Não obstante, “. . . se estabeleceu que devia aplicar-se com espírito criador às condições concretas, elevando e ampliando os valores morais, aperfeiçoando a conexão socialista e promovendo uma atitude comunista ante ao trabalho.” (Navarro & León, 2009, p. 78, tradução nossa). O vínculo com os soviéticos permitiu, além da permuta econômica “. . . a

⁵⁷ Durante nossa estadia em Cuba, realizamos entrevistas com profissionais que atuaram e atuam no subsistema Educação Especial no MINED, professores e profissionais das escolas especiais, professora da Universidade Pedagógica Enrique José Varona e pais de alunos com deficiência.

⁵⁸ Beatón, G. A. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM, *História da Educação Especial em Cuba: depoimento* [dezembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. (4 gravações de vídeos).

concessão de bolsas de estudos para jovens cubanos estudarem na URSS e outros países socialistas: ali se formaram milhares de técnicos e especialistas. . . . [e também, por meio do intercâmbio pessoal] chegaram centenas de professores e especialistas em investigação e docência para colaborar com os organismos cubanos nas mais diversas tarefas.” (Navarro & León, 2009, p. 109, tradução nossa).

Para Beatón (2017), entre as décadas de 1960 e 1970, houve um desenvolvimento da política de educação de caráter transformador, posto que, em geral, a política educativa traçada pós-revolução foi encaminhada para garantir a alfabetização de toda a população, resultado visível nos índices, que diminuíram para 3% de analfabetismo no país, num período de praticamente um ano, no qual se garantiu a escolarização de todas as crianças, tanto em zonas rurais como urbanas, assegurando que todos os professores tivessem suas salas, porque antes havia professores desempregados e crianças fora da escola. Nos anos seguintes, a política de educação e os desdobramentos em planos de estudo não tiveram grandes mudanças, girando-se daí o esforço para organizar e aperfeiçoar o sistema de educação e assim compor seus subsistemas.

Nesse sentido, todo esforço empregado na formação da população e na defesa da soberania nacional resultou, a partir da década de 1970, em crescimento econômico de transposição espantosa ". . . ao exceder 10% de crescimento anual." (Navarro & León, 2009, p. 76, tradução nossa). Enquanto na América Latina o período era marcado por recessão, a economia cubana despontava com um crescimento moderado e a população desfrutava de um padrão de vida ascendente. Reconhece-se uma atenção maior à economia e iniciam-se as mudanças de estratégia, pois “. . . ante a impossibilidade de industrialização em curto prazo, se entende que a agricultura é uma via menos custosa e mais rápida para se obter resultados econômicos notáveis, pelo que, sem renunciar aos esforços para o desenvolvimento industrial, se coloca ênfase no setor agropecuário.” (Navarro & León, 2009, p. 76, tradução nossa). Com isso, houve

. . . maior atenção à eficiência e ao crescimento econômico, bem como à melhoria da administração em níveis político, organizacional e econômico, coincidindo com a melhoria da qualidade da educação dos jovens em todos os níveis de ensino, incremento da educação universitária e do ensino vocacional especializado na escola secundária, com contínua expansão das escolas secundárias para trabalho e estudo. (Carnoy & Werthein, 1984, p. 39)

Não obstante o caráter revolucionário de transformações constantes, o esforço se dirigiu para o aperfeiçoamento do sistema educacional com medidas que iam de encontro à avaliação e ao seu melhoramento. Com um país que caminhava para controlar seus próprios recursos e envolver o povo na tomada de decisões, em 1971 elaboram-se as recomendações

educacionais do país no Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura, com a finalidade de construir um processo educativo como meio essencial para a formação indentitária.

Com o propósito de coletar manifestações sobre a problemática educacional, conhecer os aspectos que comprometem a atividade dos professores, ouvir as contribuições das massas por suas organizações de base (UJC, CTC, ANAP, FMC, CDR, UPC), e apresentar propostas para elaboração da política educacional, esse Congresso debateu e analisou as demandas com mais de 1.800 delegados, representantes do MINED, de organismos educacionais, científicos e culturais, assim como organismos de produção e serviços (MINED, 1971).

Considerando-se a Educação como produto da classe social dominante, podemos dizer que esta ação revela o novo conteúdo social e a orientação da Educação determinada pela classe que, agora, ocupa o poder. Neste caso,

. . . estão no poder os trabalhadores, os camponeses, os intelectuais progressistas e os estratos médios da população, que constroem uma sociedade democrática em que os privilégios de grupos e classes estão desaparecendo e em que a propriedade privada dos meios básicos de produção está sendo eliminada. (Carnoy & Werthein, 1984, p. 69)

Nesses termos, a reformulação da política educacional ocorreu dentro do contexto da política geral do desenvolvimento social e em resposta às transformações econômicas e às dificuldades encontradas até então nos programas educacionais. As ações para diagnosticar a realidade da Educação são tomadas como necessidades e, durante o congresso, foi constituída uma comissão para contribuir com a promoção e o desenvolvimento da pesquisa científica de forma sistemática nas universidades, contando com especialistas soviéticos e alemães orientais, e a participação de um destacado grupo de educadores cubanos. Também foi nesse período que se constituiu o Centro de Desenvolvimento Educativo, um órgão estatal para dirigir o sistema educacional e seus subsistemas, dentre eles, o de EE⁵⁹.

No Sistema Nacional de Educação de Cuba, as escolas cubanas se caracterizam por diferentes composições, ainda que a Educação seja absolutamente estatal e se instituiu mediante variados subsistemas. Tal contexto escolar foi genuinamente vinculado às políticas estatais, onde o Estado assumiu a responsabilidade pela Educação e assegurou que os pais, também funcionários do Estado, em sua grande maioria, “. . . façam sua parte garantindo que as crianças alcancem níveis elevados de desempenho acadêmico.” (Carnoy, 2009, p. 209).

Dadas as suas condições econômicas e educacionais, Cuba buscou ser mais equitativa, contrapôs-se à hegemonia estadunidense, e liderou um espaço de resistência dentro da órbita

⁵⁹ Na Seção 5 desta tese, detalha-se os dados e a política educacional cubana voltada às pessoas com deficiência.

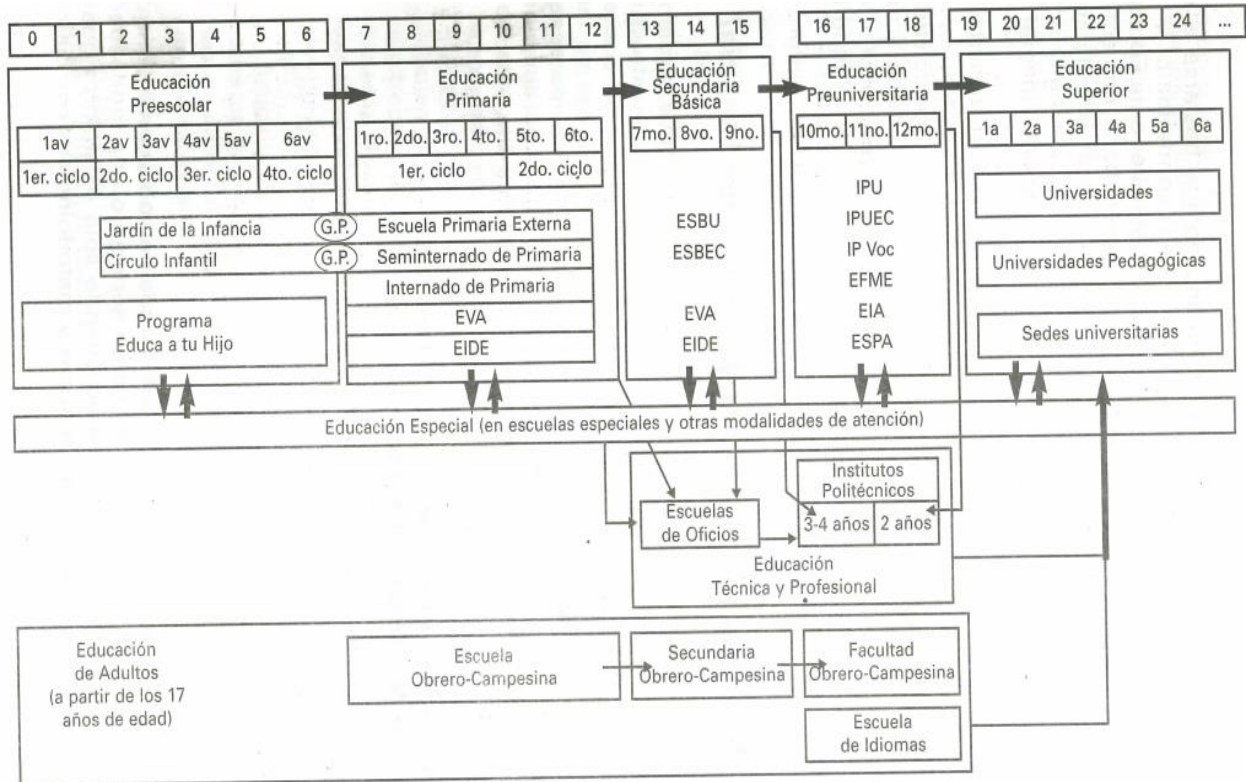
geopolítica dos EUA, na América Latina. Baseado nos compromissos sociais e objetivos coletivos de uma nova concepção societária, os jovens cubanos, “. . . que não foram criados, nem socializados, numa sociedade capitalista, concebem seu trabalho como meio de promover o bem-estar social, não a prosperidade individual ou de um grupo.” (Zimabalist *apud* Carnoy & Werthein, 1984, p. 131).

Assim sendo, em dezembro de 1975, foi celebrado o Primeiro Congresso do Partido Comunista, onde se materializou a resolução sobre uma política educacional constituída pelos fundamentos e princípios da Psicologia e Pedagogia socialistas e marxistas-leninistas. No entanto, resguardado o legado histórico do pensamento educacional cubano e dos princípios martianos, “. . . Educar é depositar no homem toda a obra humana que o antecedeu; é fazer de cada homem síntese do mundo vivente . . . colocá-lo ao nível de seu tempo . . . prepará-lo para a vida.” (Martí, 2001, p. 507).

Como resultado dessa política, aprovou-se o Primeiro Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (1975) que, em conjunto com o Conselho Nacional de Cultura, abria novos horizontes. No mesmo ano, “. . . se contava com cento e dezesseis bibliotecas, vinte e nove museus. Em 1962 se criou a Editora Nacional de Cuba e em 1967, o Instituto Cubano do Livro. . . . [e] em 1967 se produziram oito milhões de livros, em 1975, trinta e cinco milhões.” (Civeira et al., 2004, p 268).

Na sequência, o ICCP, começou a ter um desempenho importante na direção das Ciências da Educação (entre elas a Pedagogia e a Didática). Isso significou uma mudança na formação de professores e nos conteúdos dos planos e programas de estudo, sobretudo na produção dos materiais pedagógicos (livros, textos, material escolar, etc). O processo contou com a participação de dezenas de especialistas das diferentes disciplinas e de intelectuais soviéticos, fato que fortaleceu a formação político-ideológica. Tal iniciativa teve auxílio da política que fixou os salários, de modo que fossem pouco variáveis entre os profissionais, e, também, entre os operários e funcionários administrativos. Assim, o magistério, em passo acelerado, tornou-se uma profissão muito cobiçada. Todo o sistema educacional cubano foi organizado conforme a ilustração que constitui a Figura 1 (Chkout et al, 2013, p. 4).

FIGURA 1 - Estrutura do Sistema Nacional de Educação de Cuba (anos de vida)



Legenda

1av, 2av: primeiro ano de vida, segundo ano de vida
 G.P.: Grau Pré-escolar
 1ro., 2do.: primeiro grau, segundo grau
 1a, 2a: primeiro ano da carreira, segundo ano da carreira
 EVA: Escola Vocacional de Arte
 EIDE: Escola de Iniciação Desportiva Escolar
 ESBUC: Escola Secundária Básica Urbana

ESBEC: Escola Secundária Básica no Campo
 IPU: Instituto Pré-universitário Urbano
 IPUEC: Instituto Pré-universitário no Campo
 IP Voc.: Instituto Pré-universitário Vocacional
 EFME: Escola Formadora de Maestros Emergentes
 EIA: Escola de Instrutores de Arte
 ESPA: Escola Superior de Aperfeiçoamento Atlético

Fonte: Chkout et al (2013) (tradução nossa).

Na mesma década, foi aprovada a Constituição da República de Cuba, a qual assinalava a concepção de Homem que se desejava formar, bem como o papel da Educação nesse processo formativo. Para tanto, a política educacional baseada nos princípios constitucionais deve garantir, dentre outros aspectos:

a) Concepção científica do mundo, estabelecida e desenvolvida pelo marxismo-leninismo; b) O ensino como função do Estado. Em consequência, os centros docentes são estatais. O cumprimento da função educativa constitui uma tarefa na qual participa toda sociedade e se baseia nas conclusões e aportes da ciência na relação mais estreita do estudo com a vida, o trabalho e a produção; c) A formação comunista das novas gerações e a preparação das crianças, jovens e adultos para a vida social. Para realizar este principio se combinam a educação geral e as especializadas de caráter científico, técnico ou artístico, com o trabalho, a investigação para o desenvolvimento, a educação física, o esporte e a participação em atividades políticas, sociais e de preparação militar. . . . A família, a escola e os órgãos estatais e as organizações sociais de massas tem o dever de prestar atenção especial à formação integral da infância e juventude. (*Constituição da República de Cuba, 1976, p. 9-10*)

Assim, investimentos na política educacional foram numerosos e destinavam-se a todo cidadão cubano. O atendimento às pessoas com deficiências no subsistema de EE, inexistente antes da revolução, alcançava em 1985 mais de 46 mil alunos matriculados em 443 escolas. À

época, a escolarização de crianças de 5 anos se elevou para 80%, entre 6 e 12 anos chegou quase a 100%, e a 87% dos adolescentes e jovens entre 13 e 16 anos, enquanto que, nos Institutos de Ciências Pedagógicas, o total de professores em formação ultrapassava 100 mil (Navarro & León, 2009). Também se constatava que no campo de ciência e técnica formou-se uma rede impressionante de centros de investigação científica. Com o êxito legítimo dessa revolução educacional, no aspecto cultural o país também dispunha “. . . de 319 bibliotecas públicas, 3.200 bibliotecas escolares, 22 especializadas e 70 nas universidades. Na produção editorial . . . algo mais de 10 mil títulos com um total de 400 milhões de exemplares.” (Navarro & León, 2009, p. 177, tradução nossa).

Com o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (1986-1990), ao examinar-se o desenvolvimento alcançado nos aspectos sociais e econômicos, projetaram-se mudanças necessárias para modernizar e flexibilizar os planos de estudos. A sociedade cubana, ao defender a formação de um Novo Homem, organizou o sistema socioeconômico com base na superação da propriedade privada e, com isso, pode agora buscar por outra direção quando se trata da formação humana. O objetivo de todo trabalho era um melhor ensino que pudesse desenvolver, ao máximo, as possibilidades humanas. Como bem observou Barroco (2007a), em relação ao que ocorreu à época de Vigotski, os princípios e as finalidades societárias permitiram que as orientações econômicas fossem congruentes com as educacionais, que o enfrentamento à exclusão social de grande parcela da população ao que era básico na vida, como por exemplo, dominar a leitura, a escrita, a contagem, etc., foi realizado em prol do desenvolvimento humano dos cubanos em sua máxima possibilidade.

Com a reorganização geopolítica mundial, o período posterior à década de 1990, transcorreu em meio a uma difícil situação econômica no país. Com o abrupto desintegrar-se do campo socialista na Europa, mais especificadamente na URSS, o intercâmbio comercial na ilha diminuiu 70% e com isso a capacidade industrial reduziu-se 30%. “Cuba se viu privada de seus mercados tradicionais, sem preços vantajosos para suas mercadorias de exportação e importação, sem financiamento externo e na necessidade preeminente de incluir-se no mundo unipolar, com todos os inconvenientes que isto tem.” (Civeira et al., 2004, p. 305).

Tal crise econômica vivenciada por Cuba foi atípica e resultou da subprodução, algo diferente daquelas que se constituíram nas sociedades capitalistas nesse mesmo período com a onda do chamado "neoliberalismo" e a superprodução de mercadorias acima da capacidade de absorção pelo mercado. Essa crise cubana respondeu a influências externas (desmantelamento do bloco socialista europeu, que representava 85% do comércio da ilha) como principal fator,

e combinou-se com as antigas agressões contra a soberania do país, representadas pelo bloqueio⁶⁰ histórico impetrado pelos EUA, acentuando-lhe os efeitos. Todos esses problemas provocaram nessa década de 1990 um período sombrio para os cubanos, já que, “Pressionado economicamente pelo embargo, com seus aliados políticos da Europa do Leste ingressando no capitalismo global, o projeto socialista cubano ficou sob ameaça de falência.” (Carnoy, 2009, p. 54).

Trata-se do “Período Especial⁶¹”, como foi denominada a década de 1990 em Cuba, que enfrentou um conjunto de reformas que entre os riscos e custos, se fez inevitável para traçar as estratégias de resistência da Revolução Cubana. Foram anos de luta pelo fortalecimento do trabalho no ensino e nenhuma instituição escolar foi fechada. Contou-se com um enorme compromisso do magistério cubano com seu trabalho, que em meio a circunstâncias adversas, conseguiu manter as conquistas da Educação e obter resultados satisfatórios. Conforme Civeira et al., (2004), a crise em Cuba, na década de 1990, é posta à prova com uma diferença objetiva fundamental em relação aos outros países do mundo, “a confiança do povo no socialismo e em sua liderança política.” (p. 308).

Para os autores, o povo não se sentiu objeto da reforma, senão sujeito dela. Assim, as decisões adotadas no âmbito da economia, ainda que afetassem a população, tiveram garantidas as conquistas nas políticas públicas de saúde, educação e previdência social. Sobre o período, Carnoy (2009, p 54) assevera que “o país conseguiu sobreviver, atraindo enormes quantidades de turistas europeus e até estadunidenses, neutralizando o embargo”. Estas medidas demonstram que, apesar da crise, os investimentos em políticas sociais seguiram progredindo, especialmente na atenção às necessidades humanas.

Na última década, consolidada a política educacional, assim como a formação de

⁶⁰ "Bloqueio" econômico de todo tipo de relações comerciais entre EUA e Cuba, decretado formalmente pelo presidente norte-americano John F. Kennedy em 3 de fevereiro de 1962. No entanto, as medidas punitivas contra a ilha já haviam começado logo após a Revolução Cubana, em 1º de janeiro de 1959. Em fevereiro desse ano, os EUA negam concessão de crédito para manter a estabilidade da moeda nacional cubana. Posteriormente, outras sanções são aplicadas: restrição do fornecimento de combustível por transnacionais estadunidenses; paralisação de plantas industriais; proibição de países e empresas de exportarem a Cuba; supressão parcial e, depois, total, da quota de compra de açúcar; não exportar nenhum produto, receber turistas dos EUA, ter acesso a crédito, utilizar o dólar em transações com o exterior, tocar portos e aeroportos americanos com seus navios e aviões, sendo impedimento extraterritorial a investimentos estrangeiros em Cuba e importações de subsidiárias dos EUA instaladas em outros países. Tudo para asfixiar e inviabilizar economicamente a nova organização social de Cuba (Carnoy & Werthein, 1984; Civeira, Vega & León, 2004; Navarro & León, 2009).

⁶¹ Refere-se às medidas econômicas adotadas, em regime especial, pelo governo cubano após a URSS retirar os subsídios à economia. O período demandou algumas reformas econômicas que elevaram os preços dos produtos e reduziram a produção agrícola e industrial para economizar energia, fertilizantes e combustíveis. Cuba teve de atrair divisas estrangeiras com a expansão do sistema médico aos turistas, a venda de tecnologia de vacinas e remédios, ampliação do turismo e regulamentação de pequenas empresas, acenando para entrada de estrangeiros na economia cubana (Carnoy & Werthein, 1984).

professores, realizou-se um esforço por locupletar o atual sistema educativo, implementando neste as demandas do contexto internacional. Os dados da Oficina Nacional de Estatísticas demonstram que, em 2011, a população do país em idade escolar era de 1.637.389 e sua frequência achou-se distribuída conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 - Matrículas de crianças e adolescentes por período escolar

IDADE	POPULAÇÃO
0 a 5	722.504
6 a 11	797.501
12 a 17	839.888

Fonte: documentos/MINED; dados organizados pela autora (2018).

A taxa de matrícula somava 99% na educação primária e básica, e 90% na secundária básica. Entre as crianças de 0 a 5 anos, as matrículas nos Círculos Infantis e no Programa *Educa Tu Hijo*⁶² representavam 99,8% do atendimento nessa faixa etária (MINED, 2011).

A atenção dada à educação infantil, após pesquisas de Siverio (1984), Beatón (1985) e outros colaboradores cubanos, corresponde a um projeto educativo que não se deu de forma aleatória. O atendimento educacional, desde os primeiros anos de vida pelas vias institucional e não institucional, foi orientado pelos objetivos de uma formação integral, seguidos pelo intento de alcançar o máximo desenvolvimento possível em cada criança e, como resultado, sua apropriada preparação para a aprendizagem escolar.

Com eixos norteadores, aprendizagem e desenvolvimento das crianças são monitorados pelo MINED desde 1994 e exibem resultados importantes, como no Gráfico 1.

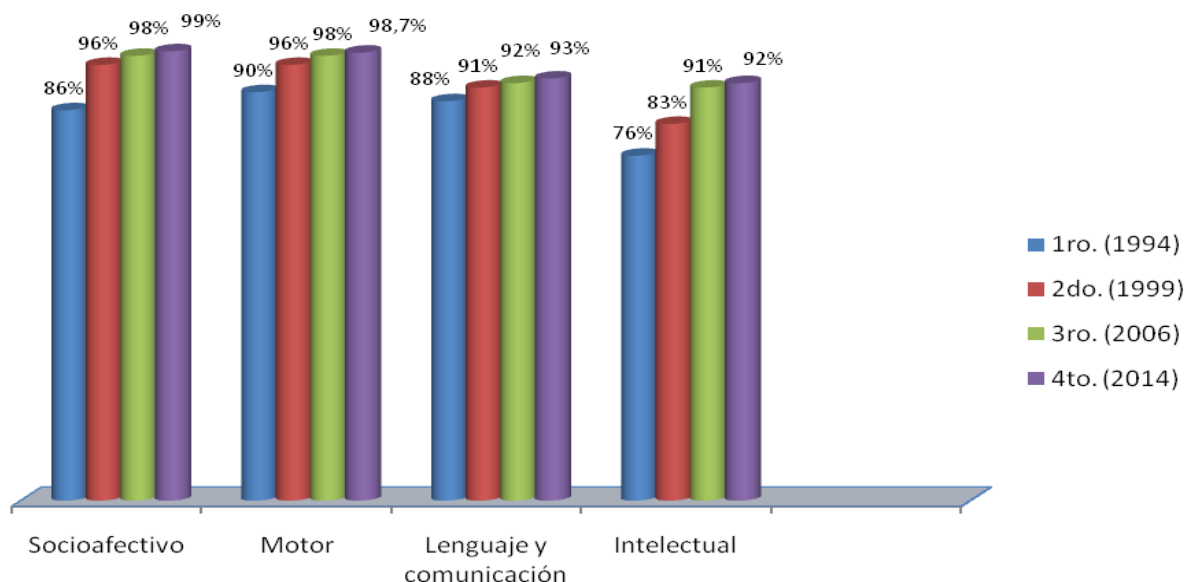
Os dados da educação infantil, a partir de aspectos referentes ao desenvolvimento – socioafetivo, motor, linguagem e comunicação e intelectual – revelam que a mediação do adulto, na orientação da atividade da criança com os objetos e na relação com outro, faz com que se alargue sua situação social de desenvolvimento.

Percebe-se que os princípios teóricos e políticos, articulados nas políticas públicas, criaram uma prática social que conduziu a educação cubana a índices de países desenvolvidos. A qualidade foi constatada pela UNESCO, quando em 2015 apresentou o *Relatório de Acompanhamento da Educação para Todos no Mundo 2015: um balanço*. O

⁶² O programa resulta de um planejamento político educacional, alicerçado na família e na comunidade, com enfoque intersetorial. A partir das pesquisas de Siverio (1984, 1985), Beatón (1985) e outros educadores cubanos, com apoio de pesquisadores do Instituto de Investigações Científicas de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, o programa se constituiu pensando na família como agente protagonista insubstituível, e mais efetivo para promover o desenvolvimento integral da criança, acompanhando-a desde a gestação até o ingresso à escola. Visa dar atenção educativa com vistas a garantir o desenvolvimento das crianças que não são atendidas nos Círculos Infantis por falta de vagas ou pela dificuldade de locomoção até a instituição (Siverio, 1995).

documento registra uma avaliação do que fora conseguido por 164 países em relação aos objetivos reestabelecidos no Fórum Mundial de Educação, de Dacar, no ano 2000.

GRÁFICO 1 - Cumprimento dos indicadores por esfera do desenvolvimento



Fonte: Rivero, [20--].

Destaca a UNESCO (2015) que, na América Latina e Caribe, Cuba representa o único país que cumpriu 100% dos objetivos aludidos. Concernente à qualidade educacional, o país ocupa o 28º lugar mundial, mesmo nível de Reino Unido, Japão, Noruega, Suíça e Finlândia.

Carnoy (2009), em um estudo comparado sobre a educação no Brasil, Chile e Cuba, apresenta dado revelador referente ao desempenho escolar entre crianças e adolescentes cubanos. O autor avaliou o desempenho acadêmico de estudante, com provas de matemática e linguagem aplicadas pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade de Educação (LLECE), e as principais diferenças a respeito de como os três sistemas escolares organizam o currículo e a aprendizagem do aluno. Sobre o desempenho acadêmico na prova de linguagem, os alunos cubanos apresentaram mais de 84% de acertos em média, quando os estudantes do Brasil e Chile acertaram 50% das questões propostas. As médias referentes ao desempenho em matemática são 90% e 50%, respectivamente. Carnoy considera que o alto desempenho dos estudantes cubanos não é um acaso, antes

. . . resultado da instrução média mais alta dos pais e da maior quantidade de livros nas casas das famílias cubanas, principalmente em comparação com as famílias brasileiras. No entanto, o desempenho discente também resulta dos contextos sociopolíticos diferenciados dos três países, em particular entre Brasil e Cuba. Além disso, são resultado da melhor **preparação docente**, de um **currículo** mais exigente e do **foco instrucional** das escolas . . . (Carnoy, 2009, p. 193, grifos nossos)

Para Carnoy, a última descoberta é a mais importante, considerando o fato de ser possível transferi-la para os demais países. A partir de seu estudo é possível pressupor que a vantagem cubana remete inevitavelmente ao campo das **políticas sociais**, sendo considerados aspectos fundamentais para o sucesso educacional “. . . o recrutamento, para o magistério, dos melhores alunos do ensino médio e a excelente formação que lhes é dada, ao redor de um sólido currículo”. . . . a garantia de que os alunos são saudáveis e estão bem alimentados. E . . . o sistema de tutoria e supervisão dos professores.” (Carnoy, 2009, p. 18).

Como já apontado pelo BM em 2014, Cuba representa o país que mais investe em Educação com 12,9% do PIB, superando índices de países como Dinamarca (8,7%), Reino Unido (6,2%) ou EUA (5,4%) (UNESCO, 2015).

Diante do exposto, supõem-se que o funcionamento da política educacional cubana não está, absolutamente, vinculado a interesses de mercado. Antes, percebe-se que o processo de democratização constituído em Cuba, em dependência de um conjunto de circunstâncias conjunturais desde a revolução, se volta a atender interesses da população. O Estado coordena a política pública, pelo povo, para o povo e com o povo, e tem em seu resultado suas formas de aperfeiçoamento, a saber, que as políticas públicas são aperfeiçoadas mediante consulta a trabalhadores, estudantes e população em geral. Ressalte-se que esse papel implementado pelo governo cubano, concernente ao relacionamento de poder entre indivíduo e Estado, é diferente e mesmo incompatível com as noções de "democracia" e "liberdade" instituídas na sociedade capitalista.

A democracia na sociedade cubana é percebida com a participação popular na tomada de decisões, porém há controle rígido sobre opções individuais. Para Carnoy (2009), o povo cubano “. . . tem muito menos opções sociais e econômicas e muito menos liberdade individual e política, mas tem uma oportunidade muito maior de ser altamente instruído.” (p. 71). Compreendemos que o direito e o acesso pleno à saúde, educação e segurança, representa a verdadeira emancipação humana, ou seja, que ao ter acesso a esses bens, o desenvolvimento das potencialidades humanas nas quais o sujeito relaciona consciente e criticamente sua condição de existência, associada com a produção e reprodução de sua vida material, está efetivamente garantido.

Atualmente, vê-se em Cuba uma abertura em relação ao pluralismo de ideias. Ainda é forte a luta pela unidade de pensamento que rege a formação, baseada em princípios da THC, não ignorando que outras concepções (positivistas, behavioristas, cognitivistas, ou baseadas nas Neurociências) encontram, no espaço educativo cubano, ecos para se desenvolver como

orientação e prática educativa. Não obstante, existe a consciência social de que a educação é o caminho que tem o Homem para se enraizar em sua cultura, sem perder sua individualidade. Dessa forma, a Educação cubana representou e representa a capacidade de mobilização das massas e as conquistas institucionais incorporadas na prática social, dentre elas, o sistema educacional nacional e os CDRs, “. . . grupos políticos locais, altamente descentralizados em sua organização, encarregados da incorporação e da socialização do povo no compromisso revolucionário, bem como da defesa popular.” (Carnoy & Werthein, 1984, p. 46).

No decorrer desta seção, buscou-se analisar a relação entre Estado, sociedade e Educação, enquanto ferramenta cultural de humanização superior, e a organização das políticas públicas voltadas à Educação, enquanto campo da prática social da atividade educativa. Essas considerações foram necessárias para compreender as políticas públicas educacionais e suas imbricações com o contexto sócio-histórico e as implicações para a constituição e emancipação humanas. Destarte, a totalidade histórica e social se revela essencial para apreender como a política de EE se constituiu, quais os desafios postos e as soluções encontradas que levaram à sua organização atual para, assim, termos uma visão prospectiva de como contribuir para o encaminhamento do processo educativo. Buscou-se, ainda, recuperar as diretrizes educacionais propostas desde a década de 1960 por considerar que ao dispensar “. . . a história e a historicidade, corre-se o risco de se tomar os fatos de modo restrito e limitado, ignorando os nexos que os põem em relação, limitando-se as alternativas de se lidar com os mesmos” (Barroco, 2007a, p. 376).

Assim, ao explicitar o caráter ideológico que a política educacional incorpora para obter consentimento dos dominados ao sistema econômico e político dominante, foi possível entender que o governo brasileiro responde bem mais às exigências formais, à letra da lei, do que às concretas, o desenvolvimento humano efetivo da pessoas com e sem deficiências.

Sobre a política de EE em Cuba, procuramos explicar o mecanismo de implantação que vai conformando a educação e a consciência dos sujeitos, uma vez que se torna uma via possível para enveredar outra formação humana, inclusive uma configuração da educação que possa por meio da aprendizagem promover o desenvolvimento social e humano. Consideramos que o modelo educacional pode revelar uma contribuição para a Educação e para a Psicologia como ciência e, com isso, trilhar um atributo na formação das pessoas com deficiências. Exposto o contexto, na próxima seção serão expostos os fundamentos da THC.

3 PSICOLOGIA OU TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EXPLICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PORQUE A CIÊNCIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL NÃO PODEM SER NEUTRAS

Uma teoria não deve ser refutada porque a produção da existência enfrenta problemas novos. Uma teoria só é superada quando não pode contribuir para nos ajudar a analisar esses problemas.
(MANACORDA, 1984)

Esta seção tem por objetivos: destacar aspectos fundamentais da THC de modo geral e da Defectologia Vigotskiana em particular, considerando suas proposições para a EE de uma nova sociedade nas décadas de 1920 e 1930, sobretudo com foco nos escritos de Vigotski sobre a aprendizagem e desenvolvimento; e dar continuidade aos estudos de teóricos da THC acerca da Defectologia⁶³, iniciado em 2007 (Barroco, 2007a), quando esta autora recupera elementos históricos e teórico-metodológicos que se apresentam como contribuições da ciência psicológica ao atendimento educacional das pessoas com deficiência hodiernamente. Em seus estudos, Barroco (2007a), opondo-se à finalidade de treinamento e condicionamento na EE, ressalta que Vygotski defende às possibilidades de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência por processos compensatórios, visto que este autor clássico teoriza que todos podem aprender por vias comuns ou alternativas, as quais também tituló de "colaterais".

Apresenta-se aqui os conceitos da THC também como expressão de uma investigação e aplicação de seus fundamentos histórico-dialéticos aos fenômenos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, no intento de compreender a relação entre os princípios teórico-metodológicos que orientam as políticas públicas para EE no Paraná em Cuba, exibidos nas próximas duas seções.

Compreende-se que a constituição e o desenvolvimento dos sujeitos individuais ou homens culturais, como propõem Vygotski e Luria (1996), não podem ser explicados à parte de sua historicidade e das condições objetivas que os levam a ser o que são, tendo ou não deficiências ou necessidades especiais. Nessa direção, podemos afirmar que o conhecimento teórico de Vygotski acerca da Defectologia trouxe contribuições inegáveis para os estudos no campo da Pedagogia e da Psicologia, esclarecendo sobre a produção social da consciência e o papel da escolarização para as pessoas com deficiências e necessidades especiais, sendo ainda imprescindível conhecer essa teoria, a THC, em sua gênese e desenvolvimento, considerando que possa subsidiar a constituição das políticas educacionais, especialmente as voltadas à EE.

⁶³ Terminologia utilizado por Vygotski no início do século XX, quando escreveu sobre desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Atualmente, podemos dizer que se refere à Educação Especial.

3.1 Legado de Vigotski: visão dialética do desenvolvimento humano

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) representa um dos principais expoentes da THC, teoria que se constituiu a partir de um desafio histórico ante a construção de uma nova Psicologia, no contexto do nascente projeto societário soviético. Esse processo de pesquisa exigiu a análise e identificação das limitações presentes na Psicologia Soviética vigente no início do século XX. Assim, ele empenhou-se, juntamente com Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), em elaborar uma concepção de Psicologia que descrevesse e explicasse o desenvolvimento humano enquanto um fenômeno histórico e socialmente determinado. Com essas bases, abriu-se caminho para uma ciência psicológica fundamentada na perspectiva do MHD. Seu pensamento foi desenvolvido “. . . numa trajetória de luta ideológica e teórica” (Barroco, 2007a, p. 205), circunscrito ao imediato contexto pós-revolucionário da sociedade soviética, a década de 1920, bem como nos dilemas e limitações científicas da própria Psicologia daquele século no mundo. Suas produções carregam as marcas de uma totalidade histórica e sociopolítica que refletem “. . . sua busca pela criação da Psicologia e Defectologia de fato científicas” (Barroco, 2007a, p 205).

A história da Psicologia Soviética revela que a preocupação de Vigotski com o amplo desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem de crianças com deficiências fez com que durante seu período curto de vida, ele dedicasse suas pesquisas científicas para compreender e explicar criticamente as teorias existentes sobre o desenvolvimento psíquico da criança com e sem deficiência (Shuare, 1990). Nas *Obras Completas, Tomo V*, o texto intitulado *Fundamentos de Defectologia* (com escritos de 1924 a 1932), encontramos a síntese do autor em relação aos processos de desenvolvimento humano e à capacidade de compensação do defeito⁶⁴ nos casos de crianças com deficiência. Vigotski (1989) dedica-se a analisar a essência dos processos (funções) psicológicos superiores, com explicações sobre o desenvolvimento e também sobre a gênese dos defeitos primários e secundários⁶⁵, bem como

⁶⁴ Termo utilizado por Vigotski (1989) para se referir ao comprometimento biológico. O autor caracteriza que todos os defeitos são considerados a partir do Sistema Nervoso Central e do aparato psíquico da criança: aparato perceptivo; de resposta ou efetor (músculos, glândulas, etc.). Estes levam a três tipos fundamentais de defeitos: lesão ou insuficiência dos órgãos perceptivos; lesão ou insuficiência de uma parte do aparato de resposta, dos órgãos efetores; insuficiência ou lesão do SNC (debilidade mental).

⁶⁵ A análise de caráter biológico e social do defeito leva Vigotski a estabelecer um conceito extremamente importante para organizar e dirigir de maneira mais acertada o trabalho com esse tipo distinto de vida humana ou de estudante. Nos referimos ao conceito de defeito primário e secundário, o qual postula que o defeito primário é o que resulta do caráter biológico, a perda da visão, da audição, a lesão na criança retardada mental, etc.; e o defeito secundário está referido às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem produzir o defeito primário e a falta de uma educação adequada desde os primeiros momentos. Por isso em sua obra Vigotski assinala: "está claro que a cegueira e a surdez por si mesmas são fatos biológicos, e em nenhuma medida são

as particularidades estruturais da personalidade integral da criança com deficiência. Em suas explicações sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, ainda que tome em conta a lesão orgânica do SNC e as limitações que esta pode produzir em potencial, mas não de modo inevitável, senão socialmente alterável, reconhecendo o papel fundamental da educação na sua correção e compensação, e nas possibilidades de seu desenvolvimento⁶⁶. Para Vigotski⁶⁷,

. . . O defeito orgânico por si só . . . é um fato biológico. Mas o educador deve trabalhar não só com os fatos por si mesmo, mas com suas consequências sociais. . . Por isso que a educação da criança deficiente não é mais do que educação social. Exatamente da mesma maneira, também os processos de compensação que são representados nesta criança, sob a influência do defeito, são dirigidos, fundamentalmente, não pela linha de eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha de reorganização psicológica, de substituição, de nivelamento do defeito, pela conquista da validação social ou por sua aproximação. (1989 p.161-2, tradução nossa)

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

A constituição da criança em ser humano depende, portanto, do outro. Por um lado, pela própria condição genética da espécie humana (filogênese: o sujeito ao nascer herda toda a evolução filogenética), por outro, porque a formação da personalidade singular (ontogênese: produto final do seu desenvolvimento humano) carece de um processo de internalização das características culturais, históricas e sociais já existentes e potencialmente transmissíveis, por mediação de pessoas, objetos, símbolos, signos e significados do meio social em que uma pessoa vive e se desenvolve.

Ainda, para Vygotsky e Luria (1996, p. 177), no processo de desenvolvimento,

. . . a criança não só cresce, não só amadurece, mas ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais

fatos sociais, por isso o educador tem que preocupar-se não tanto com esses fatos por si mesmos como com suas consequências sociais." (Vigotski, 1989, p. iii-iv).

⁶⁶ No plano do desenvolvimento intelectual e da compensação dialética estabelecida pela relação entre o próprio desenvolvimento e o ensino que sobre ele atua, as reflexões de Vigotski, como já se tem assinalado, constituem uma concepção fundamental e que proporciona à Pedagogia e à Defectologia uma base teórica que lhes permite orientar o processo de ensino e a educação, em um sentido construtivo e progressista (Vigotski, 1989, p. iv).

⁶⁷ Texto original da versão em espanhol da citação: "El defecto orgánico por sí mismo . . . es un hecho biológico. Pero el educador tiene que trabajar no sólo con los hechos por sí mismo, como con sus consecuencias sociales. . . . Por eso, la educación del niño deficiente no es más que la educación social. De un modo exactamente igual, también los procesos de compensación que se representan en este niño, bajo la influencia del defecto se dirigen, en lo fundamental, no por la línea de la eliminación del defecto (lo que es imposible), sino por la línea del vencimiento psicológico, de la sustitución, de la nivelación del defecto, por la conquista de la validez social o del acercamiento a ella." (Vigotski, 1989, p. 161-2).

fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural.

As explicações de Vigotski e Luria a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento esclarecem a inter-relação entre o biológico e o cultural na formação do psiquismo. Por esta razão, a relação dialética existente entre os fenômenos biológicos, que são base da existência e se expressam nos comportamentos reflexos e instintivos; e os culturais – os instrumentos mediadores (signos e instrumentos da cultura), objetivados nos diversos tipos de produção humana, possibilitam um salto qualitativo, na direção da história humana, na medida em que são apropriados pelo indivíduo.

Ao mostrarem a insuficiência do nascimento do Homem, para vir, por conta própria, tornar-se um ser cultural, os autores da THC posicionam-se contrariamente ao que pensa a Psicologia tradicional sobre o desenvolvimento. Aqueles distinguem duas vias absolutamente diferentes na história da Filosofia e da Ciência,

Uma delas, típica da filosofia idealista, . . . reduzia-se não só ao reconhecimento de acentuadas diferenças de princípio entre o comportamento do animal e a consciência do homem, como também a tentativa de explicar essas diferenças alegando que a consciência do homem deve ser considerada como manifestação de um princípio espiritual especial de que carece o animal. (Luria, 1991, p 73)

A outra via, caracterizada pelo Positivismo de caráter marcadamente evolucionista, explica a atividade consciente do Homem como

. . . resultado direto da evolução do mundo animal, já se podendo observar no animal todos os fundamentos da consciência humana. . . . Charles Darwin, que em várias de suas obras tentou mostrar que, na forma embrionária, os animais já têm todas as formas de atividade racional inerente ao homem e que não há limites precisos e basilares entre o comportamento dos animais e a atividade consciente do homem. (Luria, 1991, p. 74)

Considerando essas explicações, outro autor dirá que

. . . A interpretação "empirista" do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade. Essa plasticidade, por sua vez, seria decorrente de uma baixíssima indeterminação mental por ocasião do nascimento. (Azenha, 1991, p. 19)

E, por sua vez, a Epistemologia Genética de Piaget, utiliza-se da

. . . aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem-sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões e restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades. (Azenha, 1991, p. 24)

Nos diferentes enfoques, a tentativa de elucidar o comportamento dos animais e a

formação da consciência humana de forma determinista não ultrapassa os limites biológicos relacionados à adaptação do organismo ao meio. Tais explicações que consideram, num extremo, o psiquismo como prévio, uma propriedade primária do Homem, ou noutro, a consciência humana como manifestação da vida espiritual, ambas se fizeram insuficientes para a elucidação sobre a origem das peculiaridades da atividade consciente. Até porque,

Não há fundamento para supor que o cérebro humano haja experimentado biologicamente uma evolução importante no transcurso da história da humanidade. Tão pouco há que se supor que o homem primitivo se diferencie do nosso e seja um cérebro deficiente, que tem uma estrutura biológica distinta da nossa. Todas as investigações biológicas conduzem à ideia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece biologicamente o título completo de homem. A evolução biológica do homem já havia finalizado antes que começasse seu desenvolvimento histórico. A tentativa de explicar a diferença entre nossa forma de pensar e a do homem primitivo, considerando que ele se encontrava em outro nível de desenvolvimento biológico, é uma grande confusão entre os conceitos de evolução biológica e desenvolvimento histórico. (Vigotski, 1989, p. 79)

Por esta razão, no começo do século XX, com uma postura radicalmente distinta da adotada pela Psicologia tradicional, os autores da THC se propõem à tarefa de elucidar a origem do psiquismo fora dessa dicotomia confusa, considerando que “. . . as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da 'alma' nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.” (Luria, 1991, p. 75, grifo no original).

No Brasil, as diferentes contribuições da THC e as obras de Vigotski sobre a história geral e pessoal do desenvolvimento do psiquismo humano começaram a ser estudadas em meados da década de 1980 e suas versões difundidas por intérpretes no início da década 1990: Oliveira (1993), Smolka & Góes (1993), Palangana (1994), Rego (1995), Duarte (1996), entre outros. Sobre os primeiros estudos e traduções das obras vigotskianas realizados por autores brasileiros, Duarte (2004)⁶⁸, aponta algumas críticas e distorções conceituais, principalmente a partir da versão resumida da obra *Pensamento e Linguagem*, publicada em 1993, passada pelo crivo de autores norte-americanos, Vigotski foi rigidamente censurado de forma a se evitar e supostamente "simplificar" os parágrafos filosóficos com a eliminação de todas as referências a Marx, Engels e Lênin.

Esse livro de Vigotski, que tinha aproximadamente 300 páginas, foi reduzido a apenas 150. Contudo, já as coletâneas publicadas em 1996 e 1998 no Brasil, referentes aos dois primeiros volumes das suas *Obras Escolhidas* – versões em espanhol – são ressaltadas dessa crítica por Duarte (2004), porque sustentam a coerência teórica e a abrangência filosófico-

⁶⁸ Vide: *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski* (1996) e *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (2004).

metodológica do pensamento vigotskiano. Assim, a partir da recuperação das produções mais originais de Vigotski, importantes pesquisadores da área formaram um corpo teórico que serve de base para estudos e continuidade de pesquisas dessa teoria em universidades brasileiras, públicas e privadas, o que vai fortalecendo as contribuições da Psicologia na Educação.

Já no estado do Paraná, o estudo das obras de Vigotski em seu período inicial permitiu orientar a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano ante o processo de alfabetização, bem como os pressupostos teóricos das diversas disciplinas da proposta curricular da década de 1990. O CBEP (1990)⁶⁹, produto de estudos, debates e disputas ideológicas desde o início da década de 1980, teve sua formalização entre 1987 e 1990, envolvendo professores e equipes dos NREs e do Departamento de Ensino da SEED. Foi o primeiro documento orientador do trabalho pedagógico do estado, na condição de política educacional paranaense, a considerar que o aluno da escola pública deveria ter a possibilidade de acessar o saber cientificamente produzido como patrimônio de toda humanidade.

Para a equipe daquele departamento mencionado, o projeto delineado a partir de uma concepção histórico-crítica de educação “. . . expressa a preocupação e o compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais e históricas, que caracterizam a sociedade brasileira de hoje.” (Paraná, 1992, p. 13).

O desdobramento político dessa produção pareceu ser a aposta de que a educação pública do Paraná, de um modo geral, poderia propiciar ao aluno um acervo mínimo de conteúdos elaborados, exigidos para a participação ativa na sociedade. O esforço guiado pelo Departamento de Ensino/SEED, durante uma década, dava ares de mostrar que, embora a política educacional tenha limites em sua implementação na sociedade capitalista, a educação escolar paranaense poderia oferecer uma formação que contemplasse a cultura erudita e possibilitasse às classes populares a expressão científica dos seus próprios conteúdos. Em um momento de recrudescimento das pressões da sociedade pelo retorno à democracia e fim do arbítrio autoritário da Ditadura Militar, os fundamentos da PHC e da THC (concepção de

⁶⁹ Resultou de um trabalho que, por uma década, esteve discutindo a insuficiência da educação oferecida pelo Paraná e as formas desiguais de apropriação e acesso à cultura cientificamente elaborada, conduzido inicialmente por Lilian Anna Wachowicz, professora da UFPR, e posteriormente por profissionais que no período estavam coordenando a educação municipal de Curitiba (Carmem Lucia Gabardo, Maria Auxiliadora Schmidt, Jussara Maria Tavares P. Santos, Ligia Klein, Odilon Carlos Nunes, entre outros). Com o propósito de transformar a histórica política de privilégios, os profissionais tiveram a liberdade para conduzir a elaboração das diretrizes educacionais em defesa de uma concepção político-pedagógica que valorizasse a transmissão dos conteúdos escolares como ferramenta para emancipação humana. Sobre os princípios teóricos, o contexto de elaboração e a implementação do documento, consultar: Tonidandel, S. (2014). *Pedagogia Histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para escola Pública do Estado do PR” (1980-1994)*. Dissertação de Mestrado. UNIOESTE: Cascavel, PR.

Homem, sociedade e educação) demonstravam ser a base de todo o viés que aquela proposta estatal revelava.

Nesse sentido, ao trazer as produções de Vigotski, Luria e Leontiev, como de outros continuadores da THC, para esta tese, o fazemos sob a defesa de que a Psicologia Escolar ou Educacional, voltada ao ensino e à aprendizagem, deva atentar-se ao modo como os homens se humanizam, bem como defender uma educação escolar que ensine conteúdos relevantes a todos os indivíduos, ao seu desenvolvimento humano, sejam eles pessoas com ou sem deficiência; e a uma Psicologia que considere a intrínseca relação entre condições histórico-sociais objetivas e constituição do psiquismo humano.

3.2 Leis gerais do desenvolvimento das pessoas com ou sem deficiências

Tanto os escritos de Vigotski, como dos autores da THC, que desde o princípio buscavam sair do cativeiro biológico da Psicologia tradicional em direção a uma Psicologia humana, histórica, nos possibilitam entender que as leis e regularidades do desenvolvimento psíquico vinculam-se à necessidade de que a ciência psicológica contribua com a formação humana e as transformações nas próprias relações sociais. Posto que, no contexto vivenciado – posterior à Revolução Russa – os autores pioneiros da THC conviveram com um cenário de grande desordem social e destruição material, havia para esse campo científico a

. . . necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda uma sociedade [o que] tira a psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e essa deixa de ser uma ciência mais ou menos ‘neutra’ no sentido de suas investigações de laboratório e deve não apenas verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas dar respostas a problemas de significado vital para a sociedade. (Shuare, 1990, p. 25, tradução nossa)

Naquele momento, se fez urgente formar um "Novo Homem", com potencialidades para lutar pelo desenvolvimento superior da sociedade como um todo, onde inclusive as pessoas com deficiência poderiam contribuir para a consolidação da nova ordem social que se constituía. Daí também que a força para promover o desenvolvimento humano necessitava, dentre outras coisas, de uma

. . . mudança nas próprias relações sociais entre as pessoas. Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem. (Vygotsky, 2004, p. 7)

Com essas demandas amplas, de totalidade social, os autores da THC explicaram a constituição humana como um processo formativo multideterminado pela realidade histórica e social em seu conjunto, a qual se torna diversificada e complexa quanto maiores consistirem as exigências para a sociabilização de seus membros. Precisamente, por desvelar como se formam e estruturam as funções superiores da atividade psíquica (FPS), a THC esclarece que todo ser pertencente ao gênero humano tem em si o direito a se desenvolver na forma mais ampla possível, sopesando uma ameaça a este direito quando lhe são extirpadas as condições sociais para tal e de educação que medie esse processo.

De tal modo, em função da divisão social do trabalho e da propriedade privada, as especificidades do alto grau de desenvolvimento das relações sociais de produção nas sociedades de classes de tipo capitalista burguês, que potencialmente poderiam provocar a ampla incorporação das objetivações sociais (acervo cultural, histórico e científico produzido pelo gênero humano), só o faz de forma desigual pelos homens particulares. Aí paira a contradição entre a desigualdade aparente, física, e a estabilidade enquanto ser singular.

Sobre essa contradição, Vigotski, em *Manuscrito de 1929*, tomando o prefácio de Deborin para o primeiro tomo da coletânea das obras de Hegel, problematiza o que vem a ser o Homem:

Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). [Às margens] O homem é para Hegel sempre a consciência ou auto-consciência XXXVII. (Vigotski, 2000, p. 13, grifos no original)

Gramsci, analisando essa contradição entre a instabilidade física e o ser genérico, esclarece,

. . . se define o homem como indivíduo, psicológica e especulativamente, estes problemas do progresso e do devir são insolúveis e puramente verbais. Se se concebe o homem como o conjunto das relações sociais, entretanto, revela-se que toda a comparação no tempo entre os homens é impossível, já que se trata de coisas diversas, se não mesmo heterogêneas. (Gramsci, 2001, p. 405-406)

Ainda, buscando explicações sobre o que é o Homem, Markus (2015), ao criticar as concepções que o consideram uma espécie de "átomo" sociometafísico ou ideologicamente distorcido das condições em que se encontra na sociedade produtora de mercadorias, expressa que

. . . o indivíduo é um ser humano somente através do, e devido ao, fato de que ele se apropria, incorpora em sua vida e atividade (em maior ou menor extensão) habilidades, carências, formas de comportamento, ideias etc., que foram criadas e objetivadas por outros indivíduos de gerações anteriores ou contemporâneos a ele. Assim, o indivíduo humano em sua personalidade concreta é, ainda que tomado isoladamente, um produto das relações históricas e sociais. (Markus, 2015, p. 53)

Os autores desvelam, inegavelmente, que a natureza do Homem tem na historicidade sua característica essencial, sendo o ser social “. . . patrimônio comum de toda a humanidade, de todos os homens, não residindo em nenhum deles e, simultaneamente, existindo na totalidade de objetivações de que todos podem participar.” (Netto & Braz, 2006, p. 45).

As diversas explicações permitem dizer que o Homem é, por conseguinte, síntese do processo de desenvolvimento histórico-social, grupal e individual, e condensa na sua particularidade os elementos da universalidade, das objetivações humanas constituídas pelo trabalho social – objetivações materiais e ideais produzida pela atividade humana passada, a ciência, a arte, a filosofia, que representam um mundo de produtos, obras e valores.

Essa dimensão, do caráter social da vida humana, Marx (2007) anunciou ao explicar a relação do Homem com a natureza para produzir sua subsistência. Pelo trabalho, atividade vital e especificamente humana, feita em intercâmbio e colaboração com outros, o Homem transforma a natureza tanto em sentido objetivo como subjetivo. A atividade produtiva forjou no ser humano a comunicação (linguagem), o desenvolvimento e a habilidade para utilizar instrumentos, e estas transformações manifestam-se

. . . como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano. Nesta ótica, pode considerar-se cada etapa do aperfeiçoamento dos instrumentos e utensílios, por exemplo, como exprimido e fixado em si um certo grau de desenvolvimento das funções psicomotoras da mão humana, a complexificação da fonética das línguas como a expressão do desenvolvimento das faculdades de articulação e do ouvido verbal, o processo nas obras de arte como a manifestação do desenvolvimento estético da humanidade, etc. Mesmo na indústria material ordinária, sob o aspecto de objetos exteriores, estamos perante faculdades humanas objetivadas ou das “forças essenciais” (objetivadas) do homem. (Leontiev, 1978, p.165, grifos no original)

Também Luria (1979), referindo-se a formação dos atributos humanos, explica que estes “. . . surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de *atividade material* surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego dos instrumentos de trabalho e de linguagem.” (Luria, 1979, p. 9, grifos no original).

Referindo-se a esse salto qualitativo, por meio do qual o Homem já não garante a vida por uma simples adaptação à natureza, Rubinstein (1969) explica que, na própria relação de intercâmbio com o meio natural, o Homem

. . . não só muda sua atividade no ambiente natural e social em torno dele, mas sua própria natureza física e espiritual, quer dizer, formação psíquica de sua personalidade. No curso de sua atividade não somente aperfeiçoam e refinam as sensações, percepções humanas, se desenvolvem a capacidade de observação, o pensamento e a imaginação, mas também se formam os sentimentos, a voluntariedade, os

hábitos e os costumes, se desenvolvem várias capacidades, surgem o ouvido musical e o gosto artístico, se despertam os interesses e as tendências e se forma o caráter. (Rubinstein, 1969, p. 19, tradução nossa)

Leontiev corrobora isso, explicando que esse salto não se reveste apenas de traços qualitativamente novos, mas fundamentalmente “. . . na modificação das leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* [histórico-cultural como explicam Marx e Vigotski].” (1978, 68, grifos no original).

Por essa razão,

. . . ninguém se faz sozinho e nem tem a sua participação e importância por si mesmo. Antes, a prática social o posiciona para um dado espaço e papel sociais. A historicidade aplicada ao desvendamento do desenvolvimento permite que se pense que as funções psicológicas superiores têm sua gênese e desenvolvimento de acordo com a prática social [conteúdos e meios da cultura]. Se as considerarmos como funções históricas, também as reconheceremos como transitórias e, por isso, passíveis de mudanças. (Barroco, 2012 p. 62)

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

A afirmação de Vigotski aponta o caminho metodológico para explicar o psiquismo humano em seu desenvolvimento cultural. E Piaget, inclusive, também defendeu as relações sociais e sua importância, porém nada explicava sobre a apropriação da cultura. Entretanto, como os autores da THC desvendaram essa via do desenvolvimento superior do Homem (capacidade de operar com símbolos, signos e significados), isto é, como precisamente se dá essa apropriação do cultural que é social e histórico, mutável como sua própria vida, porém estável em sua singularidade?

Para encaminhar a resposta à objeção, precisamos entender quais foram os problemas que levaram Vigotski a explicar com bases histórico-dialéticas a totalidade da personalidade. As leis (lei genética fundamental do desenvolvimento cultural; da situação social ou dinâmica do desenvolvimento e da mediação) e regularidades, explicadas por este importante autor, buscam elucidar as diferenças entre os processos orgânicos e culturais do desenvolvimento e da maturação; entre essas duas linhas de diferente essência e natureza, por conseguinte, entre duas principais e diferentes leis às quais estão subordinadas duas linhas no desenvolvimento da conduta humana na criança (Vigotski, 1997).

Considerando a THC, a formação superior do Homem somente se pode compreender quando analisada em seu desenvolvimento histórico e social. Vigotski considera não apenas o produto do desenvolvimento humano, mas onde nasce a forma superior. Busca explicar o processo integral de desenvolvimento com respeito a todos os períodos e todas as mudanças, o que significa exatamente descobrir a sua essência, a sua natureza – desde o início até a final – porque somente no movimento um fenômeno mostra o que ele substancialmente é.

O princípio geral dito por Vigotski (1989), o da constituição histórica dos sujeitos, decorrente das condições materiais de um dado tempo e espaço geográfico, sugere um novo nascimento para constituir-se o humano, uma vez que somente o nascimento biológico não dá conta de revelar aquelas funções superiores que definem os comportamentos complexos culturalmente instituídos no ser humano.

Ao afirmar o desenvolvimento das FPS como condições socioculturais, Vigotski considerou que estas se formam sobre a base de funções psíquicas naturais e suas modificações, que não se dão de forma isolada da personalidade, mas incidem de maneira a modificar a estrutura interna como um todo. Os múltiplos fatores que atuam no desenvolvimento humano constituem um todo único e formam uma determinada estrutura que vai se transformando em cada período da vida.

Convergente às defesas vigotskianas, Luria (2006) considera que, em sua concretude, os processos psicológicos superiores

. . . surgem não no ‘interior’ da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior que caracteriza toda atividade vital do organismo. À medida que a forma de vida se torna mais complexa, com uma mudança no modo de existência e com o desenvolvimento de uma estrutura mais complexa dos organismos, estas formas de interação com o meio ou de reflexo ativo mudam; todavia, os traços básicos desse reflexo, bem como suas formas básicas tais como foram estabelecidas no processo da história social devem ser procurados não no interior do sistema nervoso, mas nas relações concernentes à realidade, estabelecidas em estágios sucessivos de desenvolvimento histórico. (p. 194)

Sobre essa inter-relação entre o biológico e o social, basta lembrar-se do bebê logo

após o nascimento. No início, utiliza-se de suas funções psicológicas naturais, mecanismos psicofísicos, para adaptar-se ao meio. Embora o mundo esteja cheio de ruídos e objetos, os órgãos da percepção ainda não funcionam para ele, não reconhece os objetos e não destaca nada do espaço caótico. E o estímulo de caráter instintivo passa pela sensação de fome e a busca pelo seio de sua mãe, pois “. . . a existência da matéria viva é, incontestavelmente, o dado primário de qualquer relação organismo-meio.” (Martins, 2013, p.19).

Quando por ação do adulto a criança começa a direcionar seu olhar e apresentar movimentos coordenados, demonstrando reações ativas aos estímulos, seu psiquismo está se constituindo por meio de um processo de captação da realidade concreta por meio de outros seres humanos. Assim, começa a criança a substituir a vida orgânica por princípios da realidade externa, isto é, os comportamentos que se fundam na base natural subjugam-se ao ambiente, por meio da relação social. Trata-se de um desenvolvimento que nos diferencia dos demais animais superiores, ao manifestar uma complexificação do comportamento humano, resultado das apropriações da cultura humana, da mediação do adulto e dos signos culturalmente instituídos, pois o adulto os emprega com o sujeito em desenvolvimento e mais tarde este os apropria. Esse salto qualitativo que o ser humano realiza explica que “. . . as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas.” (Leontiev, 1978, p. 264).

Para tanto, a formação das FPS se dá sobre a base das funções psíquicas naturais, ou seja, a origem de todas as FPS encontra-se no contexto das relações interpessoais (entre as pessoas no meio social) que contribuem para assentir o intrapessoal (individual ou conteúdo interno). Conforme o postulado vigotskiano,

. . . a observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a estrutura de cada uma delas se subordina estritamente à mesma regularidade, a saber: cada função psíquica superior se manifesta no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; ao princípio como uma função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio de adaptação social, é dizer, como uma categoria interpsicológica e logo, por segunda vez, como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interno da conduta, é dizer, como uma categoria intrapsicológica. (Vigotski, 1989, p. 174, tradução nossa)

Nas palavras do autor, “. . . a conversão das formas coletivas de colaboração nas formas individuais da conduta da criança, significa captar o princípio da estruturação das formas psíquicas superiores em seu processo de formação.” (Vigotski, 1989, p. 174). Sendo assim, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o social, mas faz o seu inverso. Isso significa que, embora individualmente possa atribuir

significado ao mundo, à vida, isso só lhe é possível por fazer parte de um grupo social no qual, por influência de diferentes situações de mediação, individualizações sociais formam ideias, representações, conceitos e valores que, vinculados aos motivos e aspirações, experiências e vivências, conformam e consolidam sua subjetividade, internalizam o exterior. A produção da subjetividade está, em princípio, imediatamente entrelaçada com o intercâmbio material dos homens na atividade material.

Isso que vimos expondo nos parece essencial no âmbito da formação das pessoas com deficiência, sobretudo no que diz respeito aos fundamentos que orientam as políticas educacionais, visto que na medida em que consideramos a gênese social, histórica e cultural dos processos psicológicos humanos enquanto relações interpessoais e interpsicológicas, para posteriormente tornarem-se singulares, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicas, temos elementos importantíssimos para contrapor tendências vigentes na Psicologia e que, por seus fundamentos, são incongruentes nas questões pedagógicas e metodológicas com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, especialmente da pessoa que apresenta um “déficit” ou “defeito biológico”.

Em primeiro lugar, tais concepções consideram que o comportamento social deriva-se do individual. Em segundo, aquelas que advogam que o indivíduo sofre influências sociais de forma passiva e que se fundamentam em um conceito de ambiente no sentido estrito de um conjunto de circunstâncias ou contingências que, de acordo com suas características, podem ou não fornecer elementos que facilitem o desenvolvimento, ou seja, o meio social coloca-se como algo dado e natural, ao qual alguém se deve ajustar, adaptar.

Ao explicar a estrutura da personalidade da criança com deficiência, Vigotski estabeleceu as bases para uma nova compreensão da relação entre sujeito e contexto histórico. Diz o autor que, paralelamente às características negativas ou o déficit, é importante criar suas forças contrárias, as características positivas. O sentido subjetivo positivo, aberto e favorável frente à deficiência contribui para criar um mecanismo com técnicas e habilidades culturais e compensar o defeito. Em suas palavras,

As condições sociais nas quais deve desenvolver-se a criança também constituem, por uma parte, toda esfera de inadaptação da criança, da qual partem as forças criadoras de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento, radica nas condições do meio social no qual esta deve entrar; por outra parte, todo desenvolvimento da criança está dirigido à conquista do nível social necessário. (Vigotski, 1989, p. 141, tradução nossa)

Assim, a conquista e a consolidação de comportamentos culturais formam uma superestrutura, tornando-se uma ferramenta que compensa o defeito material em questão. Isto

corroborar o entendimento de que o Homem é um candidato à humanização e que é necessário identificar não apenas o que é divergente entre os sujeitos em determinado período histórico, mas as demandas e/ou necessidades que marcam o ser humano contemporâneo e o seu desenvolvimento. Posto que

. . . a unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas, sim, das enormes diferenças nas condições e no modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e das aptidões intelectuais. (Leontiev, 1978, p. 274)

A individualidade ou diferença de cada membro da espécie humana resulta da relação dele com o gênero humano, da apropriação da cultura acumulada historicamente pela humanidade, que tem início no nascimento, com continuidade por toda a vida. Isso significa mais uma vez considerar que apenas o fato do pertencimento à espécie não contempla todas as características de um ser humanizado ou plenamente desenvolvido. Sua história, aquela de seu desenvolvimento das FPS (sensação, atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimento), se faz socialmente.

As influências externas e objetivas, por serem o ponto de partida e determinantes no reflexo do mundo real, condicionam toda atividade psíquica, todos os traços da personalidade. Sendo a personalidade uma formação que se desenvolve na inter-relação entre o indivíduo como sujeito ativo e o meio social, o qual exerce uma influência determinante na aquisição de qualidades, conhecimentos, padrões de conduta e de comunicação. Essa explicação sobre a dinâmica do desenvolvimento psíquico sustenta a defesa ontológica da riqueza humana e das possibilidades do indivíduo em se desenvolver, mesmo em condições de severo ou grande comprometimento (cegueira, surdez, surdocegueira, entre outros).

Para Vigotski (1989), o limite biológico imposto pelo déficit sensorial, físico ou intelectual não impede o desenvolvimento das pessoas que apresentam essas condições. O defeito ou comprometimento de um órgão ou função biológica não é a causa da formação de determinadas características da personalidade no indivíduo, pois “. . . onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural.” (p. 153, tradução nossa). E ainda, segundo o autor “. . . O desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência.” (p. 153, tradução nossa).

Isso porque o ato de produzir o humano está relacionado à apropriação do humano que há externalizado, da cultura humana objetivada e engloba linguagem, valores, conhecimentos, técnicas, instrumentos físicos e simbólicos, etc.; fatores que se integram ao ser do indivíduo e

transformam-se em órgãos da sua individualidade. Assim, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mesmo quando não coincidentes entre si, forma uma unidade que torna possível a humanização, desde o nível dos sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano. Novamente se evidencia que

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. . . . desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história . . . A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal. (Luria, 1979, p. 73, grifos no original)

Nas palavras de Vigotski (1995),

. . . **a cultura origina formas especiais de conduta**, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas do comportamento humano em desenvolvimento. No processo de desenvolvimento histórico, **o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais**. (p. 34, grifos nossos)

Essa questão tem ainda desdobramentos de outra ordem ao pensar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiências, considerando que sua educação “. . . se apoia na compensação indireta, psíquica, já que não é possível a compensação direta, biológica da cegueira, da surdez e de outras deficiências.” (Vigotski, 1989, p. 160). Ou seja, “. . . esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança.” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 183).

Ao apropriar-se da realidade objetiva, coisas da vida concreta, por meio da educação, o Homem transforma-a em leis do pensamento, elementos simbólicos, isto é, ao assimilar o resultado da produção humana convertida em bens materiais e não materiais (ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades, etc.), ele incorpora-os em órgãos da sua própria individualidade, desde o nível dos sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano.

O elemento ‘histórico’ funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica

que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares. (Luria, 2006, p. 26)

Também, como explicitam os fundamentos da PHC, o trabalho educativo

. . . é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2013, p 13)

Os autores confluem no sentido de explicar o caráter dialético do desenvolvimento humano em sua origem e dinâmica, que demonstra contraposição às explicações reducionistas empregadas como justificativas para o não desenvolvimento das pessoas com deficiências. Sendo Vigotski (1989) assertivo ao dizer que “. . . todas as formas superiores da atividade intelectual, igual a todas as demais funções psicológicas superiores, se fazem possíveis somente sobre a base da utilização de instrumentos da cultura de semelhante tipo.” (p. 19, tradução nossa).

Ao ver o ato educativo como forma de progressivamente produzir em cada indivíduo sua "segunda natureza", o desafio que se apresenta ao processo educativo está relacionado ao fato de promover na criança com ou sem deficiência a formação do psiquismo desde um estado primitivo ao cultural. Isto é, reconhecer que a educação “. . . deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico.” (Vigotski, 2004, p. 7).

Vê-se que, para se apropriar da cultura material e intelectual, o Homem precisa da mediação de outros homens, de instrumentos e signos. Dessa maneira, todo o processo de apropriação pelos indivíduos das produções culturais por meio da educação permite elevar sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano. As Ciências, as Artes e a Filosofia fazem parte da história humana e, portanto, podem gerar na consciência das pessoas com ou sem deficiências possibilidades humanizadoras. Afinal de contas,

A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. . . . dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa e, em outra, encontram-se em embrião. (Vygotsky & Luria, 1996, p 238)

Em nosso entendimento, é o processo educativo que vai promover no sujeito, com e sem deficiência, uma relação cada vez mais mediada com o mundo, por isso, o que a natureza

lhe deu ao nascer necessita ser paulatinamente transformado (as "neoformações", segundo Vygotski), e superado, por conteúdos culturais que o tornem independente na atuação social. As explicações de Vigotski (1989), baseadas nos estudos de Adler, permitem à Psicologia romper definitivamente com “o estatismo biológico no enfoque do caráter” (p. 30) e colocar, no lugar da fatalidade biológica, todas as forças educativas e impulsionadoras da história e da vida social. Essa nos parece ser a premissa revolucionária que devemos encampar na prática social e educacional!

3.3 Do desenvolvimento humano impelido pela educação escolar

Pelo apresentado até o momento, considerando os fundamentos histórico-dialéticos para explicar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência, é possível entender que a decisão, sobre como a educação escolar vai formar as novas gerações, impacta nas relações entre o presente e o futuro da sociedade e da vida. Isto porque o desenvolvimento humano tem suas raízes na história e na cultura humana e os avanços ou limites desse desenvolvimento estão determinados pelo domínio do conhecimento, em suas formas mais elaboradas, e pelo controle e/ou direção das forças produtivas, em seu favor, com vistas ao desenvolvimento humano futuro.

Assim, ao compreender que a educação escolar tem uma função mediadora na formação do indivíduo, entre a esfera da vida singular e as relações no âmbito da atividade social, refletimos sobre o papel da presente teoria psicológica (THC), na relação abrangente que estabelece com a Educação enquanto campo de ação, prática social e área técnico-profissional, considerando suas possíveis contribuições para a política educacional, incluindo as teorias pedagógicas e a prática educativa, uma vez que aquele princípio geral da THC revela a importância do ensino no desenvolvimento psíquico das pessoas.

Nos estudos sobre a gênese e a natureza social do desenvolvimento humano, Vigotski busca superar a dicotomia entre o social e o biológico nas concepções filosóficas e psicológicas de sua época. Sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na criança, após fazer análises a respeito da gênese e natureza dessas duas linhas gerais de ênfase na abordagem sobre desenvolvimento psíquico, dentro das teorias consideradas por ele as mais importantes, Vigotski caracteriza sua concepção lançando novos pressupostos para a compreensão dessa relação entre ambos os extremos, unificados pelo fenômeno bastante observado, mas pouco compreendido do "desenvolvimento", bem como definindo o papel decisivo da educação e do

ensino para mediar o desenvolvimento humano.

Ao examinarmos conceitos básicos referentes à primeira teoria, de viés naturalista e biologizante, Vigotskii (2006) explica que esta toma a aprendizagem como somente uma ação externa, algo ativo, mas sem proporcionar modificações no desenvolvimento, “. . . parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem.” (p. 103). Para seu principal expoente, Jean Piaget, a aprendizagem aproveita os resultados do desenvolvimento, mas ambos os processos são independentes. Ao coadunar com essa teoria, a prática educativa considera “. . . a capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas idéias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata . . . como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar.” (p.103-4).

Como nessa compreensão a aprendizagem fica dependente do surgimento de novas estruturas e do aperfeiçoamento das remotas, relativiza-se a importância do ensino e da função social da educação escolar na promoção do desenvolvimento psíquico da criança. Exemplos desse entendimento, encontramos com muita frequência nas práticas escolares no Brasil. Estes revelam um prejuízo na formação humana, especialmente daquelas pessoas que apresentam comprometimento sensorial, físico ou intelectual, ou ainda, quando em condições desiguais de acesso à cultura, visto que a atividade de ensino assim concebida, vincula os conteúdos escolares a uma determinada etapa do desenvolvimento e conseqüente maturação, e caso a criança ou adolescente não aprenda, atribui-se a aspectos biológicos ou maturacionais desta, individuais, a gênese do problema.

Com tese completamente oposta à anterior, com forte acento humanista e empirista, a segunda teoria explica que a aprendizagem é o próprio desenvolvimento, isto é, aprendizagem e desenvolvimento como processos idênticos, coincidentes. Nas palavras de William James, autor de referência dessa concepção,

. . . a educação pode ser definida como a organização de hábitos, de comportamentos e de inclinações para ação . . . o desenvolvimento – uma simples acumulação de reações. Toda reação adquirida . . . quase sempre uma forma mais completa da reação inata que determinado objeto tendia inicialmente a suscitar, ou então, é um substituto dessa reação inata. (James apud Vigotskii, 2006, p. 105)

Para os defensores dessa teoria, o indivíduo é um conjunto vivo de hábitos e a ação docente baseia-se nos processos de aquisição e de desenvolvimento, por meio do processo de associação ou pareamento na relação estímulo-resposta (E-R). Tal pressuposto considera, ainda, as leis do desenvolvimento como naturais, dadas, sem possibilidades de, por meio do

ensino, alterá-las. Colocando o desenvolvimento e a aprendizagem em total identificação e simultaneidade, ao ensino caberia simplesmente a organização do comportamento. Já a aprendizagem, realizada de forma mecânica, aconteceria por meio de tentativas de ensaio e erro, sendo o treinamento de habilidades uma das principais funções da educação escolar.

Se, para a primeira teoria, o papel do ensino fica restrito, nesta segunda concepção, o nosso entendimento se assemelha pois, uma vez que tanto as condições de aprendizagem e de desenvolvimento são tomadas como inatas, ao ensino restaria consistir apenas na simples conformação do comportamento, apoiados apenas na dominação dos reflexos condicionados.

Um terceiro grupo de teorias explicativas sobre desenvolvimento e aprendizagem agrupado por Vigotski tenta, ainda, conciliar os dois extremos anteriores “. . . por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado, esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de comportamentos – considera-se coincidente com o desenvolvimento.” (Vigotskii, 2006, p. 106).

Vigotski caracteriza essa teoria, que tem Koffka como seu principal representante, por dois processos de naturezas distintas que condicionam-se mutuamente “. . . por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que . . . é, em si mesma, o processo de desenvolvimento.” (2006, p. 106). O caráter de interdependência e a interação de dois processos fundamentais são analisados por Vigotski como importantes nessa terceira variante teórica, sobretudo ao ampliar o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Segundo Vigotski (2006), o problema pedagógico gerado com essa concepção teórica centra-se na hierarquia conceitual, ou seja, a ideia de que cada conteúdo escolar tem uma importância no desenvolvimento psíquico e que as distintas disciplinas escolares se estruturam de formas diferentes na formação do psiquismo. Esse princípio coloca à escola a responsabilidade em selecionar para o ensino apenas as disciplinas clássicas (línguas, história e as matemáticas), eleitas como de grande valor para o desenvolvimento. Logo, por acreditar que as funções psíquicas atuariam independentemente da matéria sobre a qual operam e o desenvolvimento individual de determinadas FPS (memória, raciocínio, atenção, etc) aludiria essencialmente no desenvolvimento umas das outras, o fracasso dessa teoria foi demonstrado por pesquisadores que revelaram que a aprendizagem em um campo específico possui uma influência mínima sobre o desenvolvimento geral.

O exercício de expor como essas teorias psicológicas explicaram o desenvolvimento e

a aprendizagem, também serve para demonstrar como Vigotski, a partir de suas pesquisas, formulou as bases teórico-metodológicas da THC, de forma a superar por incorporação as proposições vigentes na sua época e no contexto revolucionário de seu país. Nisso, esse autor segue de perto o MHD, desenvolvido originalmente por Marx e Engels, adotando a visão de mundo, a concepção de História e o método de estudo com base na crítica da compreensão de realidade com a qual os próprios estudiosos burgueses investigavam os problemas comuns à Psicologia e Pedagogia em fins do século XIX e início do XX. Um levantamento apressado do que Vigotski acrescenta de novo ao debate, sem apropriação do método marxiano com o qual ele chegou a suas conclusões, ou pior, deliberadamente rejeitando as "repetições" que faz das concepções de outros pesquisadores dos temas ou exigidas pelo rigor metodológico afeito à lógica dialética, comprometeu por décadas o correto entendimento da obra vigotskiana. Isso ocorreu em países de língua anglo-saxã (Ver a Nota 68, à página 108) e contribuiu para que Vigotski chegasse ao Brasil bastante desidratado de suas filiações filosóficas e políticas.

Portanto, coerente com o MHD, Vigotski também considera os aspectos contraditórios apresentados nas concepções anteriores e analisa-os criticamente, até concluir que entre desenvolvimento e aprendizagem há uma unidade. Os processos naturais pelos quais a criança inicia sua vida, rapidamente se modificam dando origem a uma forma inteiramente nova, histórica, onde os constituintes naturais biológicos transformam-se em processos complexos, formados como resultado da influência cultural do ambiente humano e, de uma série de condições resultantes da relação ativa da criança em seu meio social.

Para o autor, o desenvolvimento entendido como os processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida, e a aprendizagem como a apropriação das experiências e conhecimentos entrelaçada com as práticas culturais e educativas com base nas próprias interações, seriam justamente as linhas diferentes que se articulam numa relação dialética, unificadora e totalizante, embora dinâmica, em movimento. Daí ser incontestável o fato de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento assim como o desenvolvimento possibilita a aprendizagem. Isso ocorre, não apenas no espaço escolar, mas na vivência social. Em suas palavras (Vigotskii, 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, o corroborado por Vigotski é importante para pensar as políticas educacionais

para as pessoas com deficiências, pois a aprendizagem não pode ir a reboque ou atrás do desenvolvimento, como advoga a abordagem idealista, nem passo a passo com ele, como defendem os empiristas e positivistas. Como ponto de partida, há o fato de que as explicações sobre aprendizagem e desenvolvimento, apresentadas pelo autor, superam as dicotomias defendidas pelas concepções anteriores e depositam no ensino uma função essencial na relação com a aprendizagem. A Aprendizagem, por conseguinte, supera o desenvolvimento, lançando-o para adiante, provocando novas formações. Além de estimar a aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, a THC incumbe à Educação e ao ensino um importante papel nesse processo, e esse nos parece ser o princípio fundamental a se defender nas políticas educacionais.

Logo, nessa perspectiva vigotskiana, a pessoa com ou sem deficiência é tomada como um ser concreto e em movimento, sempre potencialmente em transformação, o qual, situado e na relação com o outro e com os objetos da cultura, privilegia-se da mediação educativa e da linguagem para desenvolver-se. De tal modo que, ao considerar-se a apropriação que ocorre na especificidade da educação escolar, entende-se que o professor é o profissional responsável por desempenhar a mediação necessária entre aluno e conhecimento, o que requer que este possua cada vez mais experiências e, por meio de atividades adequadamente planejadas, possa reconstruir no seu plano subjetivo interno a operação externa. Depreende-se, daí, que o tipo de instrumento (objetal ou simbólico), selecionado pelo docente para uma determinada mediação a ser realizada com o aluno, é fator fundamental no processo de aprendizagem em um sentido bem específico e, por conseguinte, o é no de desenvolvimento, dirigindo-o. Isso se refere ao que Saviani define como "ponto de partida do processo educativo":

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo) que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista; o professor, de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque explica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente a prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujo nível de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (Saviani, 2012, p. 70)

Portanto, no curso da aprendizagem escolar, torna-se indispensável a intencionalidade na prática educativa, uma vez que do ponto de vista pedagógico professor e aluno ocupam

funções diferentes, e isso requer mediação sobre aquilo em que a criança/aluno não consegue fazer sozinho, mas consegue com o auxílio ou a ajuda de um adulto, nesse caso, o professor. Sobre isso, Vigotski exemplifica o papel da prática educativa intencional no caso das pessoas com deficiências,

Quando estamos ante uma criança cega como objeto da educação, devemos enfrentar não tanto a cegueira, senão os conflitos que emergem nessa criança enquanto se incorpora à vida. Por isso, a educação da criança deficiente é uma educação social. E, do mesmo modo, os processos compensatórios que aparecem nesta criança por influência do defeito, não se dirigem no fundamental seguindo a linha da reparação orgânica da insuficiência (coisa impossível), senão a linha da superação psicológica, de substituição, de correção do defeito, de conquista da validade social ou de aproximação à mesma. (1989, p. 189, tradução nossa.)

Esse exemplo do autor comprova o fato que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança, e isto não está em relação aos processos maturacionais, mas à própria relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, conforme a criança se apropria do mundo que a rodeia, vai sendo capaz de demonstrar em seu desenvolvimento aquilo que consegue realizar sozinho, por já ter incorporado os mecanismos da ação, e aquilo que depende da colaboração ou ajuda do adulto.

Para definir essa efetiva relação entre o desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, Vigotskii (2006) caracterizou-a em níveis de desenvolvimento. Esse princípio tem um caráter decisivo na educação, especialmente na EE. Ao entender que, no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que devemos considerar são as possibilidades de ensino para o desenvolvimento e, o que deve ser criteriosamente avaliado, não se trata apenas das atividades que a criança/adolescente consegue realizar sozinho, mas aquilo que com auxílio dos adultos e dos próprios pares pode desenvolver, estamos identificando dois elementos imprescindíveis para a formação humana, o "nível de desenvolvimento real" e a "nível ou zona de desenvolvimento próximo" (ZDP). Convém ressaltar que

. . . o aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas, em seu ambiente, e quando em comparação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotski, 1996, p. 117)

Isso se refere às funções psíquicas da criança, que na relação ensino-aprendizagem se formaram, instituindo-se como resultado de um processo que se inicia desde o nascimento, quando a criança imita os adultos e sua conduta nas ações e, paulatinamente, vai apoderando-se dos objetos, hábitos, conhecimentos e da cultura deles. Portanto, identificar o que a criança já domina,

. . . é tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com

a educação e a aprendizagem da criança, com o controle do curso normal de seu desenvolvimento físico e mental ou o diagnóstico de umas ou de outras alterações no desenvolvimento que perturbam a trajetória normal e conferem a todo processo caráter atípico, normal e, às vezes, patológico. Portanto, a determinação do nível real de desenvolvimento alcançado é a tarefa principal e básica do diagnóstico do desenvolvimento. (Vygotski, 1996, p. 265)

Para a educação escolar, essa afirmação do autor está relacionada ao que Saviani define como "posição do professor no ponto de partida do processo educativo". Ao professor cabe essa tarefa de conhecer realmente as relações concretas entre aluno e conhecimento e, intencionalmente, organizar os meios para promover a aprendizagem, especialmente quando no ponto de partida está todo o trabalho compensatório a ser realizado.

Vigotskii (2006) apresenta o fato de que as crianças iniciam seu aprendizado antes mesmo de entrarem para a escola, nas experiências familiares e no seu entorno social, aprendendo precisamente os conceitos espontâneos. Isso mostra que em qualquer situação de aprendizagem tem-se uma história prévia, uma primeira hipótese sobre os conteúdos a serem apreendidos na educação escolar. E é nessa situação que pode estar à primeira desvantagem da criança com deficiência, quando esta não conta com as condições (familiares e de entorno social) para influenciar seu desenvolvimento. O desconhecimento, por parte dos pais, das leis e regularidades do desenvolvimento que se inter-relacionam no processo, e pela mediação educativa são influenciadas, pode ser um prejuízo ao inteiro desenvolvimento de cada criança, especialmente da criança com déficit (sensorial, neuromotor e intelectual). Também o próprio educador pode, inclusive, desconhecer essa história prévia da criança ou desconsiderá-la hipótese de mediação, deixa de preparar uma estratégia de mediação adequada em cada caso.

Aquilo, pois, que está por se formar, instituir, definido por ZDP, aparece como um campo de possibilidades para a aprendizagem e necessita da intervenção e/ou orientação de um adulto ou da colaboração de outra criança mais capaz (Vigotski, 1989). Ou seja,

... o que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (Vigotskii, 2006, p. 113)

A explicação de Vigotskii (2006) sobre o desenvolvimento potencial concentra a fórmula que contradiz as demais teorias. E este princípio é fundamental para a educação, pois ao considerar que

... a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (p. 116)

Significa dizer que, na especificidade da educação escolar, o ensino é condição para que ocorram, no desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência, transformações nas FPS, permitindo-lhes novos elementos, e reconfiguração dos anteriores, para superar as concepções cotidianas e alcançar níveis mais elevados de compreensão da realidade e desenvolvimento superior, mais avançado, ao mesmo tempo psíquico e social (laboral e cultural), numa palavra, humano. Sendo a situação social do desenvolvimento a que “. . . determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade que o social se transforme em individual.” (Vygotski, 1996, 264).

Todos esses fatores mostram-se de igual forma no desenvolvimento da criança com deficiência. Entretanto, Vigotski (1989) assinala que a criança com comprometimento sensorial, neuromotor e intelectual passa por três momentos específicos no seu desenvolvimento: 1) a inadaptação da criança ao ambiente sociocultural, que cria poderosos obstáculos no curso do desenvolvimento de sua psique (princípio do condicionamento social do desenvolvimento); 2) estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório, convertendo-se em seu ponto final que orientará todo o processo (princípio de perspectiva de futuro); 3) a presença de obstáculos eleva as funções, as faz aperfeiçoarem-se, e conduz à superação daqueles, isto é, à adaptação da criança ao meio ambiente sociocultural estabelecido (princípio de compensação).

Para Barroco,

Vigotski demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos. Entende que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações – mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda. (2007a, p. 224)

Com base no exposto, "compensar" significa, por meio de um processo substitutivo, garantir o desenvolvimento quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão do sujeito nele não estão íntegras ou não podem ser formadas, e, neste caso, pela mediação do outro, e dos instrumentos e signos da cultura humana, elege-se caminhos novos e diferentes onde “. . . o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao natural defeituoso.” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 221).

Ainda, Vigotski, ao incorporar criticamente a teoria biológica da "supercompensação orgânica", explica que

Qualquer dano ou influência prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste último, reações de proteção muito mais enérgicas e fortes que aquelas que são necessárias para paralisar o perigo

imediate. O organismo constitui um sistema de órgãos relativamente fechado e internamente conectado, que possui uma grande reserva de energia potencial e de forças ocultas. Atua nos momentos de perigo como um todo único, mobilizando as reservas ocultas de forças acumuladas, concentrando no lugar de risco com maior prodigalidade as doses muito maiores de antitóxico que a dose de tóxico que o ameaça. De tal modo, o organismo não só compensa o prejuízo causado, mas está sempre elaborando um excedente, uma vantagem sobre o perigo, e que o coloca em um estado mais elevado de defesa do que teria antes da aparição do perigo. (Vigotski, 1989, p 27-28, tradução nossa)

Dessa feita, pelo caráter dialético do próprio processo de desenvolvimento, o autor explica que a formação da personalidade se move por uma contradição, sendo que o defeito, a inadaptação ou a inferioridade, não representam somente deficiência e insuficiência, mas da mesma forma convertem-se em um incentivo para a compensação. Em resumo: “. . . o defeito por si não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica.” (Vigotski, 1989, p. 30, tradução nossa). Como já exposto, a partir da base biológica dada é necessário à personalidade desenvolver algum processo de apropriação das características humanas historicamente formadas e à disposição do sujeito, pois

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

Aqui, parece importante retomar o caráter central da educação, não como sendo uma compensação orgânica direta do defeito, mas como uma relação cheia de vitalidade que a envolve com o conhecimento acumulado historicamente e que, ao se utilizar de outras vias, incorpora, por exemplo, “. . . à criança cega, através da linguagem, a experiência social dos videntes, em adaptá-lo ao trabalho e à vida social dos videntes, em alcançar algum conhecimento e a compreensão, a compensação das percepções visuais diretas e a experiência do espaço que estão ausentes nele.” (Vigotski, 1989, p. 78, tradução nossa).

Este princípio demonstra que a alteração inicial de suas percepções e representações espaciais, limitando movimentos e gerando sentimento de impotência, reveste-se, por meio da cultura mediante a educação, de uma significação especial que substitui tais funções alteradas. Como a linguagem não fica prejudicada, ela se transforma na comunicação com os videntes e se constitui no meio fundamental de compensação (Vigotski, 1989).

Nesse caso, explica Vigotski (1989), o processo de compensação provocado pelo defeito pode ter diferentes desenlaces, que dependem da gravidade do próprio defeito, da reserva compensatória, isto é, da riqueza dos restantes órgãos e funções do organismo que são incorporados para a compensação do defeito e, por último, dependem da educação, isto é, de

qual será a orientação consciente que se dará a tal processo. Se não se alcança a compensação, estaremos ante uma criança profundamente comprometida, notoriamente anormal e deficiente. Se a compensação tem êxito, pode conduzir à elaboração de funções compensatórias, à revelação de atitudes, mesmo uma gama de possibilidades. Ressalta o autor,

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisam, ante essas possibilidades, se apresentar em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo processo educativo segundo a linha das tendências naturais, a supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem no defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação. (Vigotski, 1989, p.32, tradução nossa)

Ao pressupor, então, que o comprometimento biológico de um sujeito não afeta simplesmente seu organismo físico, mas em especial as repercussões sociais pela dificuldade relacionadas às relações sociais com as quais ele está envolvido, Vigotski (1989) esclarece que o professor não tem que atuar sobre o fato físico em si, o “defeito”, mas intervir nas consequências sociais deste, que seu papel incide no ensino adequado e, dessa forma, no desenvolvimento de vias colaterais. Por esta razão o autor assevera que,

. . . É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito ‘criança deficiente’ como sinal de um defeito insuperável de sua natureza... Está em nossas mãos fazer que a criança surda, cega ou deficiente mental não sejam pessoas com deficiências . . . Fisicamente, a cegueira e a surdez, todavia existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego, e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social A cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma deficiência, quer dizer, uma defectividade, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, mas sim porque dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais. (p. 61- 62)

Assim sendo, o aluno deve ter acesso aos mesmos conteúdos educacionais, mas por caminhos diferentes daqueles realizados pelos demais, oportunizando a este, como a qualquer outro indivíduo, passar do desenvolvimento primitivo ao cultural, pois conforme Vigotski (1989, p. 44, tradução nossa), “. . . na essência, não existe diferença no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade.”. Ainda, segundo o autor, a educação da criança com deficiência deve ser igual à da criança normal, já que ler com dedo ou com os olhos referem-se em essência ao mesmo processo; porém, tecnicamente diferentes. Ele pondera, ainda, que não são os conhecimentos que devem se diferenciar para os cegos, os surdos e as pessoas com deficiência intelectual, mas a necessidade é de a pedagogia ser especial e preparar adequadamente os conhecimentos subordinados à educação geral (Vigotski, 1989).

Como exposto, a superação do aspecto biológico, em direção a um comportamento humanizado, está diretamente vinculada às experiências sociais que o sujeito vivencia “. . . a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura dos seus processos psicológicos.” (Vygotsky & Luria, 1996, p. 228). Simultaneamente, junto com a deficiência existem as possibilidades de compensação desse limite e são as possibilidades que devem ser incluídas na prática educativa, superando a concepção de determinismo biológico (Vigotski, 1989).

Como vimos, a criança com deficiência deve contar com uma educação que crie, por meio de aspectos culturais, artificiais, um sistema especial de signos produzidos pela humanidade, adequados às especificidades de sua organização psicológica, como por exemplo: “. . . a escrita visual dos cegos é substituída pela tátil.” (Vigotski, 1989, p. 151). Essas vias indiretas produzidas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural, pois demonstram que não estão limitadas categoricamente por sua função orgânica.

Cabe afirmar, então, que através dos escritos vigotskianos encontramos as explicações sobre a gênese e a natureza do desenvolvimento dos fenômenos psíquicos, sem isolá-los da existência concreta dos indivíduos, considerando igualmente o papel imprescindível que tem a educação escolar no referido desenvolvimento. Com isso, fica evidente que as leis que regulam o curso da história humana e que regem o desenvolvimento material e não material de uma sociedade são as fontes que explicam a personalidade e o comportamento da pessoa com ou sem deficiência. A contradição presente no processo educacional de uma e outra, que por algum motivo não consegue aprender, pode ter sua explicação muito mais relacionada à forma como a EE vem se constituindo historicamente do que na capacidade individual da pessoa. Isto se poderá observar nas duas experiências de política de EE que são apresentadas nas próximas seções (4 e 5).

4 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Resgatar o passado tal como se deu na sua totalidade não é completamente possível, nem é tarefa que consiga chegar a ser um produto acabado. Deve-se procurar, no entanto, juntar os elementos disponíveis, organizá-los, buscando compreender suas contradições e a dinâmica de seu movimento e, fundamentalmente, tentar, com a limitação inerente ao olhar do presente, mais se aproximar do passado e compreendê-lo a partir dos sinais que permaneceram. Melhor compreendendo o passado e seu processo de construção, certamente se tornará mais límpida a compreensão do presente, no qual o passado se encontra como uma determinação e base de sustentação. (Antunes, 1996, p. 95)

Na Seção 1 expusemos sobre as relações estabelecidas entre Estado, sociedade e educação, e a política educacional como expressão de projetos sociais distintos. Um tem como primazia a produção e reprodução do capitalismo e suas implicações para a constituição do sujeito; outro resulta de um processo revolucionário onde o investimento na área educacional é posto como imprescindível para fazer frente ao momento que clamava por uma formação social que se colocasse na dianteira dos desafios do mundo do trabalho e das relações sociais nas quais exploração e exclusão, tal como eram praticadas, pudessem ser superadas.

Agora nos compete, como afirma Antunes (1996), juntar os elementos disponíveis para esclarecer como se constituiu a política pública de EE no Paraná (1963-2016), imbricada nas relações sociais capitalistas próprias do Brasil, já apresentadas, e quais foram os rumos das propostas educacionais delineadas. Para isso, buscamos a recuperação histórica dos fatos e fenômenos que institucionalizaram essa modalidade de ensino no Paraná. Isto é, procuramos registrar essa interpretação histórica com as marcas e experiências de profissionais que atuaram na política educacional paranaense, trazendo tais conteúdos em perspectiva com as relações humanas de tempos e espaços datados historicamente, pois os acontecimentos públicos “. . . não são apenas marcas da nossa vida privada, mas aquilo que formou nossas vidas, tanto privadas como públicas” (Hobsbawm, 1995, p 14).

Recuperar e escrever aspectos da história dessas elaborações da política pública amplia as possibilidades de apreensão da própria história da EE, pois a principal tarefa não é julgar as decisões e encaminhamentos tomados, mas os compreender em seu contexto, ainda evitando um precipitado juízo de valor, mesmo quando nossas concepções e percepções carregam os limites históricos que as formaram. Embora tenhamos condições de pesar, julgar e declarar sobre os elementos que constituem determinada política educacional, neste trabalho só o fazemos pela compreensão do passado que produz um campo de demandas relacionadas com a transformação de práticas pedagógicas, espaços físicos, recursos materiais e processos de formação de professores.

Expomos memórias de homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos como observadores partícipes e protagonistas da história, cujas consciências foram formadas por acontecimentos que passamos a considerar como cruciais. Na atividade histórico-política, a pessoa habilitada para legislar tem um significado jurídico estatal, entretanto,

. . . todo homem, na medida em que é ativo, isto é, vivo, contribui para modificar o ambiente social em que se desenvolve (para modificar determinadas características dele ou para conservar outras), isto é, tende a estabelecer “normas”, regras de vida e de conduta. O círculo de atividades será maior ou menor, a consciência da própria ação e dos objetivos será maior ou menor. (Gramsci, 2007, p. 302)

Assim, nesta seção busca-se articular a ação do sujeito político aos seus objetivos conscientes e às possibilidades e limites concretos dados a ele pela realidade social e histórica.

4.1 Concepções e práticas: a atenção educativa às pessoas com deficiência

No conjunto das mudanças sociais que constituem a política de EE no Paraná, buscou-se apreender aspectos constitutivos dessa história por meio das concepções e práticas que se manifestam no processo de elaboração e implementação da política. Retoma-se essa trajetória para compreender o período de sua formalização, de 1963 até 2016, e as respectivas propostas educacionais para formação das pessoas com deficiências.

Para conhecer essa realidade, o processo de investigação de fatos históricos organizou-se na medida em que selecionou-se os materiais disponíveis em função de critérios de valor e objetivos a serem atingidos, vinculando a EE no Paraná ao contexto educacional brasileiro. Embora, os aspectos constitutivos de tal modalidade educativa no Paraná, e o modo como as concepções e práticas foram se materializando, apresentem especificidades próprias, estes se encontram profundamente relacionados aos modelos de políticas públicas em questão na contemporaneidade.

Dito isso, houve esforço na direção de compreender que a realidade da política de EE, seja no Brasil, Paraná ou em Cuba, bem como suas determinações e impactos na formação de sujeitos com deficiências, não estão imediatamente dadas com a formulação de documentos e legislações. Coube a tarefa de desvelá-las por meio da investigação de fenômenos (estratégias de sustentação política) que, ao longo dos anos, conformaram concepções e práticas. Tem-se, igualmente, que os dados não falam por si, mas podem responder às indagações da pesquisa.

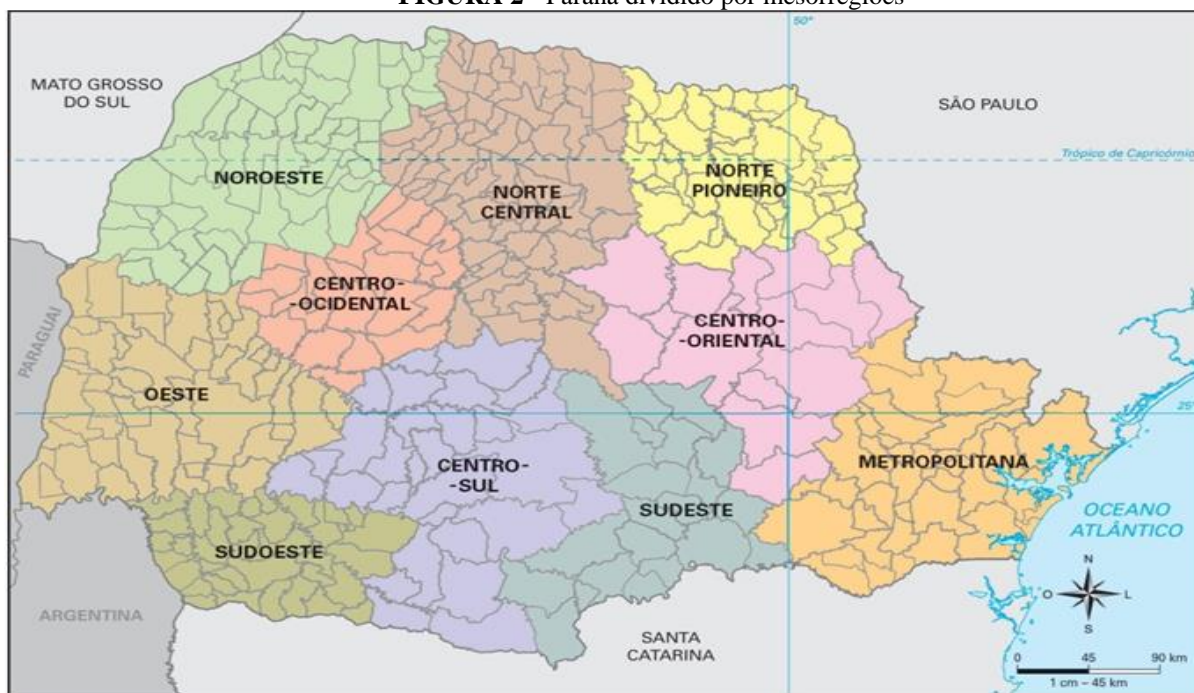
Isso exigiu o trabalho de resgate de fontes e memórias individuais para elaboração de uma memória coletiva, sobretudo, recuperar a própria história dessa modalidade de ensino. A recuperação das fontes documentais (Leis, Resoluções, Deliberações, Pareceres, Instruções,

Diretrizes, Orientações e Coletâneas) e da memória dos diferentes profissionais, constitui-se em uma luta contra o esquecimento, e quiçá essa produção contribua para pensar outras práticas para o atendimento das pessoas com deficiência. Conhecer essa história tende a nos conduzir com maior segurança para o enfrentamento dos problemas atuais!

A tarefa de buscar evidências da política de EE por meio de entrevistas e documentos foi se construindo dia a dia. Com os objetivos da pesquisa e os aspectos metodológicos mais aprimorados depois de várias versões do projeto, iniciou-se o percurso por vários municípios do Paraná, buscando depoimentos de profissionais que atuaram na EE e pudessem contribuir para compor um panorama de como o atendimento educacional às pessoas com deficiências se constituiu no estado.

Os participantes da pesquisa foram indicados pelos NREs dos municípios mais populosos que formam as mesorregiões (Figura 2) do Paraná, a saber: Guarapuava - Centro Sul; Londrina - Norte Central; Umuarama - Noroeste; Cascavel - Oeste; Curitiba - Metropolitana; Ponta Grossa - Centro Oriental; Irati - Sudeste; Cornélio Procópio - Norte Pioneiro; Campo Mourão - Centro Ocidental; Francisco Beltrão - Sudoeste. Inclui também Maringá, município da mesorregião Norte Central, por ser o local onde se encontra o Programa de Pós-graduação em Psicologia do qual este doutorado faz parte.

FIGURA 2 - Paraná dividido por mesorregiões



Fonte: S. Silveira; disponível em <http://sanderlei.com.br/PT/Ensino-Fundamental/Parana-Historia-Geografia-12>.

Vale dizer que, no início, os NREs e o DEEIN/SEED foram consultados por meio de telefonemas, via correio eletrônico e por solicitação impressa enviada pelo correio (Apêndice

C). Também, por meio de correio eletrônico, solicitamos aos Programas de Educação Especial das IES estaduais⁷⁰ que integram o Fórum de Educação Especial, a indicação de protagonistas conforme os critérios apresentados (Anexo II). Posteriormente, houve indicação nos NREs de professores ou personalidades relevantes na história da EE, como consta no Quadro 3.

QUADRO 3 - Dos protagonistas

MUNICÍPIO	INDICAÇÃO	GESTOR/PROFESSOR
Campo Mourão	Não houve retorno após vários contatos	
Cascavel	3	Professor e gestor
Cascavel/PEE-UNIOESTE	3	Professor
Cornélio Procópio	Nenhuma indicação. Orientou fazer contato com APAE	
Curitiba	3	Gestor
Francisco Beltrão	Não houve retorno após vários contatos	
Guarapuava	3	Gestor e Professor
Irati	2	Professor
Londrina	1	Professor
Maringá	3	Professor
Ponta Grossa	2	Gestor e Professor
Umuarama	2	Gestor e Professor

Fonte: retorno dos NREs organizados pela autora (2019).

Com base nessa configuração e nos objetivos traçados para a tese, organizou-se o roteiro de entrevista (Apêndice A) e o contato direto com os protagonistas indicados. Buscou-se construir um percurso para formar o panorama historiográfico da EE paranaense junto aos profissionais que atuaram diretamente nas coordenações e planejamento das políticas e aqueles que, com seu trabalho na docência, contribuíram para sua implementação. Ressalta-se que o trabalho empreendido não teve o intento de comprovar fatos, mas de recuperar aspectos dessa história, contando com a experiência acumulada na memória, a vivência dos professores e gestores, além de contar com fontes escritas e documentais (sem hierarquizar ou menosprezar nenhuma delas).

Para as entrevistas foram indicados 22 profissionais e, destes, 19 aceitaram o convite para participar da pesquisa, bem como ceder a entrevista para análise. Não foi possível conciliar agenda com dois dos indicados (um professor e um gestor), conforme o Quadro 4.

As entrevistas foram agendadas conforme as sugestões de horário e local adequados aos 17 entrevistados, iniciando com exposição sobre os objetivos, uma conversa informal para esclarecer sobre autorização e registro da entrevista por meio da gravação em vídeo, com consentimento pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Buscou-se informá-los que haveria transcrição, seguindo normas éticas para esse tipo de trabalho, e do envio posterior a eles para corrigir ou complementar eventuais dados para publicação na tese.

⁷⁰ UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE.

QUADRO 4 - Professores e gestores entrevistados no Paraná

Nome	Data da entrevista	Local da entrevista	Formação	Tempo de atuação na Educação Especial
Dirlene Sanson Buss	31/07/2017	Sala de Recursos do CEEBJA - Guarapuava	Especialização em Educação Especial	19 anos
Elaine Braun	20/07/2017	APAE de Telêmaco Borba	Pedagoga com Especialização em Educação	28 anos
Flávio José Arns	23/05/2017	Secretaria de Assuntos Estratégicos - Palácio das Araucárias	Graduado em Letras e Doutor em Linguística	16 anos
Ione Antunes	19/07/2017	Escola Especial - Ponta Grossa	Pedagogia com especialização em Educação	18 anos
Irene Raquel Garcia	31/07/2017	Faculdade Guairacá	Pedagogia com Mestrado em Educação	24 anos
Ivanilde Tibola	26/06/2017	TV Imago - Unioeste Cascavel	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação	25 anos
Jane Peruzzo Iacono	09/05/2017	TV Imago - Unioeste Cascavel	Graduada em Letras com doutorado em Letras	40 anos
Lucia Terezinha Tureck	25/04/2017	TV Imago - Unioeste Cascavel	Pedagoga com doutorado em Letras	49 anos
Maria de Lourdes Canziani	24/05/2017	Residência em Curitiba/PR	Especialização em Educação Especial	45 anos
Maria Raimunda Tenffen	09/06/2017	TV Imago - Unioeste Cascavel	Especialização em Educação Especial - área visual	31 anos e 9 meses
Maria Roseli Blun Gomes	19/07/2017	Residência em Ponta Grossa/PR	Magistério, graduação, especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação	50 anos
Marisa Bispo Feitosa	24/05/2017	Residência em Curitiba/PR	Graduada em Educação Física; especialização em Educação Física adaptada e Educação Especial	32 anos
Mariza Notari	16/08/2017	TV Imago - Unioeste Cascavel	Magistério, Estudos Adicionais, Letras, Pedagogia	42 anos
Marli Rosa Müller	23/06/2017	Residência em Rolândia - PR	Graduada em Geografia, Pedagogia e cursos em Educação Especial e Mestrado em Educação	20 anos
Nanci Furtado de Menezes	23/05/2017	Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica - CEAOP/PR	Psicóloga, pedagoga com especialização em Educação Especial	30 anos
Sonia Landi	27/06/2017	Sala de reuniões PPI/UEM	Graduada em Ciências, Matemática, Pedagogia, especialização e mestrado	30 anos
Yara de Oliveira Felipe	08/06/2017	Sala de reuniões PPI/UEM	Bióloga com especialização em Educação Especial na área da surdez	23 anos

Fonte: dados das entrevistas organizados pela autora (2017).

Alguns deles não retornaram com observações nos textos transcritos. Apenas uma das professoras solicitou que sua entrevista, depois de transcrita, não fosse publicada nessa tese por não se sentir à vontade com as informações declaradas.

Considera-se que ambas as fontes (documentos e entrevistas) da política de EE lançam luz no passado e contribuem com explicações diferentes daquelas que se apresentam como se a educação fosse processo assentado por evoluções sociais que ocorrem em etapas progressivas. A história das ideias e práticas educacionais, por exemplo, se faz no movimento produzido pela formação social em dada época e cultura, determinado espaço geográfico. Pensar e repensar tais condições materiais históricas é, também, o papel de educação e educador. Deste modo, ao retomar a história da EE no Paraná durante sua formalização, com atenção à organização das políticas públicas referentes, foram identificadas as respectivas propostas educacionais para essa modalidade de ensino.

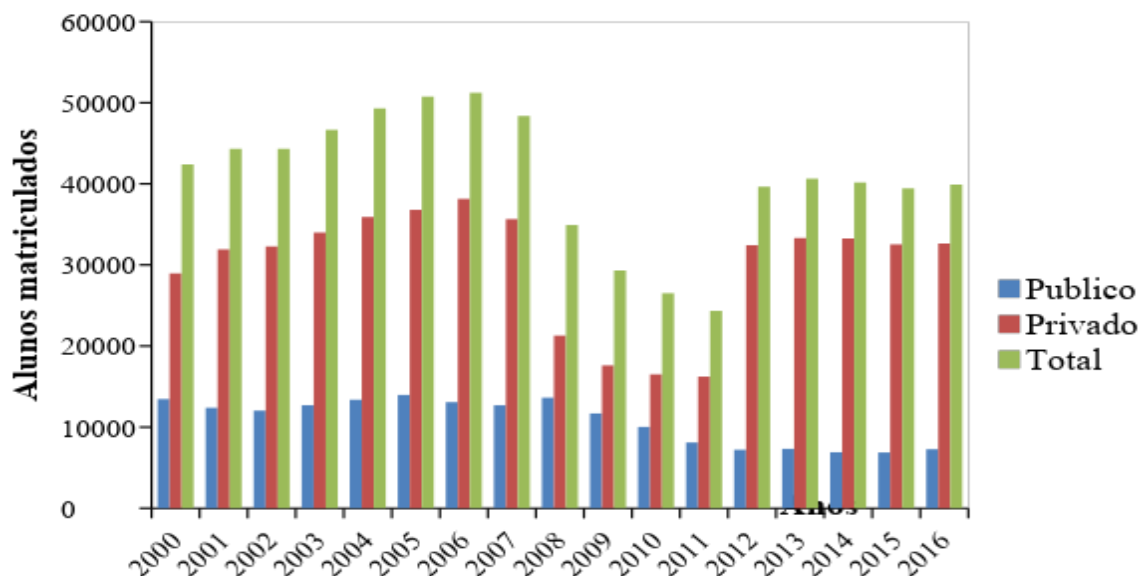
Em 2017, no início da trajetória de entrevistas com profissionais que atuaram na EE (seja em gestão, implementação ou execução da política) havia 40.549 matrículas de alunos com deficiência em classes especiais e/ou escolas especiais (SEED/SUED/DIRPE/CIE, 2017). Recuperados os dados, encontrou-se informações de que no primeiro período de institucionalização da EE (1963 a 1982), entre as escolas estaduais e a rede conveniada, o número de matrículas era de 8.464. Posteriormente, com o impacto da educação inclusiva, seguem no Gráfico 2 os números de 2000 a 2016.

Cabe esclarecer que os dados mencionados entre público e privado referem-se à estrutura da EE, que historicamente contou com atendimentos em instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que atuavam em forma de convênios, com instituições filantrópicas (APAES, ACAS, ANPACIN, ASSUMU, APADEVI, entre outras). E, ainda, que, ao dissentir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷¹ em 2008, o Paraná impulsiona a criação de escolas especiais, bem como a regulamentação das escolas especiais conveniadas, para que estas passem a atender os alunos com deficiências por meio de organização curricular para as Escolas de Educação Básica na Modalidade

⁷¹ A Política, regulamentada pela Resolução nº 04/2009, orienta a reorganização das escolas especiais, passando de caráter substitutivo de escolarização para complementar ou suplementar, em centros de atendimento educacional especializado - AEE. Considerando-se as diretrizes de financiamento do MEC/SEESP, Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que contabiliza no âmbito do FUNDEB, duplamente a matrícula de alunos em classe comum de ensino regular público e em instituições de Educação Especial filantrópicas, a SEED/PR tomou a decisão política de regulamentar a escolarização nas instituições especializadas e denominar: 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; por meio da Resolução nº 3.600/2011- SEED/ SUEDE/DEEIN.

Educação Especial, conforme Resolução nº 3.600/2011- SEED/ SUED/DEEIN e Parecer nº 07/2014-CEE/CEIF/CEMEP (*Parecer nº 07, 2014*).

GRÁFICO 2 - Matrículas de alunos com deficiência no Paraná



Fonte: SEED/SUED/DIRPE/CIE - Disseminação de Informações Educacionais (organizado pela autora).

Assim, em se tratando das concepções e práticas vinculadas à política de EE no Paraná, observa-se que estas se arrolam com o desenvolvimento das forças produtivas no estado, bem como na correlação de forças entre Capital e trabalho na sociedade dos séculos XX e XXI. Essa política anuncia, em seu conteúdo e prática, o resultado das forças contraditórias vivenciadas; representa embates, disputas e a própria luta dos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência.

Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a política de EE, compreendendo-a como manifestação das políticas sociais, ou seja, como um processo que expressa a luta travada entre diferentes classes sociais que possuem interesses distintos. Cabe lembrar que "interesses distintos" são tomados a partir do discutido na Seção 2 sobre sociedade capitalista, concepção de Estado e políticas públicas. Não obstante a questão de classe social, as relações sociais na atualidade desafiarão, ainda, a entender os aspectos geográficos, culturais e, principalmente, aqueles relacionados ao processo ensino-aprendizagem de determinados grupos, dentre eles as pessoas com deficiências.

Quando consideramos os acontecimentos concretos e historicamente vivos, sentimos a necessidade de buscar por elementos elucidativos para compreender a constituição da política pública. Assim, por meio da experiência dos entrevistados, procuramos compreender o

alcance dos projetos educacionais delineados para a formação das pessoas com deficiência.

Interpretar os fenômenos da conjuntura política, social, econômica e educacional do período demarcado (1963 a 2016) exige cautela para não expor análises apressadas e nem encerrá-lo numa cronologia. Assim, procuramos, de forma abreviada, expressar a repercussão política e econômica sobre as políticas educacionais para EE.

Particularmente, o período 1960-1982, início formal da EE no Paraná, foi governado por Ney Braga e Paulo Cruz. Ambos tomaram o processo econômico nacional em curso para inserir a economia estadual, até então essencialmente agrícola, fundada na exportação de café, em nova conjuntura e “. . . incorporaram em seus discursos o tema da industrialização, referindo-se a uma outra 'vocação econômica do Paraná', a indústria” (IPARDES, 1989, p 62, grifos no original). A política desenvolvimentista, articulada à reorganização do Estado, inauguraria nova forma de gestão pública

. . . projetou a construção do Paraná no moderno “Plano de Desenvolvimento Econômico do Paraná”⁷², elaborado pela Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais (SGMACS). Desenvolvimento este que o Estado se responsabilizou de promover financeira e tecnicamente, alavancando a industrialização por meio da substituição de importações. (Tonidandel, 2014, p. 59)

Ainda nesse período, objetivando vencer a dependência econômica, várias agências estatais⁷³ se constituíram em postos estratégicos da administração pública (e dos partidos), estruturando um aparato científico, técnico e teórico que subsidiou a gestão Braga/Cruz. Com esses recursos, percebe-se o vínculo estreito que teria a integração da política educacional aos planos de desenvolvimento econômico estrutural. Tal composição converge com a “. . . consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (Shiroma; Moraes & Evangelista, 2002, p. 34).

Em meio ao processo de materialização jurídica da política educacional brasileira e paranaense há uma legitimação do poder público, sustentada em programas, projetos e campanhas para educação. Sendo o mote a LDBEN nº 4024/61, no intervalo de dois anos, respondendo às necessidades de estudos sobre as deficiências e também de atendimento educacional, para além das escassas instituições filantrópicas que existiam no estado, foi instituído o Serviço de Educação de Excepcionais no Paraná.

⁷² O PDE foi instituído através da lei 4.529 de 1962, junto com a Companhia de Desenvolvimento do Paraná (CODEPAR), transformada em Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP) em 1968. Recursos do Fundo de Desenvolvimento Econômico, instituído em 1962 como extensão financeira da CODEPAR, permitiram construir o capital social básico necessário à articulação do estado, o qual aportou 49% do capital inicial das companhias multinacionais Phillip Morris e Volvo, atraídas para o Paraná nos anos 1970 (IPARDES, 1989).

⁷³ A saber: Companhia Agropecuária de Fomento Econômico do Paraná (CAFÉ DO PARANÁ); Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR); Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR); Companhia de Telecomunicações do Paraná (TELEPAR) e Centro Eletrônico de Processamento de dados (CELEPAR).

Para compreender as vicissitudes pelas quais passou a política de EE desde sua formulação, destacam-se as entrevistas com gestores envolvidos no processo de planejamento e efetivação nos respectivos períodos: Maria de Lourdes Canziani (1963-1983), Flávio José Arns (1983-1991), Ivanilde Tibola (1995-1999) e Marisa Feitosa (2014-2017). Referente ao período de (2002-2010), por dificuldade em conciliar data para entrevista, ficou ausente a declaração de Angelina Carmela Mattar Matieskei. Também, por respeitar as indicações dos NREs, nos períodos com atuação lacônica os gestores foram apenas citados.

A professora Maria de Lourdes Canziani, primeira profissional a ocupar o cargo de coordenadora do Serviço de Educação de Excepcionais, era formada em magistério quando iniciou a docência aos 16 anos em uma escola municipal de Curitiba; fez Pedagogia e foi contemplada com uma das cinco vagas na pós-graduação em Educação Especial na PUC/SP. Ao retornar de São Paulo, foi convidada por familiares de uma pessoa com deficiência para contribuir com a organização da primeira instituição voltada ao atendimento educacional das pessoas com deficiências, a Escola Mercedes Stresser. Em decorrência desse trabalho, o secretário de saúde, e pai de uma criança com necessidades educacionais especiais, fez o convite para constituir aquele serviço como expressão da política de atendimento educacional às pessoas com deficiências no estado. Assim,

*. . . o trabalho começou a surgir com muita ênfase em arquitetura de um sistema jurídico que **ampliasse as ofertas**. Então a primeira preocupação foi como você existir com a responsabilidade de trazer dentro do domínio da legislação, de ser responsável do poder público (incompreensível) [00:09:13] pelo oferecimento, nós começamos a trabalhar com a **visão jurídica**. Então como transformar essa dependência, como uma oferta de como é que nós vamos dizer? . . . **Então a Educação Especial, foi difícil até de introduzir na própria estrutura**, porque havia pessoas que questionavam de como e tal, era na Escola comum que ele tinha que ir através do apoio de uma Sala de Recursos. Então aí, juridicamente fomos encontrando os caminhos, fazendo contato com a diretora do **Departamento de Ensino** comum, regular, como levar, fazendo este tipo de questionamento, então foi estruturando e mandando para o **Conselho Estadual de Educação** as propostas dos diferentes cursos feitos. Então essa não foi dificuldade, nenhuma, foi você **achar as estratégias, os caminhos jurídicos** que permitem você atender este usuário da Educação, etc. . . . foi encontrado (incompreensível) [00:00:46] Estimulação Precoce, Classe Especial, Sala de Recurso . . . foi uma responsabilidade grande, toda ela surgiu já com os contatos internacionais, as tendências de tirar a Educação que ficava dentro das instituições, muitas vezes até por abandono total dos pais. (informação verbal, 2017, p. 15 grifos nossos)⁷⁴*

A evidência da formalização jurídica parece estar associada à pressão por políticas educacionais relativas ao ensino elementar e às necessidades das famílias, uma atitude política, dada a urgência de modernizar os sistemas de ensino, adequando-os às exigências do desenvolvimento econômico e dos convênios estabelecidos com a USAID. Logo, o Paraná

⁷⁴ Canziani, M. de L. (2017). *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Curitiba. 3 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

precisaria responder ao processo de desenvolvimento nacional em curso.

Par e passo às políticas dos governos militares, a industrialização demonstrava, em meados da década de 1970, que o estado agrícola de outrora já concentrava mais da metade da população em área urbana, dados que engrossavam o número de assalariados, o qual correspondia a 60% do quadro econômico (IPARDES, 1991).

Na década de 1980, Flávio Arns assume a política de EE no Paraná, após estudos em Linguística na Universidade Northwestern, EUA, onde estabeleceu amizade com intelectuais que desenvolviam pesquisas na área de Disfunções de Aprendizagem. Com a necessidade de compreender a EE para contribuir com a formação de um filho com deficiência, se interessou pela área ao acompanhar a reabilitação em Fisioterapia, Fonoaudiologia, Neurologia e demais especialidades ligadas ao quadro clínico. Ao retornar ao Brasil em 1981, organizou um Curso de Especialização em Educação Especial na PUC/PR, trazendo professores estadunidenses para ministrá-lo. Como professor da UFPR, em parceria com a SEED, desenvolveu uma pesquisa que resultou numa escala para identificar precocemente os problemas de aprendizagem. Após esse trabalho, em 1983 foi convidado para assumir o DEE pela então secretária de educação Gilda Poli Rocha Loure. Sobre o período, ele declara,

*. . . tivemos uma preocupação a vida toda, em relação à pessoa com deficiência. Nós percebemos que havia **muita dificuldade em encontrar programas para pessoas com deficiência**, basta dizer que, em 1983, o cego, por exemplo, era atendido em três ou quatro lugares, cinco lugares no Paraná. Muita pouca possibilidade, o surdo também não tinha muitas alternativas. A pessoa em **algumas áreas de estudo de conduta, por exemplo, distúrbios mentais, só em hospitais, no Adauto Botelho. Não havia qualquer escola. Deficiência Intelectual, a mesma coisa. A relação do poder público com as entidades APAES e coirmãs era uma relação muito frágil, era mais um favor que se prestava, de ceder alguns professores, sem regras bem definidas . . . Equipamentos, tecnologia, não havia quase nada. Então nós dissemos: bom, esta é a realidade, então vamos estabelecer políticas articuladas com a sociedade para mudá-la. As pessoas não sabiam bem como que era a Educação Especial . . . Então nós fomos pelo Paraná todo fazendo seminários de sensibilização, de conscientização. Nós íamos, passávamos um dia no local, o dia inteiro, reunimos quinhentas, seiscentas, mil pessoas, às vezes, e tínhamos as quatro pessoas: alguém falava sobre a área Visual, Auditiva, Intelectual, chamada Intelectual hoje, na época era Mental, Física, Auditiva e Visual; Mental, Física, Paralisia Cerebral, Auditiva e Visual, e um apanhado geral sobre a área. Aí as pessoas diziam: não, nós queremos começar. Então nós dávamos a seguinte orientação: se você identificar uma pessoa que esteja fora da escola, **essa pessoa tem o direito de ter, então você pode começar o programa com uma pessoa. Foi uma revolução, você pode imaginar?** (informação verbal, 2017, p. 4, grifos nossos)⁷⁵***

Na medida em que um novo governo assume, projetos e programas em todas as áreas consideradas estratégicas, sob o ponto de vista social, são reelaborados. Com a vitória do PMDB no Paraná, emerge, de forma gradual e lenta, um movimento de transição política que se traduziu em reformas, projetos e programas populares, principalmente na área de Saúde e

⁷⁵ Arns, F. J. (2017) *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Curitiba. 3 gravações de vídeos. Entrevista concedida à pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

Educação. Essa transição, que também marcou o cenário nacional, conhecida por "abertura" do regime militar, trouxe “. . . a oportunidade histórica única de usar o rancor contra a ditadura e a consciência geral da necessidade de mudar profundamente como ponto de partida de uma transformação estrutural da sociedade e do Estado” (Fernandes, 2014, p. 28). Particularmente, as diretrizes partidárias e o movimento em prol da democracia construído no estado se traduzem em uma concepção de educação como propiciadora da democracia e a escola como espaço privilegiado para formação das classes populares.

Foram duas décadas de um processo construído vagarosamente, marcado pela concepção de "integração" – entendida como a necessidade de integrar progressivamente a pessoa com deficiência com aquelas consideradas normais. Isso inclusive no processo de escolarização, a demandar aproximação política, administrativa e pedagógica entre os ensinos regular e especial (Jannuzzi, 2012). Tal expansão da EE demonstra certa urgência devido à diversificação na indústria (mecânica, elétrica, de comunicação, transporte, etc.) e agricultura (cultivo de soja e trigo, sobressaindo-se café e algodão).

O período exigia “. . . expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais, assim considerados aqueles que, em virtude de características pessoais, não conseguiriam usufruir de processos regulares de ensino” (Bueno, 2011, p. 26). Isso confirma que a EE se expande concomitante ao movimento de democratização do ensino fundamental, ambos associados ao desenvolvimento produtivo e à distensão política. Ao mesmo tempo, a adoção de processos seletivos materializados sob a forma de continuidade da institucionalização de pessoas com deficiência ou mesmo o incentivo à criação e ampliação de classes especiais nas escolas de ensino comum, mantém a EE como um sistema paralelo de ensino.

Ao final da década de 1990, a professora Ivanilde Tibola, que atuava na EE desde meados da década de 1970, assumiu a coordenação do DEE. Ela participou da formação oferecida pelo Projeto Especial MEC/OEA (1975-1983)⁷⁶ em Cascavel. O referido projeto, parte das estratégias de desenvolvimento da região, vinculou ações no âmbito educacional e de expansão da escola pública. Após esse período, ela dedicou-se ao trabalho de orientação pedagógica e direção da APAE de Cascavel, quando em 1995 foi convidada a coordenar a

⁷⁶ O projeto provém da política de desenvolvimento das nações latino-americanas, criando Programas Regionais de Desenvolvimento Educacional e Desenvolvimento Científico e Tecnológico da OEA, por meio de acordos entre Brasil, Paraguai e Uruguai. Buscou fortalecer a infraestrutura educacional nas respectivas regiões com os seguintes objetivos: apoiar o desenvolvimento de recursos humanos para atendimento das necessidades das sub-regiões, especialmente nos setores de Educação Técnica e Formação Profissional; promover a Educação Especial com vistas à incorporação de excepcionais na força de trabalho; promover experimentação e utilização de novos métodos e formas de educação geral, especial e para o trabalho, fundamentalmente nos níveis de Educação Básica e Média; e promover intercâmbio de experiências entre autoridades educativas e educadores dos países participantes (*Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai*, 1979, p. 2).

política de EE paranaense. Para Tibola (2017),

*. . . foi um período de **avaliação** daquele modelo que estava implantado, nós avaliamos principalmente o modelo de avaliação da criança para entrar no Programa de Educação Especial. Era muito debatido isso, e era um momento, essa avaliação, nós passamos por diferentes questões, então tinha que se ter muito cuidado com essa avaliação porque, de certa forma, estava se **dando um rótulo**, estava rotulando o deficiente mental, que tinha um peso negativo, estava dando um rótulo para o deficiente mental, ou visual, ou auditivo e, principalmente na área mental, isso tinha um peso diferenciado. Então a avaliação do modelo, a **avaliação da efetividade dos programas**, o que nós tínhamos na época, nós tínhamos Classes Especiais, um número muito significativo de Classes Especiais, Classes Especiais de deficientes mentais, auditivos, visuais, e deficiência motora, deficiência física, tinha também para meninos que na época se chamava "distúrbio de conduta", conduta atípica, acho que se chamava na época. Então eram Classes Especiais, na grande maioria, e as Escolas Especiais, é com as Escolas Especiais. Eu sou muito sincera ao dizer que o período em que fiquei na Secretaria, **não tive tempo hábil de trabalhar as propostas pedagógicas das Escolas Especiais**, era vontade, mas não foi possível. Porém, na rede, acho que conseguimos fazer uma porção de mudanças. Então a avaliação do modelo, a avaliação da efetividade desses programas que eram a maioria, e aí a ressignificação, ou transformação daquilo que você achou na avaliação que deveria ser modificado. . . . as mudanças, o que realmente fizemos, avaliar os programas existentes, a efetividade e ressignificar, de acordo com o entendimento e com as possibilidades. **Porque no sistema público, nem tudo que você quer você consegue**. Então o que é possível mudar, também **sempre negociando com as forças, porque elas existem, estão aí, não tem como fugir**. . . . E se eu tivesse que te descrever, foi essa teoria, eu não saberia te dizer isso. O que eu seguia era a legislação, depois nós tivemos a LDB em 1996, e eu assumi em 1995. Então em 1996 tivemos a nova LDB, que trouxe um capítulo da Educação Especial. Em 1994 eu havia participado da discussão da Política Nacional, então eu trazia comigo informações do direito da legislação, a nossa Constituição de 1998, ela traz isso. . . . claro que você, de repente, tem uma visão teórica e tal, mas para mim, o meu norte mesmo é a questão legal, **é uma pessoa que tem direito, é um cidadão**, e o que eu, enquanto gestor, tenho que fazer para atender o seu direito, para que você não seja prejudicado, você não pode ser prejudicado por eu não reconhecer isso. (informação verbal, p. 4; 5-11, grifos nossos)⁷⁷*

Percebe-se que o período foi marcado por avaliação das ações implementadas, revisão das práticas de "integração", e transição para a perspectiva da "inclusão". Saliente-se que a Psicologia Escolar fez severas críticas sobre a chamada "produção do fracasso escolar" e que desembocava na EE⁷⁸, sobretudo, quando constatado no discurso dos envolvidos no processo educativo que a burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito, mas pode, no máximo, amordaçá-lo (Patto, 1990).

Também marcam esse momento os acordos internacionais (Declaração de Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala), coordenados pelo poder político-monetário de FMI e BIRD, que demandariam um conjunto de princípios para ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso representou um processo de expressivas transformações na implementação da política educacional nacional, fundamentada no ideário da "inclusão escolar", uma vez que tal

⁷⁷ Tibola, I. Entrevista concedida à pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná: depoimento* [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cascavel. (3 gravações de vídeos).

⁷⁸ Sobre "fracasso escolar" consultar: Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.

ampliação acompanhou a tendência mundial de oferta da Educação Básica para todos os indivíduos como uma das formas de promoção de justiça e igualdade social.

Para Garcia e Michels (2011), a formulação e implantação das políticas educacionais durante os anos 1990 são marcadas pela ambiguidade. A política apresentada nacionalmente objetivava, de um lado, a integração ou inclusão das pessoas com deficiências na rede regular de ensino e, de outro, encarregava estados, municípios e instituições não-governamentais pelo alcance de tal política.

Marisa Feitosa (2017), ao assumir o DEEIN em 2014, contava com sua experiência como professora de Educação Física e coordenadora da área de Deficiência Física no próprio departamento. Na gestão da política, ela explica que:

. . . quando eu entrei, a política posta estava de uma Educação Inclusiva, saindo da política da integração. No caso do estado do Paraná, não são dois sistemas, mas são duas formas de atendimento, a Escola Especial e a Escola Comum. Claro que por todo este processo você vai mudando conceitos, concepções, paradigmas da integração, paradigmas da inclusão. O MEC começa a falar de Sala de Recursos Multifuncionais. A Educação Especial, uma modalidade que transita, que permeia, começa a identificar quais são as necessidades desses sujeitos, aí começam as terminologias, as necessidades educacionais especiais do portador; pessoa é portador de deficiência, pessoa com deficiência. Então começou a se identificar quem é o sujeito, qual é a sua diferença, a sua necessidade. . . . o foco tem que ser a aprendizagem do estudante. Então na gestão nós fizemos um levantamento para que pudéssemos diagnosticar, por dados, quais são os indicadores que temos que atribuir à Educação Especial. . . . operacionalização do sistema, das Salas de Recurso, investimento e universalização do atendimento educacional especializado, como prevê o Plano Estadual de Educação. E esta universalização estava apontada no direito de ele estar ali na Escola, esse direito hoje não se discute. . . . de 2003 até 2014, foi fortemente a universalização do atendimento educacional especializado. Propusemo-nos uma avaliação desse atendimento na escola, com vistas a verificar como está o trabalho colaborativo, se este trabalho colaborativo acontece ou não. A transição do quinto para o sexto ano, a questão da aprendizagem desses estudantes. Então hoje o desafio do departamento é fazer da contextualização, do diagnóstico, do indicador de avaliação. . . . porque sem dados você não tem como traçar os indicadores, dos indicadores seria você identificar e quantificar agora o atendimento, a partir de documentos que venham a contribuir e fundamentar teoricamente a prática do professor da sala de recursos. (informação verbal, p. ..., grifos nossos)⁷⁹

O período marca a universalização da EE por meio da oferta do AEE. Tal fenômeno demonstra a tendência das políticas para EE, que nos últimos anos buscou transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos. Conforme a PNEEIN (2008), ela se caracteriza por uma “. . . modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (PNEEIN, 2008, p. 9-10). No documento, com vistas a superar a oferta paralela ao ensino comum, a EE realiza o AEE e tem como função “. . . identificar, elaborar e organizar

⁷⁹ Feitosa, M. (2017). *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Curitiba. (4 gravações de vídeos). Entrevista concedida à pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (PNEEIN, 2008, p. 10).

Ao focar direito à igualdade e diferença, os documentos legais visam regulamentar a efetivação da inclusão no contexto da Educação Básica, ao organizar e ofertar atendimento que busque complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (PNEEIN, 2008). Tais ações consideravam os “. . . programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida.” (PNEEIN, 2008, p. 10). Entretanto, Garcia (2007), assevera que quanto a universalizar a EE não se trata apenas de buscar

. . . uma melhor adaptação de crianças e jovens com deficiência às estruturas escolares e seus currículos ou de adaptar currículos aos alunos com deficiência. O problema que nos é apresentado em termos curriculares, também a partir das políticas educacionais, é modificar as condições sociais e educacionais que limitam, oprimem e violentam professores e estudantes na forma de processos escolares . . . (Garcia, 2007, p. 592)

Concernente às orientações pedagógicas para formação das pessoas com deficiências, esta pesquisa desenvolveu o exame de quatro documentos: *Educação Especial: visão de um processo dinâmico e integrado* (1985); *Fundamentos Teórico-metodológicos para a Educação Especial* (1994); *Educação Inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná* (2001) e *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos* (2006). Foram selecionadas tais fontes por serem aquelas citadas durante as entrevistas como representativas do encaminhamento teórico-metodológico na área. Nelas buscou-se identificar as definições e princípios que orientaram a educação de crianças, adolescentes e jovens com deficiências.

O **primeiro documento** sistematizado, *Educação Especial: visão de um processo dinâmico e integrado*, surge de orientações pedagógicas compiladas a partir do conhecimento obtido em congressos, seminários e encontros sobre EE. Elaborado por Maria de Lourdes Canziani⁸⁰, ele define a EE como “. . . parte integrante da Educação Comum”. Dirigida pela mesma orientação internacional, diferencia-se apenas pelo contexto onde está inserida e pela operacionalização de métodos, técnicas ou procedimentos, consentindo fundamentalmente ao princípio “. . . Educação é um Direito de Todos” (1985, p. 11, grifos no original).

Embora não detalhe níveis e etapas de atendimento, o documento traz orientações desde à estimulação precoce até às oficinas de habilitação profissional. Também ressalta

⁸⁰ Ao trazer Canziani (1983; 1985), considerou-se seu envolvimento como professora e gestora da política de Educação Especial, e por serem tais registros as únicas fontes encontradas sobre a história da Educação Especial no Paraná no período 1960-1983. Já os autores Bueno (2011) e Jannuzzi (1985; 2012) nos permitem, com suas pesquisas, compreender a história da Educação Especial no Brasil em relação ao contexto político-econômico.

aspectos referentes ao diagnóstico e ao plano de atendimento, ao relacionamento professor, aluno e família, à integração da pessoa e sua incorporação no trabalho. Apenas quanto ao último aspecto apresenta orientações referentes ao treinamento de hábitos, atitudes básicas e habilidades para o trabalho, com objetivo de “. . . possibilitar ao deficiente alcançar o mercado de trabalho competitivo.” (Canziani, 1985, p. 77). Tal tendência se confirma nas iniciativas oficiais, quando nos documentos uma das finalidades da organização do atendimento educacional para as pessoas com deficiências é promover a incorporação desses trabalhadores na força de trabalho, sobretudo com criação de oficinas e implantação de várias propostas de preparo laboral nas instituições especializadas (Canziani & Pichorim, 1983).

Com a mudança em relação ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, anunciado como o direito à igualdade e defendido em tratados e convenções internacionais, elabora-se para orientar o trabalho pedagógico um **segundo documento**, *Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial* (1994), uma coletânea de textos que abordam aspectos históricos da EE, as áreas de deficiências, altas habilidades e condutas típicas. Ele expõe a constituição da EE no estado, articulando-a ao contexto nacional e internacional. Apresenta-se com o objetivo de

. . . consolidar a integração entre o ensino regular e especial; promover a educação desses alunos (referindo-se ao público alvo da Educação Especial) em ambientes menos restritivos; difundir a filosofia e a prática da Educação Especial, visando conscientizar a comunidade escolar e a sociedade sobre o direito à Educação dessas pessoas e favorecer, ainda, a reflexão dos educadores em torno dos pressupostos teóricos que fundamentam a Educação Geral e Especial. Se apresenta um conjunto de ideias, agrupadas sob três grandes títulos, cujo teor caracteriza cada parte do documento. (*Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial*, 1994, p. 2)

Em seus fundamentos, aborda legislação, princípios da EE, estrutura e funcionamento desta no Paraná, bem como questões históricas. Sobre princípios da educação da pessoa com deficiência, concebe “. . . normalização, integração e individualização⁸¹, influenciado pelos princípios de Educação Especial dos países escandinavos na década de 1950.” (*Fundamentos*, 1994, p. 5). Por "princípio de normalização" ele entende "oferta de condições de vida, aprendizagem e desenvolvimento semelhantes às proporcionadas a todas as pessoas"; por

⁸¹ Nesses três aspectos, entende-se: 1- normalização refere o princípio de serviços educativos em condições que se aproximem ao máximo daquelas consideradas normais na sociedade; 2 - integração postula necessidade de educar crianças com deficiências em escolas comuns, integrando-as socialmente; 3 - individualização concerne ao trabalho educativo encaminhado para atender às particularidades individuais. Na legislação, integração educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (*PNEE*, 1994, p. 18). Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, aceitação das diferenças individuais, e esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (*Lei nº 10.172*, 2001, p. 7).

"integração", o "processo de relação recíproca entre os seres humanos com oferta e acesso aos benefícios sociais"; e por "individualização", a "organização do ensino capaz de atender às condições e necessidades específicas de sujeitos com deficiências" (*Fundamentos*, 1994).

Quanto à natureza e extensão da excepcionalidade, aborda a avaliação diagnóstica, a concepção de pessoa com deficiência na política da EE e a caracterização da deficiência. O processo de avaliação utiliza vários instrumentos para obter “. . . um perfil cognitivo, afetivo e psicomotor” (*Fundamentos*, 1994, p. 24). Concebe pessoa com deficiência como aquela que “. . . apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico social” (*Fundamentos*, 1994 p. 23). Caracteriza necessidades especiais por “. . . apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas, ou ainda altas habilidades, que necessita de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” (*Fundamentos*, 1994, p. 24). Entende deficiência como “. . . desvio socialmente determinado por um processo de estigmatização, e busca adaptar o meio social ao deficiente, por princípios de normalização, integração e individualização” (*Fundamentos*, 1994, p. 24).

Como subsídios à aplicação da proposta curricular em EE, esse documento expressa a proposta de currículo para diferentes áreas da deficiência, condutas típicas e altas habilidades, delinea considerações para encaminhar conteúdos acadêmicos e ações junto à comunidade. A proposta educacional apoia-se em fundamentos de três concepções teóricas para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem: comportamentalista, construtivista e sócio-interacionista.

Note-se que os *Fundamentos Teórico-metodológicos para a Educação Especial* foram elaborados logo após a implementação do CBEP. Este, contraditoriamente, colocou-se como alternativa crítica às diversas concepções pedagógicas que permeavam a prática educacional, ao eleger os pressupostos da PHC, pois

A disseminação da PHC como alternativa às pedagogias burguesas e à inserção de intelectuais em defesa desta teoria nos partidos políticos, a partir de 1983, nos postos de direção da SEED e das SMEs, influenciaram o debate e a proposição da PHC no estado. À medida que os problemas do cenário educacional eram explicitados, os educadores integrantes do coletivo que construía a PHC buscaram inserir aquelas formulações, ainda iniciais, nas políticas para educação do Paraná. (Tonidandel, 2014, p. 17)

Das várias concepções teóricas tomadas como base para orientar a prática pedagógica em EE, o documento *Fundamentos Teórico-metodológicos para a Educação Especial* não evidencia romper com a lógica de preparação para o trabalho, mas explicita que

. . . a política da Secretaria, no que se refere à Educação Especial, visa à continuidade e expansão do ensino especial, ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação diagnóstica, à integração do aluno portador de necessidades educacionais especiais no âmbito da escola comum, à inserção do aluno em programas especiais, à garantia do acesso, permanência e da terminalidade escolar, visando à profissionalização e o encaminhamento para o mercado de trabalho, ao desenvolvimento da política de capacitação de recursos humanos, a revisão da legislação e à redação de um documento que contemple as adaptações curriculares para Educação Especial. (*Fundamentos*, 1994, p. 12)

E ressalta ainda, “. . . diferentes concepções de homem e através dessa multiplicidade de interpretações buscam demonstrar como o ser humano se desenvolve e processa o seu conhecimento” (*Fundamentos*, 1994, p. 81).

Percebe-se uma incoerência teórica própria da tensão e disputa política e pedagógica desse momento histórico, enquanto o CBEP busca forjar uma concepção de educação e oscila entre uma que concebe o ser humano como produto das relações sociais, crítica ao modelo autoritário e economicista, e outra, mais conveniente à educação tecnicista. A concepção de educação para os alunos com deficiência pauta-se nas políticas operacionais, fundamentando-se em diferentes teorias, e entendendo que “. . . as manifestações do ser humano nos aspectos comportamentais e cognitivos resultam não só do processo de interação social, mas também dos aspectos biopsicossociais, que se constituem variáveis fundamentais no encaminhamento do processo ensino-aprendizagem.” (p.90).

No início dos anos 2000 elaborou-se um **terceiro documento**, ainda preliminar, *Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná*, que passa a ser uma orientação do DEEIN/SEED para a política de educação das pessoas com deficiência e representa a consolidação de um projeto que, associado à formação de professores por meio de seminários, se propôs a discutir as necessidades educacionais especiais e a diversidade após o levantamento, por amostragem, das principais demandas no contexto da educação inclusiva (DEEIN/SEED, 2001). Esse documento se delinea justificando que

Na escola, as diferenças individuais estão sempre presentes e a atenção à diversidade é o eixo norteador do paradigma da educação inclusiva, isto é, uma educação de qualidade para todos, a fim de evitar rótulos, preconceitos, mecanismos de exclusão de alunos que, por diversas razões, contrariam as expectativas do sistema educacional escolar e acabam discriminados e em situação de desvantagem. Para que essas diferenças sejam respeitadas é necessário que as escolas passem por um redimensionamento de sua arquitetura escolar envolvendo seus profissionais em um amplo processo de discussão, estudo e reflexão sobre a inclusão. (DEEIN/ SEED, 2001, p. 6)

Adiciona-se a seus objetivos a “. . . garantia do exercício efetivo de todos os direitos humanos para assegurar uma sociedade inclusiva; eliminação de todas as formas de exclusão e participação de todos os alunos, no contexto escolar, com ênfase no desenvolvimento da solidariedade entre eles.” (DEEIN/SEED, 2001, p. 17).

Elaborado após a consolidação dos debates nacionais e internacionais sobre inclusão,

em conjunto com a reelaboração das diretrizes para a educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Médio), o **quarto documento**, *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos* (2006), conceitua a EE “. . . como modalidade educacional cujo fim é oferecer recursos e serviços educacionais especializados aos alunos que apresentam necessidades educacionais em todo o fluxo educacional.” (DCEE, 2006, p. 36). Não se restringe ao atendimento exclusivo das pessoas com deficiências, todavia permite atenção a todos os escolares que por algum motivo representem “. . . os grupos marginalizados e excluídos em cada um dos momentos históricos de determinada sociedade.” (p 37). Baseados em “. . . ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos.” (p. 50).

A posição desse e demais documentos analisados exhibe dois aspectos importantes: um referente ao reconhecimento do direito à educação; outro, da capacidade de desenvolvimento individual. O fato demonstra que o atendimento educacional das pessoas com deficiências foi se consolidando paralelamente à educação comum oferecida na rede estadual, expressão que justifica o caráter mais pragmático e operacional, garantindo acesso à EE, mas em detrimento da formação propriamente dita, ou seja, de orientar-se a mediação especificamente para promover desenvolvimento via compensação cultural, isto é, por meio dos fatores sociais em inter-relação com a educação.

Entende-se, ainda, que por um lado tal atuação permitiu um olhar sobre a pessoa com deficiência e o atendimento educacional a ela oferecido e, por outro, contribuiu para que se mantivesse a distinção entre o fazer técnico, centrado nas características peculiares (como resposta às dificuldades de escolarização e integração social), e uma educação que possibilite o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, conforme as premissas apresentadas na seção anterior (3).

Assim, a recuperação de concepções e práticas referentes à atenção educativa para pessoas com deficiências nos permitiu identificar documentos e fatos que concretizam um projeto social que explicita o *modus vivendi* administrado pela figura estatal. De tal modo que optou-se nesta pesquisa em sistematizar a legislação que envolve o direito educacional das pessoas com deficiência. No entanto, limitamo-nos à sucessão cronológica (Quadro 5), com a síntese do que representou, em termos de diretriz educacional, a política pública de EE no Paraná, correlacionando-a às nacionais aplicadas no Brasil.

Com essa exposição da política de EE buscou-se integrar as propostas educacionais, colocando-as em relação aos períodos governamentais. Tendo isso como ponto de partida, agora procura-se analisar se o envolvimento da EE com a política pública representa um ato

educativo efetivo e que repercute no direito educacional, realizando-o.

4.2 A materialidade da política de Educação Especial paranaense e a legislação nacional

Como vimos explicando, a história da EE no Paraná se desenrola par e passo com a do Brasil. Ela passa a ser marcada, a partir do final do século XIX, pelas primeiras organizações em defesa do atendimento educacional às pessoas com deficiência, sob influência da experiência europeia. Tal iniciativa educacional se formalizou com o atendimento aos cegos, pelo *Instituto dos Meninos Cegos* (1854), aos surdos, pelo *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos* (1856), às pessoas com deficiência mental, pelas *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* - APAE (1954) e Sociedade Pestalozzi (1926⁸²) e, às pessoas com deficiência física, pela *Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação* - ABBR (1954), entre outras condições humanas e iniciativas específicas de Estado e sociedade civil para atendê-las.

Por quase um século, no Brasil, o atendimento educacional à pessoa com deficiência foi realizado por intermédio de iniciativas oficiais e/ou particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores por tal atendimento (Jannuzzi, 2012; Mazzota, 2001). A maioria das instituições que desenvolviam trabalho educativo voltado a esse público tinha caráter filantrópico (associações e institutos) e, em geral, ligadas a segmentos religiosos, os quais conservavam esse atendimento no âmbito da caridade pública. Quanto a investimentos públicos, instâncias de governo e instituições especializadas em educação de pessoas com deficiências, em 1958, o MEC começa a prestar assistência técnico-financeira com campanhas⁸³ nacionais para educação de surdos, cegos e pessoas com deficiência intelectual.

⁸² A Rede Pestalozzi no Brasil começou em 1926, com a fundação do primeiro Instituto Pestalozzi de Canoas/RS, inspirado no trabalho e biografia do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). O chamado "movimento Pestalozzi" ganhou impulso definitivo com a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, que introduziu o termo "excepcional", no lugar das expressões "deficiência mental" e "retardo mental", usadas na época para se referir às crianças com deficiência intelectual. Para ela, a origem da deficiência vinculava-se à condição de excepcionalidade socioeconômica ou orgânica. Em 1932, ela criou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Em 1945, funda-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil; em 1948, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Até a década de 60, as Associações Pestalozzi existentes no país atuavam de forma isolada na defesa dos direitos e assistência social à pessoa com deficiência. Em 1970, nasce a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP), contando apenas com oito unidades em todo o país. A FENASP, também iniciativa de Antipoff, fomenta o surgimento de várias Sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Em 2014, a Fenasp muda para Fenapestalozzi (Fonte: <http://fenapestalozzi.org.br>).

⁸³ As campanhas eram soluções/alternativas ao financiamento imediato. Ex: Decreto nº 42.728 cria a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) e Decreto 44.236 institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Mazzotta, 2001).

QUADRO 5 - Principais documentos legais e teórico-metodológicos da política de Educação Especial: 1963 a 2016

GOVERNADORES DO PARANÁ	PARTIDO POLÍTICO	PERÍODO	CHEFE DO DEE/PR	LEIS /DECRETOS/RESOLUÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	
				PARANÁ	BRASIL
POLÍTICA EDUCACIONAL LDBEN nº 4024/1961 e 5692/71					
Ney Aminthas de Barros Braga	PDC	1961-1963	Maria de Lourdes Canziani		Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 88 assegura o direito dos “excepcionais” à educação, dentro do possível, no sistema geral de ensino.
Agostinho José Rodrigues	PDC	1963-1965		Decreto nº 10.527/1963 – Cria o Serviço de Educação de Excepcionais Lei nº 4978/1964 - Estabelece o Sistema Estadual de Ensino.	
Algacir Guimarães	PDC	1965-1966			
Paulo Cruz Pimentel	ARENA	1966-1971		Portaria nº 4.252/66 - autoriza o funcionamento do I Curso de Aperfeiçoamento para o ensino Especializado de Crianças Excepcionais	
Haroldo Leon Peres	ARENA	1971-1971			Lei nº 5.692/1971 - altera a LDBEN de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.
Pedro Viriato Parigot de Souza	ARENA	1971-1973		Decreto 1083/1972 - cria o Departamento de Educação Especial	
João Mansur	ARENA	1973-1973		Deliberação nº 004/73 - ?	
Emilio Hoffmann Gomes	ARENA	1973-1975		Deliberação nº 025/75 - estabelece normas para criação, autorização de funcionamento, reconhecimento e reorganização de escolas destinadas à educação de excepcionais e sua fiscalização oficial. Deliberação nº 025/75 - estabelece normas para criação, funcionamento, acompanhamento e controle de Classes Especiais em estabelecimentos comuns de ensino, para crianças e adolescentes excepcionais, cujo tipo e grau de excepcionalidade assim o recomendem.	Decreto nº 72.425/73 - criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP
Jayme Canet Júnior	ARENA	1975-1977			
Octávio Cesário Pereira Júnior	UDN	1977-1977			
Jayme Canet Júnior	ARENA	1977-1979		Deliberação nº 008/78 - estabelece normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino	

Continua...

Continuação...

Ney Aminthas de Barros Braga	ARENA/PDS	1979-1982		Deliberação nº26/79 - estabeleceu Diretrizes para o Curso de Formação de Professor de Educação Especial nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Audio-comunicação e Deficiência da Visão	
José Hosken de Novaes	ARENA	1980-1980			
José Hosken de Novaes	PDS	1982-1983		Deliberação nº 004/83 - regulamenta o Artigo 9º da Lei nº 5.692/71 Indicação nº 001/83 - estabelece normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino 3º Caderno - Aprenda a me compreender – Um conselheiro para pais de Bebês e de Crianças com Deficiências da Audição	
José Richa	PMDB	1983-1986	Flavio José Arns	Deliberação 025/84 - estabelece normas para cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais. Deliberação 035/84 - Diretrizes curriculares para cursos de Formação de Professores para Educação Especial - Áreas de Deficiência Mental, Auditiva, Visual e Motora.	
João Elísio Ferraz de Campos	PMDB	1986-1987		Deliberação nº 20/86 - estabelece normas para Educação Especial no Sistema de Ensino.	
Álvaro Fernandes Dias	PMDB	1987-1990	Flavio José Arns e Almir (1990)	Deliberação 013/90 - estabelece normas para cursos de formação de professores para a Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais. Constituição Federal/1988 - Art. 208, assegura como dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Art. 205 e 206 afirmam, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Lei nº 7.853/1989 - dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Lei nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial.	

Continua...

Continuação...

Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	1991-1994	Clélia Maria Ignatius Nogueira (1991-1992) Leomar Marchesini (1993)	Instrução Normativa Conjunta nº 02/92 - estabelece critérios para condução da Educação Especial no processo de municipalização.	Portaria MEC nº 1793/1994 - recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
Mário Pereira	PMDB	1994-1995	Zuleika dos Santos Rezende (1994)	Fundamentos Teórico- Metodológicos para a Educação Especial	
POLÍTICA EDUCACIONAL - LDBEN nº 9394/1996					
Jaime Lerner	PDT	1995-1999	Ivanilde Tibola	Educação Especial: educação para todos (1998) Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial – Adaptações Curriculares (1998)	Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Aviso Circular nº 277/1996 - dirigido aos Reitores das IES, solicitando execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Decreto nº 3.298/1999 - regulamenta a Lei nº 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Portaria nº 319/1999 - institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
Jaime Lerner	PFL	1999-2003	Eduardo Amorin (1999-2001) Maria Terezinha Ritzman (05/2001 a 2002)	Resolução nº 2473/2001 - Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná (2002)	Lei nº 10.098/2000 - estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Portaria nº 554/2000 - aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille. Decreto nº 3.956/2001 - promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Resolução CNE/CEB nº 02/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de

					<p>Educação – PNE.</p> <p>Lei nº10.436/2002: reconhece LIBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português.</p> <p>Resolução CNE/CP nº 01/2002 - estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as IES devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>Portaria MEC nº 2.678/2002 - aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.</p>
Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	2003-2006	Angelina Romão	<p>Deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação - fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.</p> <p>Instrução nº 001/04 - Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula</p> <p>Instrução 02/04 - estabelece normas para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado, área da Deficiência Física.</p> <p>Instrução 03/04 - estabelece normas para funcionamento da Classe Especial, área Deficiência Mental.</p> <p>Instrução nº 04/04 - estabelece critérios para funcionamento da Sala de Recursos de 1ª a 4ª séries e nº 05/04 - idem de 5ª a 8ª séries.</p> <p>Universalizando a Educação Especial no Paraná: relatório de atividades impacto da Declaração de Salamanca no Brasil (2004)</p>	<p>Portaria nº 3.284/2003 - dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.</p> <p>Lei nº 10.845/2004 - institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED).</p> <p>Decreto nº 5.154/2004 - regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDBEN nº 9.394/1996.</p> <p>Decreto nº 5.296/2004 - regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.</p> <p>Decreto nº 5.626/2005 - regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.</p>
Hermas Eurides Brandão	PSDB	2006-2007			<p>Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Eixos: a formação de professores para a educação especial; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do</p>

					acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.
Roberto Requião de Mello e Silva	PMDB	2007-2010	Angelina Romão Neusa Soares de Sá (2008)	<p>Instrução nº 02/08 - estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES</p> <p>Instrução Nº 08/08 - estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa - TILS nos Estabelecimentos de Ensino da rede pública estadual.</p> <p>Instrução Nº 10/08 - estabelece critérios para Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Instrução Nº 11/08 - estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.</p> <p>Instrução Nº 12/08 - estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries finais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.</p> <p>Instruções nº13/08 - estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos e nº15/08 – idem para séries iniciais.</p> <p>Instrução nº 16/08 - estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para Educação Básica - Ensino Fundamental.</p> <p>Caderno de Apoio Pedagógico (2008)</p> <p>Instrução nº 009/09 – Professor de Apoio à Comunicação Alternativa</p>	<p>Decreto nº 6.094/2007 – dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. O documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.</p> <p>Decreto nº 6.214/2007 - regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.</p> <p>Decreto nº 186/2008 - aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, nos termos do §3º do artigo 5º da Constituição Federal.</p> <p>Decreto nº 6.949/2009 - promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.</p> <p>Resolução CNE/CEB nº 04/2009 - institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p> <p>Parecer nº 13/09 CNE/CEB - aprovação das Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica</p>
Orlando Pessuti	PMDB	2010-2011		<p>Instrução 020/10 - estabelece critérios para funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual;</p> <p>Resolução nº 2020/10 - GS/SEED, cria o Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CAS/PR;</p> <p>Parecer 180/2010 - Conselho Estadual de Educação do Paraná, dispõe sobre a autorização e alteração de denominação das Escolas Especiais de Educação</p>	<p>Decreto nº 7611/2011 - dispõe sobre Educação Especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências.</p> <p>Decreto nº 7612/2011 - institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.</p> <p>Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 06/2011 - dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual.</p>

				Especial para Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.	
Carlos Alberto Richa	PSDB	2011-2015	Walquiria Onete Gomes (2012-2013) Marisa Bispo Feitosa (2014)	Instrução nº 004/12 SEED/SUED - estabelece critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área de Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos Lei nº 18.492- Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PR)	Lei nº 12.764/2012 – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 13.146/2015 - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Carlos Alberto Richa	PSDB	2015-2019	Marisa Bispo Feitosa (2015-2017) Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno (2017)	Instrução n.º 04/2016 SEED/SUED - critérios para contratação de profissionais, pelo Processo Seletivo Simplificado do Paraná - PSS, para atuação no AEE, nas escolas da rede pública estadual de ensino e conveniada. Instrução nº 06/2016 SEED/SUED - estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental/anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual. Instrução n.º 07/2016 - SEED/SUED - estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – SEM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Instrução nº 08/2016 – SEED/SUED - estabelece critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental/anos finais e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino. Deliberação nº02/2016-CEE - dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.	Lei nº 13.409/2016 - dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: dados organizados pela autora (2017).

Também no final da década de 1950, embora lentamente, a expansão da EE passou a ocorrer nas escolas regulares. Segundo Mazzotta (2001), à época, mantidas pelo Estado, havia no Brasil cerca de 54 instituições de ensino regular que atendiam pessoas com deficiências em Classes Especiais e 11 especializadas, subvencionadas pelo poder público para atender pessoas com deficiência mental, física, visual e auditiva. Nas décadas de 1960 e 1970, tais serviços foram ampliados nos estados de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo.

Quanto à instituição de uma política educacional nacional, Mazzotta (2001) aponta a LDBEN nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, como marco inicial das ações oficiais do poder público na área de EE, que contempla o atendimento à pessoa com deficiência, “educação de excepcionais”, nos artigos 88 e 89. Neles consta, “. . . Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade”; “. . . Art. 89 – Toda **iniciativa privada considerada eficiente** pelos conselhos estaduais, **receberá dos poderes políticos tratamento especial** mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (*Lei nº 4024, 1961, grifos nossos*), ou seja, este último termina por garantir auxílio financeiro a instituições particulares que recebessem pessoas com deficiências.

A revisão da LDBEN nº 4.024/61 pela Lei Nº 5.692/71 traz a definição, no aparato legal, do público-alvo da EE e esta passa a ser uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e no Projeto Prioritário nº 35. Nesse contexto, em junho de 1973, pelo Decreto 72.425, se constitui no MEC o primeiro órgão educacional responsável pela definição da política de EE, o CENESP. Criou-se, pois,

. . . em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade. **Fatores conjunturais externos e internos** podem servir como hipóteses explicativas para a criação do CENESP. (Jannuzzi, 2012, p. 117, grifos nossos)

À medida que a institucionalização da política de EE se configura, há como fatores conjunturais internos a ampliação das instituições de atendimento à pessoa com deficiência nas décadas de 1960 e 1970 e consequente organização das Federações Nacionais. Na circunstância externa, a influência de estudos e soluções internacionais para incorporação do excepcional à Educação, bem como suas possibilidades de reabilitação, justificam as prioridades educacionais organizadas no Brasil. Conforme fatores mencionados na Seção 2 desta tese, o interesse pelo atendimento educacional, entre as diversas recomendações,

representa acordos produzidos entre MEC e USAID, os quais visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

No mesmo período, observa-se no Paraná que a SEED consolida o setor da EE (DEE) para administrar recursos financeiros repassados pelo CENESP (Figura 3) e dar início à política de formação de professores. Conforme declarações de Canziani (2017), quando esse trabalho começou

. . . fui para os Estados Unidos a convite, fazer estágio na Universidade de Cambridge . . . E o serviço foi crescendo, mas eu tinha que interiorizar, porque já vieram os pais do interior que começaram a fundar. . . tenho que ter uma entidade mantenedora, alguma coisa oficial que eu possa passar a verba, que eu possa fazer curso, dar bolsa de custos. . . propus convênios com grupos, nas cidades . . . com o representante da Secretaria de Educação daquela cidade, daqueles municípios e levava a cúpula da Administração . . . se reuniam e, por aclamação, se fundava a APAE e o setor que tinha o órgão oficial da secretaria nos municípios, fazia a autorização através também da avaliação jurídica . . . O Paraná começou a ficar famoso nessa área, então todos os estados brasileiros praticamente vieram aqui, começaram as reuniões internacionais, os estados, os países, me convidavam para implantar a Educação Especial. . . a formar pessoal, aí vêm as professoras, que eram selecionadas, ganhavam bolsas de estudo, com compromisso assinado, que tinham que voltar em pelo menos dois anos para a sua cidade. Então já começou a vir Paraguai, e já veio a Argentina, aí veio não sei o quê para o Brasil e eu acabei fazendo parte então da estrutura internacional da Organização das Nações Unidas, daí eu fiz os convênios com o Congresso de Madri, o Ministério da Espanha e assim foi . . . (informação verbal, p. 6-8, grifos nossos)

FIGURA 3 - Financiamento da Educação Especial

Londrina - quartz-feira - 11/8/76 - pag. 3

Folha de Londrina

LONDRINA

SEMINÁRIO SOBRE PLANEJAMENTO DA INTEGRAÇÃO NO ATENDIMENTO AOS EXCEPCIONAIS

PRINCÍPIO DEPARTAMENTO EDUCACIONAL MUNICIPAL DE IGUAÇU: SIA. COORDENADORIA CENTRAL NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SIA. COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SIA. SIA.

Autoridades de diversos órgãos participam do Seminário

CENESP apoia com 63 milhões programas para o excepcional

FOZ DO IGUAÇU (FL) — O Centro Nacional de Educação Especial — CENESP — vinculado à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, dispõe neste ano de 63 milhões de cruzeiros para subvencionar programas oficiais e entidades particulares voltados para o excepcional em diversos estados.

A informação foi dada a FOLHA pela

A PREOCUPAÇÃO OFICIAL

No exposição que fez na abertura do Seminário, a professora Sarah traduziu o CENESP como instrumento da política governamental voltada para o excepcional.

A educação especial foi eleita como área de ação prioritária pelo Governo Federal já em 1972, através do projeto prioritário nº 35, do Plano Setorial de

Educação e Cultura 72/74, fixando objetivos e estabelecendo as diretrizes estratégicas e prioridades para a atuação do Ministério da Educação, no campo de educação especial. Porém, ainda falta na estrutura do MEC, um órgão para promover a implementação do projeto. Para suprir a necessidade, foi criado o CENESP em 1973, e que hoje está em fase de implementação.

A estrutura e os recursos da educação especial no Paraná

FOZ DO IGUAÇU (FL) — O Paraná já conta com uma estrutura eficiente de apoio a programas em prol do excepcional criada pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria da Educação e Cultura. Isso ficou demonstrado em exposição feita pelo chefe do Departamento, professora Maria de Lourdes Canziani, quando abordou "O Atendimento aos Excepcionais no Paraná" dentro do programa do Seminário que ora se realiza em Foz do Iguaçu.

Gracias a essa estrutura o Departamento de Educação Especial carrou verbos da Fundepar, Cenesp, Tesouro do Estado e OEA — entre outras fontes — no montante de 14 milhões 798 mil e 362 cruzeiros em 10 anos de atuação. Pelo desenvolvimento de programas específicos e apoio às entidades particulares (APAE), o Departamento conseguiu sólidas bases para a educação do excepcional em Curitiba e em outros departamentos paranaenses e só no corrente ano, o número de educandos beneficiados é de 4.401 segundo ainda a professora Maria de Lourdes.

Fonte: arquivo pessoal da professora Maria de Lourdes Canziani (2017).

Arns (2017), declara ser necessário formar professores, no início da década de 1980,

. . . Então, nesta frente, nós trabalhamos muito com o Conselho Estadual de Educação do Paraná, que no período deu todo apoio, a iniciativa . . . e o curso deixou de ser ofertado em Curitiba pela secretaria. A secretaria cuidava dos cursos emergenciais, e as instituições de ensino superior do Paraná, que estavam em vários locais do Paraná, passaram a ofertar o curso de estudos adicionais. Os cursos emergenciais eram feitos onde fosse necessário, isso a secretaria, junto com outros profissionais. Trouxemos pessoas da Iugoslávia, da Argentina. Não queríamos ter uma única metodologia. Da Iugoslávia, por exemplo, para o desenvolvimento de material. . . . Aqui na PUC funcionaria o sistema de avaliação pela chamada Psicodiagnóstica, para assinar um conjunto de áreas para entender melhor o desempenho do aluno, as necessidades do aluno . . . (informação verbal, p.6, grifos nossos)

Portanto, a EE, por meio do Projeto Prioritário n.º 35, passa a ser política preferencial no país. Jannuzzi (1985) esclarece que o investimento em política pública para pessoas com deficiências baseava-se no argumento de que, para “. . . cada dólar dispensado em EE, havia a possibilidade de um lucro de 40 dólares, pois que liberava para o trabalho não só o “excepcional”, o PNE, **mas a família que cuidava dele**” (p. 24, grifo nosso). Note-se quão enfiada estava a concepção de educação para o trabalho.

Essa afirmação remete a análise à conjuntura social e política vivenciada nas décadas de 60 e 70. Período de expansão da indústria, como a automobilística, e a política nacional-desenvolvimentista traz internacionalização da economia e gera contradição entre o modelo econômico desnacionalizante e a ideologia política nacionalista (Saviani, 2008). Ambos os aspectos, discutidos na Seção 2, indicam o propósito da política educacional: mais voltado a garantir o necessário à inserção das pessoas no mercado de trabalho do que a resolver um problema de defasagem histórica, de grandes proporções, no que se refere à educação das pessoas com e sem deficiências.

Segundo Jannuzzi (1985), o médico estadunidense James John Gallagher (1926-2014), que na década de 1970 orientou o planejamento e a organização do serviço de EE no Brasil, patrocinado pela USAID, ainda justificou a necessidade da universalização do ensino devido à mudança da economia agrária para a industrialização, a qual exigia atrelar a formação ao setor produtivo. Destacou também a educação de crianças, adolescentes e jovens com deficiência direcionada ao mercado de trabalho, que por mais que tivesse custo elevado, seria menor que mantê-los em sistema de internato pela vida toda.

Observa-se a necessidade de garantir à pessoa com deficiência uma formação que desenvolvesse habilidades, em condições mínimas, para ser produtiva e prover a subsistência. Cabe considerar, nesse sentido, como a EE no Paraná foi se materializando e quais foram as possibilidades e limites para a formação das pessoas com deficiências.

4.2.1 Primeiras iniciativas de Educação Especial no Paraná (1963 a 1983)

A Política de Educação Especial no Paraná se configura a partir de 1963 quando, por meio do Decreto nº 10.527, a SEED criou Serviços de Educação de Excepcionais. Conforme os condicionantes apresentados, o decreto representa mecanismo para garantir princípios de

. . . racionalização dos recursos físicos, humanos e financeiros, a ampliação do acesso à educação e a igualdade de oportunidade. Todas essas ações, além das particularidades do estado em formar mão de obra em profissões elementares e técnicas voltadas para a demanda de mercado de trabalho, objetivaram atender a necessidade de adequar a educação à LDB nº. 4.024/61. (*Decreto nº 10.527, 1963, p. 1*)

A partir de então, a EE passa a ser responsabilidade da política de Estado, somada às iniciativas e recursos da comunidade. Isso se deve à preocupação com o ensino voltado para preparação de força de trabalho capacitada e a necessidade de ocupar o tempo livre das crianças, liberando os adultos para o trabalho. Tal constatação é apresentada na mensagem do governador Ney Braga à Assembleia Legislativa do estado do Paraná:

Um dos pontos de grandes preocupações do Governo é o de criar novas perspectivas de emprego especializado. O ingresso, nas escolas primárias, de grande parte dos alunos – alguns em idade escolar fora da faixa regular, isto é, numa idade já avançada – tem sido favorecido por um ensino especializado a partir da 5ª série do curso primário. As estatísticas demonstram que a procura se concentra entre a idade de 11 aos 37 anos e que a maior concentração se localiza entre os 11 e os 28 anos. Isso vale dizer, que a população necessita de um ensino que lhe ofereça melhores condições e possibilidades de emprego adequado. No exame da situação paranaense, notamos uma crescente demanda no sentido de aumentar os núcleos urbanos, favorecendo a implantação de um setor da economia – o secundário – que exige mão de obra capacitada para enfrentar a estrutura industrial. Daí a preocupação do Governo neste setor . . . dando ao ensino primário maior ênfase, pelo aumento de 4 para 6 anos, com a implantação de ensino nestas séries de artes e ofícios industriais, por um lado favorecendo a mão de obra existente e por outro, permitindo o acesso à 2ª série do ciclo secundário àqueles que tivessem concluído a 6ª série do curso primário. (*Anteprojeto de lei, 1964, p. 67*)

Implantação o serviço, forma-se uma comissão para elaborar diagnóstico educacional do estado em consonância com as reformas nacionais em curso. Com essa medida, o Serviço de Educação de Excepcionais foi reestruturado por meio do Decreto nº. 1.083/1972 e o órgão responsável pela EE passa a ser o DEE/SEED.

Pelo Decreto nº 1.083, de 19 de novembro de 1971, foi realizada a reformulação até o nível departamental e, pelo decreto nº 2.556, de 28 de setembro de 1972, desceu ela aos demais escalões . . . Com estes instrumentos legais, a estrutura da SEC, hoje, está perfeitamente compatibilizada com a do MEC, atendendo a contento as necessidades impostas pela implantação da reforma exigida na lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (*Decreto nº. 1.083/1972, 1973, p. 62*)

O DEE assume a responsabilidade no desenvolvimento da educação dos considerados excepcionais e atípicos, e ainda na instauração de convênios para ampliar acesso educacional, igualdade de oportunidade e formação educacional para o trabalho, com incentivo à iniciativa

privada (*Decreto nº. 1.083/1972*). O fato vincula-se às ações desencadeadas para a EE após a promulgação da LDB nº 5692/71, quando esta aponta “tratamento especial aos excepcionais”. Registra-se, por exemplo, o Parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação. No documento, enviado pelo MEC a esse conselho, solicita-se subsídios para o equacionamento dos problemas relacionados à educação dos denominados "excepcionais" (Mazzota, 2001).

Caminho semelhante também foi seguido pelas instituições filantrópicas. Uma solicitação para que o ensino ao excepcional fosse dinamizado, acompanhando o momento em que eram reformulados vários aspectos na legislação educacional, foi enviada pelo então presidente da FENAPAES, Dr. Justino Alves Pereira (médico paranaense e pai de uma criança com diagnóstico de deficiência mental, responsável, ainda, pela criação do atendimento às pessoas com deficiência em várias APAEs, como por exemplo: Curitiba, Ibiporã, Londrina, entre outras), para o Ministro da Educação.

A necessidade de investir na educabilidade da pessoa com deficiência não se diferenciava de outras demandas nacionais e do próprio Paraná. Essas questões estavam atreladas à forma como foi se estruturando o setor produtivo, onde as exigências educacionais estavam articuladas às necessidades socioeconômicas. Com intenção de alavancar o desenvolvimento socioeconômico e educacional, percebe-se que, na década de 1960, toda a atenção do estado foi priorizada para garantir investimentos em ferrovias, estradas, portos, energia e telecomunicações, a fim de proporcionar maior independência nas operações comerciais e industriais paranaenses, bem como políticas de saneamento, educação e saúde foram as demandas do período (Trintin, 2006).

Quando o desenvolvimento paranaense baseava-se no setor agrário (café, erva-mate, extração e beneficiamento de madeiras, dentre outras diversidades agrícolas), até por volta dos anos de 1960, a formação educacional da população era elementar, visto que, no ano de 1961, 45% das crianças em idade escolar não tinha acesso à instrução básica (Trintin, 2006).

Assim, o atendimento às pessoas com deficiência, segundo Canziani (1985), se constituía de forma escassa e unicamente pela iniciativa privada (instituições filantrópicas). O IPC destacou-se como a primeira instituição de assistência e educação para as pessoas com deficiência, fundado em 1939. Na década de 1950 outras instituições de EE foram criadas por entidades filantrópicas e também lideranças comunitárias, dentre as quais, cinco na capital Curitiba e duas na cidade de Londrina. O atendimento no âmbito das instituições públicas de ensino somente acontece em 1958, com a criação do *Centro Educacional Guáira* em Curitiba, sob a direção da professora e psicóloga Pórcia dos Guimarães Alves. Esse centro ofereceu a primeira classe especial em escola da rede pública de ensino do Paraná e, também,

a primeira no Brasil.

Em 1961, foi criada a *Escola Mercedes Stresser*, que após treze anos de funcionamento foi transformada no *Centro de Habilitação Profissional*. Também em novembro de 1961, conforme declaração de Canziani (2017), ocorreu em Curitiba a primeira iniciativa de formação para o atendimento em EE com o *Ciclo de Conferências*.

Estas preocupações iniciais com a EE, segundo relatos de Canziani (2017), haviam sido manifestadas pelo então Secretário de Saúde Dr. Justino Alves Pereira, o qual tinha dois grandes objetivos: a melhoria da saúde estadual e a implantação de um serviço de EE em nível governamental.

Assim, o *Ciclo de Conferências* trouxe uma abordagem multidisciplinar sobre a Prevenção e Educação Especial, com a participação de diversos profissionais como: Antonio Blanco Léfèvre (Neurologista da USP), Aydil Macedo de Queiroz (Psicóloga da PUC-SP), Jay Arruda Toledo Pizza (Orientadora Pedagógica do Serviço de Higiene Escolar de São Paulo), Olívia Pereira (especializada em Pedagogia Terapêutica) e Stanislav Krynski (Psiquiatra da USP e PUC-SP). Nota-se que a preocupação inicial foi preparar recursos humanos, a fim de formar uma equipe multidisciplinar com condições de organizar, ampliar e até mesmo instalar serviços e programas de atendimento na área.

Com a revisão da LDB 5.692/71 e a definição do público alvo da EE, esta passa a atender “. . . alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial.” (*Lei nº 5.692, 1971, p. 03*). Igualmente, o DEE concentra suas atividades no desenvolvimento de ações com a comunidade para discutir aspectos relacionados a prevenção, atendimento e integração social das pessoas com deficiência. Para tanto, realizou-se na capital e no interior do estado palestras (Figura 4) de sensibilização com os NREs e autoridades dos municípios, tais como juízes, religiosos, comandantes do Corpo de Bombeiros, exército, diretores e professores de escolas, e a comunidade, para implantar o atendimento às pessoas com deficiências.

Nesse sentido, grandes eventos foram promovidos e, com esse trabalho, implantadas 84 entidades especializadas em todo o estado, que contaram com o benefício de recursos oficiais, envolvendo: centros de educação precoce, escolas especiais, centros de reabilitação e centros de profissionalização (Canziani, 2017, informação verbal). Destaca-se que essa mobilização contou com apoio de várias autoridades e representações da sociedade, conforme o demonstra o registro.

FIGURA 4 - Expansão da Educação Especial

Fonte: arquivo pessoal Professora Maria de Lourdes Canziani (2017).

Por um lado, a formulação de um plano de atendimento a pessoas com deficiências se apresentava como necessidade, em consideração a diversas situações, que iam desde a caracterização das condições em que se encontravam muitas crianças e adolescentes com deficiência aos fatores que determinaram os objetivos do atendimento. Por outro, tal atendimento a essa demanda no processo de aprendizagem buscava garantir o desenvolvimento de “. . . competência individual, aceitação da responsabilidade, transferência de recursos adquiridos na aprendizagem, harmonização das diferenças individuais.” (Canziani & Pichorim, 1983, p. 02).

A característica marcante da ampliação da EE no Paraná refletiu-se nas escolas especiais (fortalecidas na década de 1970 por organizações filantrópicas). Além de essas instituições pertencerem à iniciativa privada, estavam ainda, em sua maioria “. . . sem vínculo sistêmico com as estruturas oficiais e muitas ainda envolvidas com a preocupação paternalista e, conseqüentemente, mescladas com o sentimentalismo, confundindo ‘educação’ com ‘proteção’.” (Canziani, 1985, p. 41, grifos no original).

Ainda, conforme o documento *A educação Especial no Estado do Paraná* (1983), a incorporação das pessoas com deficiências pelo sistema educacional demonstrou a preocupação em atender aspectos que permitissem, por meio da educação, a valorização das pessoas com deficiência, possibilitando “equilíbrio emocional”, condição tomada como

fundamental para “ajustarem-se ao ambiente sócio-familiar”. Também, de acordo com as características individuais, elas poderiam integrar-se à sociedade desenvolvendo “. . . auto-realização, boas relações sociais, independência econômica e realização profissional.” (Canziani & Pichorim, 1983, p. 02). Por tais elementos, buscava-se

. . . oferecer a todos oportunidades iguais, não só em termos de lhes ser permitido o acesso aos recursos da comunidade, mas também no sentido de que os mesmos sejam dinamizados de tal maneira que não permitam a exclusão de nenhum indivíduo dos seus programas tanto de aspecto educacional, social, de saúde, de lazer como de trabalho. (Canziani & Pichorim, 1983, p. 03)

Frente a essa tarefa, explicitada no documento como uma ação que se baseia nos princípios de uma sociedade democrática, a busca para conhecer os recursos existentes na comunidade, com vistas a efetivar o atendimento às pessoas com deficiência, foi outro intento desempenhado. Assim, associações como APAEs, clubes de servir, diversas associações, prefeituras, universidades e NREs, foram alguns dos recursos com que a política pública de EE do período se valeu para expandir⁸⁴ o atendimento a crianças e jovens com deficiências. O veiculado em *O Jornal*, de 07/06/1977, decorre desse intento de expansão.

FIGURA 5 - Expansão da Educação Especial e a formação dos professores



Fonte: arquivo pessoal da Professora Maria de Lourdes Canziani (2017).

Dessa forma, as instituições especializadas se expandiram gradativamente para o

⁸⁴ É importante salientar que se intensificou o processo de expansão da Educação Especial a partir da década de 1980, principalmente na área da Deficiência Mental. As instituições criadas no período tiveram seu funcionamento assegurado pelos princípios legislativos que direcionavam as políticas educacionais no país.

interior do Estado. Conforme declarações da professora Maria Roseli Blun Gomes (2017), diretora que auxiliou na regulamentação da APAE em Ponta Grossa,

. . . Começamos a nos estruturar institucionalmente com a documentação que tínhamos, mas não era, por exemplo, um sistema estruturado, como é de uma escola, era diferente. . . . começamos a receber orientação, tanto do Departamento, quanto da Secretaria de Educação, sobre o aspecto de você se regularizar, e os convênios foram estruturados também. Na época das APAES, a Secretaria da Educação Estadual, com a Secretaria de Educação Municipal, houve a cedência de professores, então nós tínhamos vários convênios e tínhamos orientações do município, [que] era uma e a orientação do Estado era outra. E ainda tínhamos o pessoal que era contratado pela entidade, pela APAE . . . (informação verbal, p. 3)⁸⁵

Vê-se que, além da orientação e assistência técnica, o DEE também passou a oferecer subsídio financeiro por meio de campanha nacional instituída pelo MEC. Todavia, considerado o pequeno investimento público, “. . . coube ao movimento apaeano buscar e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores.” (DCEEE, 2006, p. 31).

Essas ações ampliadas fundavam-se nos Termos de Convênio, com apoio da Lei nº 4.978 (5 de dezembro de 1964), a qual garantia que “. . . toda iniciativa privada, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos estadual e municipais tratamento especial, mediante concessão de bolsas de estudo, empréstimos, auxílios e subvenções.” (*Lei nº 4.978*, 1964, p. 32).

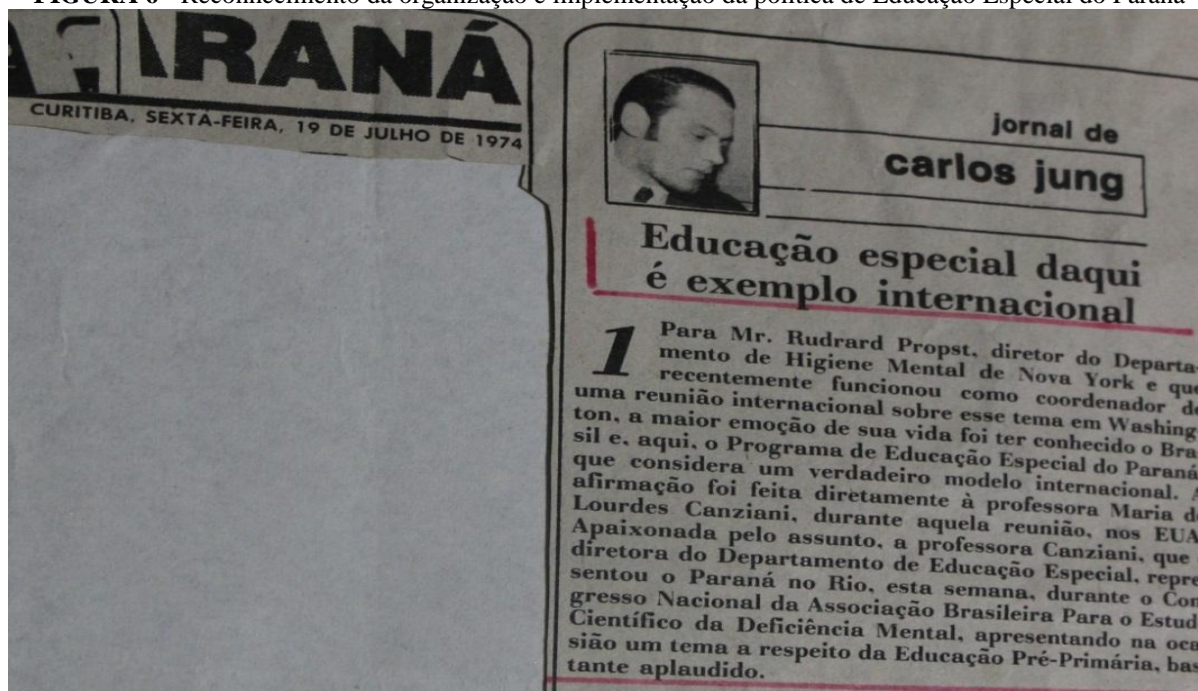
Os Convênios de Amparo Técnico, firmados entre a SEED e as Escolas Especiais, assistiam a necessidade pedagógica destas, colocando a disposição um professor do quadro do magistério do estado para cada 5 alunos que a instituição atendesse. Esse trabalho, coordenado pelo Serviço de Educação de Excepcionais, permitiu que de 1963 a 1971 fossem criadas 25 Escolas Especiais conveniadas e 21 turmas de classes especiais em escolas mantidas pela rede pública estadual. Em 1972, quando se estrutura o DEE à finalidade da política de EE, os objetivos se organizam em “. . . promover, aperfeiçoar, prestar assistência e fiscalizar o ensino oferecido aos superdotados, infradotados, criando condições de convivência social, inclusive a sua orientação para o trabalho.” (*Decreto nº 1083*, 1972, p. 05).

No cenário de parceria público-privada, registra-se que durante mais de duas décadas a ampla força da EE paranaense situava-se na iniciativa privada (instituições filantrópicas). Nas instituições da rede estadual de ensino, somente na década de 1970 foi gradativamente

⁸⁵ Blun, M. R. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [julho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Ponta Grossa. (4 gravações de vídeos).

ampliada a estrutura nas escolas para classes especiais e salas de recursos, ensino itinerante, e programas de profissionalização de adolescentes e jovens com deficiência. Junto à estrutura física e financeira, aos profissionais foram organizados cursos de formação de professores para EE, com a oferta de mais de oitenta deles na capital e interior do estado; constituição de equipes multidisciplinares; assessoria e atendimento às secretarias de educação de diversos estados e de outras instituições, inclusive fora do país, conforme divulgado em julho de 1974, (Figura 6) para implantação e/ou orientação de serviços e programas de EE (Canziani & Pichorim, 1983).

FIGURA 6 - Reconhecimento da organização e implementação da política de Educação Especial do Paraná



Fonte: arquivo pessoal da Professora Maria de Lourdes Canziani (2017).

No que diz respeito às normas para a EE no Sistema Estadual de Ensino, estas foram implementadas com as Deliberações nº 024/75-CEE e nº 025/75-CEE. A referida legislação organiza as atividades para EE e as regras para autorização e funcionamento, reconhecimento e reorganização, das escolas especiais e, criação, funcionamento, acompanhamento e controle de Classes Especiais em estabelecimentos comuns, respectivamente. Quanto às escolas especiais, seu currículo, materiais e equipamentos, corpo docente e amparo técnico-financeiro, são de responsabilidade do poder público, com prévio parecer técnico do DEE. Já as Classes Especiais, destinadas a atender crianças e adolescentes, “. . . cujo tipo ou grau de excepcionalidade apresentado impede se beneficiar do atendimento regular em classes comuns.” (Deliberação nº 025, 1975b, p 76).

Para Kassar (1999), esse contorno na legislação ressalta a incorporação dos “que se

encontram em atraso idade/série” pela EE e, dessa forma, “. . . contribuiu para a ampliação do número de classes especiais em todo país.” (1999, p. 3). Sendo a expansão quantitativa desse atendimento, quase em sua maioria, a alunos com deficiência mental, “. . . uma vez que não foi uniforme em relação aos variados tipos de excepcionalidade: enquanto algumas deficiências, como visual, auditiva e física sofreram pequeno incremento, ocorreu aumento significativo nas matrículas dos distúrbios de linguagem e deficiência mental.” (Bueno, 2011, p. 94).

Caracterização fundada principalmente em conhecimentos da Medicina e Psicologia, ela ofereceu, com apoio de especialistas, uma forma de seleção natural. Tal prática revela a intrínseca relação entre formação educacional e interesses político-econômicos. Na medida em que o desenvolvimento industrial vai se fortalecendo, exigências em responder às novas necessidades do contexto econômico e social vão se constituindo e ampliar a Educação concorre com a necessidade de adotar processos para escolher os considerados “mais aptos”.

Ainda, com vistas a adequar as demandas da EE às recomendações do CENESP, instituiu-se a Deliberação nº 8/78-CEE, que fixa suas normas no Sistema Estadual de Ensino, organizada por temas em capítulos e seções, e assegura maior detalhamento sobre a temática. Declara Canziani (1985) que, apesar do esforço de profissionais e diferentes instâncias da sociedade, o sistema oficial de ensino para EE oferecido até os anos de 1980 ainda era incipiente, e toda a rede de atendimento, com raras exceções, era mantida por entidades beneficentes particulares, subsidiadas com recurso estadual, por meio de convênios. E, muitas das escolas especiais não tinham estabelecido vínculo com o sistema oficial de ensino e a EE se encarregava mais de cuidados do que da formação acadêmica das pessoas com deficiência.

As iniciativas estatal e comunitária possibilitaram em EE, ao fim do período, registrar o atendimento a 8.464 alunos com deficiência em 77 Escolas Especiais, Escola Agrícola, 12 Centros de Reabilitação, Centro de Habilitação Profissional, Centro de Estimulação Precoce, Centro-Dia, Programa para Atendimento de Distúrbios de Aprendizagem, Residência, 2 clínicas conveniadas, 142 Classes especiais, 25 Salas de Recurso e 3 Ensino itinerante⁸⁶ (Canziani & Pichorim, 1983). Assim, percebe-se que o Paraná, em certa medida, procurou se organizar quanto ao atendimento das pessoas com deficiências conforme a Lei nº 5.692/71, porém não se observou um movimento educacional pedagógico incorporado à política educacional para que a educação oferecida pudesse contribuir com o um desenvolvimento

⁸⁶ Sobre esse período indica-se o caderno intitulado *Participação da Comunidade na Integração do Deficiente Mental* (1985), de autoria de Canziani, que coordenou a implantação da política de Educação Especial na SEED/PR de 1963 a 1983, onde revela essa história e cita documentos primários de 1961 a 1983, dentre os quais destaca-se: Resoluções, Pareceres, Decretos, Portarias e Deliberações do Conselho Estadual de Educação/PR.

humano para além da reprodução das necessidades do trabalho na sociedade capitalista.

4.2.2 Expansão e caráter do atendimento educacional às pessoas com deficiências (1983 a 1990)

Na década de 1980, a sociedade brasileira vivenciou um intenso movimento acerca da redemocratização política do país, onde movimentos sociais, entidades e partidos políticos, buscaram restabelecer eleições presidenciais diretas e constituir um projeto educacional de caráter social-democrata e progressista. Críticas sobre o projeto educacional implementado durante os 20 anos de regime militar acirram esse novo momento em defesa da escola pública e do significado social da educação na oposição entre ensino de elite e educação popular, lutando decididamente pela ampliação das oportunidades educacionais para toda a população e pelo aprimoramento da educação destinada às camadas populares (Saviani, 2008).

O movimento em favor da escola pública, enquanto direito fundamental de todo brasileiro, clamava pelo acesso ao maior número possível de crianças na escola, bem como o estabelecimento de estratégias que garantissem a diminuição do fenômeno do "fracasso escolar". O desdobramento dessas ações se consubstancia na elaboração de uma proposta pedagógica, no estado do Paraná, baseada nos princípios da PHC⁸⁷. Tal estratégia política se relaciona com o contexto histórico vivenciado na década de 1980, culminando na CF de 1988 e também na proposta de LDBEN que tramitaria vários anos no Congresso Nacional.

No Paraná, o momento histórico engendrava politicamente as bases que dirigiriam a Educação, configurando-as em três grandes metas:

. . . 1) desenvolver o compromisso político dos educadores com a maioria da população que está à margem do saber e dos bens sociais; 2) destacar no setor educacional uma proposta que deverá, sem dúvida, ter a maior e mais profunda característica deste Governo: a participação popular; 3) a escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade, e de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para os problemas do povo. (*Políticas/SEED*, 1984, p. 1)

Tais metas, assumidas na política da SEED, explicitavam textualmente os objetivos a serem atingidos nas diversas políticas setoriais e apontavam para necessidade de socialização do conhecimento para as classes populares. Contudo, para a política de EE não há registro do envolvimento dos profissionais especializados na elaboração do CBPE, nem mesmo convergências conceituais e teóricas entre a PHC e os documentos que normatizavam essa modalidade de ensino. Segundo relatos das professoras entrevistadas, a EE

⁸⁷ Conferir em Nogueira, F. M. G. (2012). *Políticas Educacionais do Estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

. . . em 1988 era reabilitadora. . . questioneei muito em trabalhar com aquela questão reabilitadora, clínica na escola. . . eu chegava e falava para a fonoaudióloga: eu não fiz curso de fonoaudiologia, eu **quero ensinar**, eles têm que ler, eles têm que escrever. . . **Educação de surdo é outra coisa**. . . não adianta eu ficar só na fisiologia e na anatomia porque aquilo lá ele vai ser surdo para sempre. (informação verbal, 2017, p. 1-5, grifos nossos)⁸⁸

Para Maria Roseli Blun Gomes (2017), a mudança de conceitos, concepções e princípios aconteceu com o subsídio dos referenciais de *APAE Educadora: a escola que buscamos* (2001), elaborado pela FENAPAES. Com o documento,

. . . começamos a fazer o nosso currículo, o nosso Projeto Político Pedagógico, embasado nessas tendências educativas – interacionismo, construtivismo. Foi aí que começamos, porque **as professoras da Educação Especial, antes de todo esse trabalho, trabalhavam fundamentalmente na área terapêutica**. (informação verbal, p. 3, grifos nossos)⁸⁹

Ione Antunes (2017), diretora de escola especial, explica que, desde quando iniciou sua prática docente em 1989 até aproximadamente 1994,

. . . os alunos permaneciam nas escolas especiais, mas **não havia aquele compromisso com a vida acadêmica**, era mais no sentido de reabilitação. . . os professores eram professores reabilitadores, **não professores preocupados com ensino-aprendizagem no sentido pedagógico**. (informação verbal, p. 1-2)⁹⁰

Quanto à legislação, temos a Deliberação nº 004/83-CEE e a Indicação 001/83-CEE, as quais estabelecem normas para EE com vistas a proporcionar a deficientes físicos, mentais e superdotados, o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua autorrealização, aprendizagem, integração social e independência (*Deliberação nº 004*, 1983).

A preocupação do estado com a identificação e o atendimento das pessoas com deficiências leva em consideração as necessidades dos próprios indivíduos, a partir da análise das características biopsicossociais, até os fins que decorrem de processos de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da: “. . . competência individual; apreciação da herança social; aceitação de responsabilidade; transferência dos recursos adquiridos na aprendizagem; e harmonização das diferenças individuais.” (*Deliberação nº 004*, 1983a, p. 16).

A referida legislação, em seus preceitos, intenta romper com a EE vinculada ao ato caritativo ou filantrópico, associada à boa vontade de grupos de pessoas bem intencionadas.

⁸⁸ Felipe, Y. O. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [junho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Maringá. (3 gravações de vídeos).

⁸⁹ Gomes, M. R. B. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [julho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Ponta Grossa. (4 gravações de vídeos).

⁹⁰ Antunes, I. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [julho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Ponta Grossa. (3 gravações de vídeos).

Caracteriza-se pelo assegurado na CF/1988, que trata a “educação como direito de todos” e estabelece requisitos mínimos para os currículos em EE:

. . . **capacitar** o Deficiente e o Excepcional a **resolver problemas práticos da vida diária**, ensinando-o a utilizar suas possibilidades para viver satisfatoriamente em sociedade; **adaptar os métodos** ou programas educacionais **ao nível motor psíquico, intelectual e sociocultural** do aluno deficiente ou excepcional; **conhecer e satisfazer as necessidades emocionais, e afetivas** básicas peculiares ao desenvolvimento infantil, diminuindo e **superando os seus problemas de adaptação**. (*Indicação 001*, 1983b, p. 25, grifos nossos)

Assim, tanto a determinação da prática pedagógica quanto a legislação, obedecendo às características peculiares dos alunos, integram posições que nada têm de novas, mantendo medidas e ações na âmbito escolar que distinguem a formação e o conhecimento ofertado aos sujeitos considerados normais daqueles com deficiências. Essa postura, observada no início do século XX, foi criticada por Vigotski (1989), considerando que dessa maneira a educação da pessoa com deficiência fica subordinada a tendências de compaixão e filantropia, o que a deixa intoxicada com o estado enfermo e débil, uma verdadeira sujeição e adestramento.

A concretização do atendimento educacional à demanda pertencente à EE só se daria em definitivo com a Deliberação nº 20/86-CEE. Esta manteve a finalidade de instituir condições favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos “excepcionais” para sua plena auto-realização, aprendizagem, integração social e independência. Esclareceu o público alvo da EE, caracterizando sua excepcionalidade, como sendo “. . . indivíduos que apresentam deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não-sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbios de aprendizagem, múltipla deficiência e superdotação.” (*Deliberação nº 20*, 1986, p. 02).

Para Marli Rosa Muller (2017), professora que atuou no DEE por 20 anos, a partir da década de 1980 foi o período de consolidação da política de EE no Paraná, pois

. . . *houve um impulso dentro da própria Secretaria de Educação e Departamento de Educação Especial, no sentido de consolidar políticas, porque se não houvesse políticas, nós não teríamos rumos. A política é um rumo e é, de uma certa forma, ela quem determina as metas, as metas vão determinar a questão de Recursos Humanos, de Recursos Econômicos. . . . aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação nº 020/86. Eu me lembro até hoje como foi feito isso, como nós nos debruçávamos ali em cima, porque nós tínhamos que elaborar um texto mostrando os nossos interesses e esse texto era enviado ao Conselho Estadual de Educação, onde então passaria a normatizar a Educação Especial. Era mesmo interessante, mas tem um lado que eu vejo que é interessante, que apesar de nós estarmos envolvidos no trabalho, nós fazíamos um trabalho até meio alienado, eu digo alienado, porque nós nunca nos questionávamos: mas porque realmente estamos fazendo isso? Será que efetivamente é o melhor?* (informação verbal, 2017, p. 3-4)⁹¹

Quanto aos profissionais para atuar no atendimento educacional das pessoas com

⁹¹ Muller, M. R. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [junho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Rolândia. (4 gravações de vídeos).

essas características, tal legislação ainda refere corpo docente especializado, assistente social, supervisor, orientador educacional, psicólogo e médico especializado. Para o corpo docente exigia especialidade já na graduação ou em curso de pós-graduação, ou especialização em nível de 2º grau (estudos adicionais). O diagnóstico avaliativo era de responsabilidade do professor da classe comum, do orientador educacional e de especialista qualificado.

Esses documentos estabelecem perspectivas de mudança que merecem consideração na análise da democratização do ensino às pessoas com deficiências. Contudo, há de se considerar que, embora existam prerrogativas legais e um prenúncio de ampliação do direito de tais pessoas ao ensino regular, parece sugerir que algumas serão consideradas capazes de receber atendimento pela via das classes especiais e outras impossibilitadas desse acesso. É um fator que converge, por sua vez, na permanência e até na ampliação de escolas especiais e classes especiais direcionadas a uma significativa parcela das pessoas com deficiência.

Para a professora Muller (2017), todo esforço foi empregado na legislação, pois

... a partir daí, as políticas começaram a fluir, e o que de mais importante aconteceu neste período, entre 80 e 90, foi a grande expansão das Escolas Especiais no Estado do Paraná. Esse movimento aconteceu neste período e, paralelamente, nós tínhamos as chamadas Classes Especiais, que estavam contempladas também dentro da Deliberação 020/86. Mas as Classes Especiais, por elas estarem inseridas dentro das escolas comuns da rede pública de ensino, nós não tínhamos um alcance tão grande, do ponto de vista de treinamento, da capacitação dos professores, a aproximação com estas Classes Especiais. (informação verbal, p. 4)

Assim, a EE consolidada naquele movimento de democratização e universalização do ensino na década de 1980, sob a égide da continuidade da institucionalização de pessoas com deficiência ou mesmo o incentivo à criação e ampliação de classes especiais nas escolas de ensino comum, ainda não parecia preocupada com o desenvolvimento humano efetivo desse segmento. Aparece igualmente como um sistema paralelo ao ensino comum, legitimando o processo de seletividade educacional e social ao contribuir com um atendimento diferenciado para aqueles que não atendiam às cobranças da sociedade, ao lado dos que, por características pessoais, não conseguiriam usufruir de processos regulares de ensino, já que “... a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social.” (Bueno, 2011, p. 98).

A afirmação de Bueno (2011) coaduna com o teor de documentos e entrevistas, ao exibirem os limites da EE desse período e a forma pela qual a modalidade se estruturou e orientou a prática pedagógica. Destaque para a tendência das parcerias publico-privadas e ênfase nas características biológicas da população atendida.

4.2.3 Impacto dos documentos internacionais na política de Educação Especial paranaense (1990 a 2003)

No que se refere à redefinição de políticas educacionais no Brasil, a década de 1990 é marcada pela transição do modelo de integração para o de inclusão. Assim, a influência de vários acordos internacionais, tais como *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990) e *Declaração de Salamanca* (1994), entre outras necessidades e interesses específicos do país, refletem no arcabouço legislativo que definiria as políticas públicas para a educação brasileira e suas demais especificidades (PNEE/1994; LDB nº 9394/96; Parecer nº 17-CNE/CEB/2001; e Resolução nº 02/2001-CNE/CEB).

O contexto mais remoto de todo um novo ciclo de preocupações governamentais e institucionais, plasmado em debates e novos marcos teóricos, políticos e legais, no mundo e também no Brasil, é a constante atualização das forças produtivas no modo de produção de tipo capitalista, burguês. Estados, governos, instituições e associações de todo o tipo imersas na sociedade burguesa sofrem constantes abalos superestruturais para reacomodarem-se às demandas das relações de produção capitalistas, tipicamente instáveis, operando entre ciclos de crescimento econômico e de crises cíclicas crescentes e de intensidade variável, o que impõe a contínua reconfiguração de todos os aspectos das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, as imensas transformações nas condições de produção dos últimos anos obrigaram também as políticas públicas, especialmente a educacional, a se adaptarem a novas condições criadas pela realidade que as envolve. Vale ressaltar que, a incessante reestruturação das forças produtivas é uma característica comum a todas as fases de desenvolvimento da sociedade humana quando dominada pela classe burguesa, como segue:

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção; e, assim, o conjunto das relações sociais. . . . O revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais, a insegurança e a agitação sempiternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações imutáveis e esclerosadas, com seu cortejo de representações e de concepções vetustas e veneráveis dissolvem-se; as recém-constituídas corrompem-se antes de tomarem consistência. Tudo o que era estável e sólido desmancha no ar; tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados a encarar com olhos desiludidos seu lugar no mundo e suas relações recíprocas. . . . a burguesia . . . Tem de imiscuir-se em toda a parte, instalar-se em toda parte, criar relações em toda parte. . . . a burguesia tornou cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. . . . As antigas indústrias nacionais foram aniquiladas e ainda continuam a ser nos dias de hoje. São suplantadas por novas indústrias cuja introdução se torna uma questão de vida ou de morte para todas as nações civilizadas: . . . As antigas necessidades, antes satisfeitas pelos produtos locais, dão lugar a novas necessidades que exigem, para sua satisfação, produtos dos países e dos climas mais remotos. A auto-suficiência e o isolamento regional e nacional de outrora deram lugar a um intercâmbio generalizado, a uma interdependência geral entre as nações. Isso vale tanto para as produções materiais quanto para as intelectuais. (Marx & Engels, 2001, pp. 28-30 - grifos nossos)

Esta passagem do *Manifesto Comunista* (1848) é extremamente atual, porque fala-nos do caráter mais universal da produção material e intelectual capitalista, singularidade que se expressa em cada aspecto particular da sociedade burguesa mundial ainda hoje. Este excerto desvela o movimento profundo de mais uma viragem das forças produtivas, a reestruturação do padrão de produção e acumulação do capitalismo mundial, em curso desde a Queda do Muro de Berlim em 1989, a derrocada do bloco soviético europeu que se completou em 1992, viabilizando um novo ciclo de crescimento econômico e ofensiva capitalista, conhecido por "Neoliberalismo", ao longo da década de 1990. Revela, ainda, novas consequências para a reprodução social das condições de exploração capitalista, tradicional papel do Estado moderno burguês, um novo patamar de dominação política e ideológica burguesa. O Estado nacional dos países centrais do capitalismo mundial, coligado através dos organismos internacionais e fóruns multilaterais como ONU e BM, orquestram um consenso e produzem políticas setoriais favoráveis ao novo padrão de acumulação econômico, ampliando cada vez mais as conexões e o alcance de um já presente "Estado Ampliado". Estados e governos nacionais operam a mediação do "pacto social" possível, segundo a correlação de forças das lutas de classes em cada país. Portanto, embora a determinação histórica das mudanças incida do exterior, cada formação social terá seu papel específico na recepção maior ou menor desses influxos internacionais. A coerção econômica da própria relação social capitalista impele cada nação a buscar sua "inclusão" nessa nova ordem mundial, visando oferecerem em cada território nacional um adequado ambiente de negócios para investimentos externos, num ambiente de unipolaridade geopolítica e crise econômica para os países periféricos.

Sendo país capitalista e integrado ao sistema mundial, embora desigualmente, o Brasil tende a sofrer mais fortemente aqueles influxos. E o tipo fundamental de educação, portanto, tem relação direta com o grau histórico do desenvolvimento econômico por que atravessa a humanidade. Ao mesmo tempo que se promove a transformação das condições econômicas, simultaneamente nas relações de produção, percebe-se a mudança no aspecto singular da formação do sujeito. E, no entanto, apesar de ser uma nação que constrói sua transição socialista, Cuba, ainda que em menor grau, tenderá também a dialogar em algum nível com os novos ventos mundiais. A compreensão profunda das diferenças entre ambas as formações sociais, a brasileira e a cubana, no que tange ao objeto da presente pesquisa, extrapola em muito as possibilidades de um doutorado. Porém, o próprio sentido dos debates internacionais e seu marco teórico e legal indicam que a reestruturação produtiva do capitalismo mundial de fato condicionou o papel que o campo educacional em geral, e a EE em particular, passariam

a ter, especialmente no Brasil e no estado do Paraná.

Resguardados os condicionantes mais gerais, as mudanças na legislação educacional brasileira têm intrínseca relação com as reformas econômicas desencadeadas na década de 1990. A reestruturação das forças produtivas demandou requisitos diversificados de educação e qualificação profissional. Tomou proporções consideráveis o discurso de que sobreviver à concorrência e ter emprego tornava necessário modernizar-se. Por isso o Brasil precisava propor medidas de universalização do ensino fundamental, combate a pobreza e elevação dos padrões de ensino, associadas à estratégia competitiva assumida pelos países que buscavam atrair e reter investimentos externos (*Declaração Mundial*, 1990).

Diante do diagnóstico de “. . . 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.” (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2002, p.57), vê-se na Conferência Mundial de Educação para Todos as aspirações e interesses de 155 países e várias agências internacionais (UNESCO, UNICEF, PNUD, BM) voltados para a Educação, no sentido de indicar formulações e propostas para que, por meio dela, um horizonte de possibilidades se descortine na expectativa de solucionar os problemas da crise econômica, de pobreza, falta de empregos e atraso dos países em desenvolvimento. Em seu preâmbulo, a declaração dessa conferência anunciava a chegada do novo século “carregado de esperanças e de possibilidades.” (*Declaração Mundial*, 1990, p. 2).

Com objetivos e estratégias definidas, seguem orientações para que cada país possa assegurar o direito à educação de forma a garantir “maior cooperação entre as nações dentro de um momento de muitas e valiosas realizações científicas e culturais . . . [com um grande] volume das informações disponível no mundo” (Unesco, 1990, p. 2).

Tais orientações vinculam-se às políticas educacionais na intenção de cunhar um viés humanitário e as subjugam como parte do equacionamento de desigualdades concernentes aos países periféricos. Apesar do anúncio de universalização da educação, torná-la acessível a todo indivíduo, cabe repensar a função remetida a ela. No caso do citado documento, a ênfase que lhe é atribuída deve-se à possibilidade de reverter às desigualdades sociais e econômicas.

A *Declaração de Salamanca* (1994), outro acordo internacional deliberado a seguir, situa-se como o documento que insere as discussões acerca de uma proposta educacional inclusiva, rompendo com práticas tradicionais e concepções excludentes. Preconiza inclusão fundamentada nos pressupostos de igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e valorização das diferenças. Representando 92 países e 25 organizações internacionais, seus delegados anunciam que “. . . sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta

diversidade” (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 1). Também orientam aos governos que “. . . garantam no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas” (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 2). Indica oferta de condições educacionais a todo indivíduo ao propor “. . . reforma considerável da escola comum” (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 5), e uma Educação Inclusiva articulando “. . . cooperação das famílias e a mobilização da comunidade e das organizações de voluntários, assim como o apoio do público em geral.” (*Declaração de Salamanca*, 1994, p. 43).

Tais acordos evidenciam a necessidade dos sistemas instituírem a política educacional com vistas à promoção de educação inclusiva e AEE, atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino comum. Doravante, a demanda é incorporada às transformações em curso no Brasil. Elaine Braun (2017), professora há mais de 28 anos em escola especial, explica que na década de 1990, toda orientação pedagógica estava baseada nos princípios da

. . . normalização, integração e individualização, e isso era entendido. Eu lembro muito bem que deveríamos, com o nosso trabalho, tornar esse aluno o mais parecido com o normal possível. Então é por isso que eu falo da questão técnica, havia várias técnicas que trabalhávamos, tentávamos torná-los o quanto mais normal possível. Para que, assim, eles pudessem estar inseridos no Ensino Comum ou na própria sociedade. Então, a partir da mudança, até mesmo em 1994, com a Declaração de Salamanca, essa ideia foi mudando. Nós não precisamos transformar no mais normal possível para que ele fosse incluído, estar junto com os outros. Ele poderia estar junto com os outros da forma como ele era. (informação verbal, p. 3)⁹²

Ao reconhecer a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e ultrapassar a concepção de integração nas práticas pedagógicas, vê-se no Paraná o encaminhamento do processo de descentralização com a *Instrução Normativa Conjunta nº 02/92*. Esta medida estabelece critérios para condução da EE no processo de municipalização de ensino e designa aos municípios arcar com a responsabilidade em forma de “parceria responsável” (*Instrução Normativa Conjunta nº 02*, 1992) pelo atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora Dirlene Sansum Bus (2017) recorda que, ao iniciar sua experiência na EE em 1994, logo se deparou com a necessidade de orientar os professores da rede municipal, os quais incorporavam os atendimentos do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da modalidade de EE até então compartilhadas com a rede estadual.

. . . Foi bem na época que as Escolas de 1ª a 4ª série deixaram de ser da rede estadual e foram para a rede municipal. Então acabou o atendimento de ensino de primeira à quarta série do estado, passou a ser do município, que teve que assumir, porque as Classes Especiais eram só de 1ª a 4ª série, então elas deixaram de ser responsabilidade do estado e passaram a ser do município, que assumiu e não

⁹² Braun, E.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [julho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Telêmaco Borba. (3 gravações de vídeos).

tinha nada organizado para este atendimento. O estado ainda, por algum tempo . . . as professoras do município foram capacitadas, participaram de cursos de capacitação para este atendimento, mas depois foram soltando na mão do município. (informação verbal, p. 3)⁹³

Esta ação demonstra convergência com direcionamento proveniente dos documentos internacionais que orientavam a descentralização, cooperação entre as famílias e comunidade. Assim sendo, o DEE regulamenta por meio da Instrução Normativa, que o “. . . Ensino Especial, parte integrante do Ensino Fundamental deverá ser contemplado no processo de municipalização do ensino, de conformidade, com a legislação federal e estadual em vigor”. (*Instrução Normativa Conjunta nº 02, 1992, p.1*). Naquele período, o atendimento às pessoas com deficiência estava sendo oferecido em 271 municípios do Paraná. Dados que se referem especificamente a 1.433 instituições especializadas para o atendimento na área intelectual, 289 na área auditiva, 210 na área visual, 23 na área da deficiência física, 15 instituições com múltiplos atendimentos, 7 para alunos com condutas típicas, 5 em distúrbios de aprendizagem e 1 para o atendimento de alunos com múltiplas deficiências. (*Fundamentos, 1994*).

Logo, em âmbito nacional, temos a *Política Nacional de Educação Especial* (1994) e a LDBEN nº 9.394/96. Nestes documentos, a EE passa a ser definida como “. . . a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente na rede regular** de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (*Lei nº 9.394, 1996, p. 24, grifos nossos*). Embora a política aponte para incorporação dos alunos com deficiência no ensino regular, o termo “preferencialmente” causou ambiguidade na interpretação e, em muitas situações, houve distinção entre os que reuniam condições para usufruir das medidas pedagógicas com a inclusão e aqueles para quem o espaço da rede regular poderia trazer prejuízos.

Nesse sentido, a política de expansão da oferta educacional e do apoio especializado no ensino regular paranaense contou com um documento elaborado pela SEED/DEE, *Educação Especial: Educação para Todos* (1998), que traz dados sobre o atendimento educacional no Paraná, algumas ações do DEE e relatos de experiências desenvolvidas na EE da rede regular de ensino e nas escolas conveniadas que recebem amparo técnico-financeiro. O material se apresenta como um recurso frente à necessidade de ampliar o atendimento educacional às pessoas com deficiências e tornar a inclusão educacional uma realidade “. . . com estratégias integradoras que asseguram, sem discriminação, o direito à cidadania de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais” (*Educação Especial, 1998, p. 05*).

⁹³ Bus, S. D.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [julho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Guarapuava. (5 gravações de vídeos).

Não foi sem razão também que, entre 1998 e 1999, dois seminários estaduais foram realizados. A formação teve seus conteúdos baseados nas respectivas temáticas: *Adaptações curriculares: um recurso para a educação inclusiva* e; *Educação inclusiva: um compromisso político com a diferença*. Tais movimentos de formação de professores foram desencadeados por grupos de estudo em diferentes municípios do estado, com vistas à socialização dos conteúdos e pressupostos para os demais integrantes da comunidade escolar.

Notoriamente, ao longo da década de 1990, a política educacional dissipou-se em medidas que causaram impactos profundos no sistema educacional brasileiro. Essas reformas encontraram justificativas e se tornaram influentes na condução das políticas públicas em todo país. Observa-se que, dos 399 municípios do estado do Paraná, 367 possuíam algum tipo de AEE (Sala de Recursos, Classes Especiais, Centros de Atendimento Especializados e Escolas Especiais), o que se traduz em um percentual de 92% daqueles. Deste, concentravam-se 1762 atendimentos oferecidos pela rede municipal, 273 pela estadual (fundamental, anos finais), e 360 escolas especiais conveniadas (Paraná, 2004). Todavia, dos 58.730 alunos matriculados na EE, 38.190 eram atendidos pela rede conveniada e/ou escolas especiais, e 20.540 pela rede municipal ou estadual de ensino.

Com isso, nos anos 2000, elaborou-se o documento *Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná (2001)*. O mesmo passa a ser uma orientação da SEED/DEE para a política de educação das pessoas com deficiência e representa a consolidação de um projeto que, associado à formação de professores por meio de seminários, propôs-se a discutir necessidades educacionais especiais e diversidade. Após levantamento, por amostragem, das principais demandas no contexto da educação inclusiva, delinear-se os objetivos: “. . . garantia do exercício efetivo de todos os direitos humanos para assegurar uma sociedade inclusiva; eliminação de todas as formas de exclusão e participação de todos os alunos no contexto escolar, com ênfase no desenvolvimento da solidariedade entre eles”. (*Educação Inclusiva*, 2001, p. 17).

Além disso, pelas normas regulamentares, outros desdobramentos vão definindo as medidas de implantação da política de inclusão. Na série, a Deliberação nº 02/03-CEE, estabelece normas para a EE no estado do Paraná e vincula a avaliação ao encaminhamento às classes especiais e escolas especiais, sempre que necessário. Define o público alvo da EE e estabelece os serviços e apoios especializados. O direito educacional, na condição de AEE, fica assegurado nos capítulos I e II:

Art. 2º - A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Art. 3º - O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular.

Art. 5º - As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. (*Deliberação nº 02, 2003, s/p.*)

Além disso, ao regulamentar princípios e normas da referida deliberação, o DEE a conclui com as Instruções nº 01/04; nº 02/04; nº 03/04; nº 04/04 e nº 05/04. Tais documentos legislativos têm caráter complementar, visando orientar e organizar o trabalho pedagógico das Salas de Recursos, nas áreas da deficiência intelectual e física, além de definir o alunado, os procedimentos referentes à avaliação no contexto escolar para identificar necessidades educacionais especiais e aos encaminhamentos com respectivas intervenções ao atendimento pedagógico especializado.

Considerando o que parece caracterizar a trajetória da EE paranaense na década de 1990, tais políticas públicas implementadas no Brasil e no Paraná refletem a realidade social, uma vez que se constituem num processo de lutas e revelam determinações e contradições de seu tempo. Nesse sentido, o processo de inclusão desencadeado “. . . consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com o seu contrário – a exclusão –, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade” (Garcia, 2004, p. 2).

Assim, as políticas educacionais baseadas nos princípios e valores que compõem as orientações presentes nos documentos internacionais, justificam-se frente ao acirramento das relações entre capital e trabalho. Tais dispositivos voltam-se, fundamentalmente, para as temáticas prioritárias que sustentavam as propostas de reformas na economia e na política. Essa construção ideológica lança mão da justificativa de ineficiência da política educacional e do gerenciamento dos recursos, para sugerir a necessidade das reformas que colocam o país em condições de promover o desenvolvimento econômico. Essas ideias foram ampliadas e disseminadas para diversos setores, da administração pública aos estratégicos da economia, e a Educação passa a compor esse conjunto assimilando todo esse discurso do gerenciamento.

A questão da operacionalização e dos comportamentos observáveis regidas pelos critérios da eficácia e eficiência, trabalhada pela psicologia behaviorista, faz-se presente, mas refuncionalizada. . . . as ideias pedagógicas sofreram grande inflexão: passaram-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (Saviani, 2008, p. 427-28)

Daí que as recomendações traçadas a partir dos acordos internacionais prenunciavam

reformas dos sistemas educativos para adequá-los à formação vinculada aos determinantes pessoais, os quais apontam para formação de competências e habilidades. A tônica do culto à diversidade, encontrada nos diferentes documentos, sustenta-se em leis que incidem sobre os sistemas de ensino, na proposta de Educação Inclusiva. Com esses ditames, evidenciam-se os interesses do Capital, que distante de favorecer uma formação que emancipe o sujeito com deficiência, ratifica sua ideologia em nome da atenuação das tensões sociais, por meio da promoção de causas pontuais⁹⁴.

Ainda, tratando-se de aspectos normativos, ao analisar questões referentes ao acesso da pessoa com deficiência ao sistema educacional, as diretrizes de Salamanca e seus desdobramentos são incongruentes com propostas apresentadas na *Declaração de Educação para Todos*, visto que esta formaliza acordos onde os governos locais deveriam investir todo o seu potencial na redução das desigualdades sociais e, quando se analisa as proposições de Salamanca, a falta de investimentos em políticas que reduzem desigualdades faz com que as decisões ali tomadas não se efetivem. No entanto, o direito educacional só

. . . pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos da Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos. (Miranda apud Vieira, 2001, p 14)

Portanto, certamente o direito à educação fica subordinado às determinações jurídicas. Como nem sempre as previsões legais se materializam, o movimento das pessoas com deficiências na luta para efetivar a educação como direito público subjetivo e estruturar as instituições para atender às necessidades específicas, se organiza para combater atitudes discriminatórias frente ao acesso e permanência na educação escolar, tensionando o governo a promover uma reorganização político-administrativa, visando equiparar oportunidades educacionais que assegurem o direito de todos à educação. Nesse sentido, com a Lei nº 9394/96, as incumbências são distribuídas entre União, Estados e Municípios como forma de regulamentar pormenorizadamente o atendimento a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, com previsão de recursos e apoios, assegurando também articulações e parcerias público-privadas.

Para tanto, ainda que a política pública assegure algumas conquistas no âmbito do direito à educação escolar a todas as pessoas, não podemos desconsiderar que estas se

⁹⁴ Duarte (2004) ao analisar essa questão, esclarece que na sociedade capitalista a apropriação privada dos meios de produção e a socialização da riqueza produzida pelo trabalho acirram a contradição entre a necessidade de formar o trabalhador para o desenvolvimento do processo produtivo e ao mesmo tempo cercear o domínio do conhecimento sob pena de ameaça ao processo de exploração do trabalho.

configuram como necessidades do momento histórico, circunscritas aos limites impostos pelo sistema capitalista, na contramão de uma perspectiva orientada à efetivação da igualdade a todos, seja esta no plano social, econômico ou mesmo escolar. Também quanto à formação das pessoas com deficiência, por centrar-se nos aspectos de ordem moral como condições educacionais para diminuir a discriminação, o preconceito e a intolerância, a nova prática pedagógica demonstra, contraditoriamente, um projeto de sociedade que busca resolver, no e pelo ensino, aquilo que por si só a Educação é incapaz de solucionar.

Assim, parece-nos que tais propostas têm a intenção de camuflar as contradições do sistema capitalista, no sentido de fazerem valer o entendimento de que questões e problemas sociais e de desigualdade possam ser superadas pela via da Educação. Contudo, cabe lembrar que os discursos ou documentos oficiais podem até apontar as contradições, visto que a crítica é absorvida pelo Capital, como uma de suas formas de manter-se. A saída passa a ser a de atribuir à escola a defesa de princípios morais, como de aceitação do outro e da diferença.

4.2.4 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado no Paraná (2003 a 2011)

Ao assumir a coordenação do DEE em 2004, Angelina Carmela Romão Mattar Matieski inicia levantamento da realidade educacional no estado e indica à SEED elaborar

. . . sua proposta político-pedagógica retomando a centralidade da escola e do professor na gestão das políticas educacionais no Estado do Paraná, tendo como principais linhas de ação a reformulação curricular, a construção de um novo Plano Estadual de Educação e a efetivação da política de formação continuada dos profissionais da Educação. (Matieski, 2004, p. 190)

Esta proposição atende aos objetivos da SEED de desenvolver um amplo “. . . projeto de reformulação curricular que tenha como base a elaboração coletiva de um conjunto de idéias que permeiem as propostas que estarão na base do processo do ensinar e do aprender nas escolas.” (Arco-Verde apud Matieski, 2004, p. 2).

A intenção de mudança na direção da política educacional manifestou-se fortemente no âmbito de uma luta ideológica que envolvesse os diferentes atores sociais que colocam em prática as políticas. De certa forma, deslocou o eixo das preocupações da formulação legal para o âmbito da política educacional como espaço público de tomada de decisões, reconhecendo ainda a correlação de forças que reflete a dinâmica do movimento social. No bojo das discussões estavam os dados do AEE oferecido pelo estado que

. . . denunciam uma situação histórica, que se acentuou na última década, por ausência de ações efetivas do Estado em assumir suas responsabilidades quanto ao atendimento educacional

especializado, preferencialmente, na Rede Pública de Ensino, delegando a oferta à rede conveniada. A inexistência de apoios e serviços especializados em todo o fluxo da escolarização (com destaque ao segundo segmento do Ensino Fundamental), a política inconsistente de formação continuada dos professores do ensino regular e a ausência de equipes multiprofissionais para prestar apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais foram, entre outros fatores, elementos que contribuíram para a exclusão do aluno na rede pública. (Matieski, 2004, p. 196)

Dessa forma, o DEE emprega na elaboração das *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para construção de currículos inclusivos* (DCEEE, 2006), linhas de ação política e estratégias educativas para inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. O documento apresenta fundamentos filosóficos, teóricos e legais para a EE. Distingue a modalidade como proposta pedagógica que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns, substituir os serviços educacionais comuns (DCEEE, 2006). Pressupõe a referida diretriz que

Cabe ao Estado democrático, por meio da implementação de políticas públicas, enfrentar as desigualdades sociais e promover o reconhecimento político e a valorização dos traços e especificidades culturais que caracterizam a diferença das minorias sem visibilidade social, historicamente silenciadas. Concorrem para esse fato os textos legais e as políticas educacionais, materializadas em orientações político-pedagógicas das Secretarias de Educação. (DCEEE, 2006, p. 15)

Nesse sentido, essa diretriz dá ares de romper com a ideia de que as condições biológicas produzem o fracasso, as desigualdades na escolarização e/ou baixo desempenho. Demonstra textualmente reconhecer que a sociedade capitalista produz desigualdades e cabe ao Estado o investimento em políticas educacionais que permitam ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento e a aprendizagem. Reforça, ainda,

. . . os desafios relacionados a políticas públicas que tragam respostas efetivas para uma agenda inclusiva nas escolas e que rompam a orientação neoliberal, sustentáculo de antigas políticas da SEED. Tampouco se pretende uma compreensão alienada da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, eliminando-se a discussão acerca das complexas relações capitalistas, na atualidade, que pela orientação neoliberal multiplica o número de excluídos do processo de produção e apropriação dos bens sociais. (DCEEE, 2006, p. 35)

Contudo, ao caracterizar a política de inclusão, aponta para o discurso da igualdade jurídica, concebendo que as ações devem “. . . resgatar valores humanos de solidariedade, de colaboração e, sobretudo, assegurar o direito à igualdade de direitos que por séculos foram negados a esse grupo de pessoas pelas inúmeras contingências históricas . . . e dessa forma a . . . cidadania que se busca para todas as pessoas, apresentem ou não deficiências ou superdotação, sustenta-se na possibilidade de acesso e participação plenos nas relações sociais.” (DCEEE, 2006, p. 35). Para tanto, o Paraná situa sua política em uma posição

. . . denominada de inclusão responsável. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo,

garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender. (DCEEE, 2006, p. 39)

Constata-se que a formulação da diretriz, na medida em que coloca na organização das oportunidades educacionais uma forma de garantir a igualdade, acompanha a tendência dos documentos nacionais e internacionais que depositam na oferta das estratégias educativas meios de promoção de justiça e igualdade social. Ignora o fato de que na sociedade de classes são estabelecidos padrões e comportamentos sociais necessários ao processo produtivo, e, a partir desse modo de organização social, procedimentos práticos e teóricos são incorporados pelos diversos espaços, dentre eles, a escola. E, que para formar o humano em suas máximas possibilidades, para que se sinta “incluído” na sociedade, é preciso atentar para o que provoca a exclusão.

No encadeamento, justificando acompanhar as mudanças na concepção do AEE para crianças e adolescentes com deficiências, várias instruções são elaboradas. Estas preveem critérios de funcionamento das salas de recursos para área da deficiência mental e intelectual, transtornos funcionais e/ou globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e, para solicitação de professor de apoio em sala de aula, a saber: Instrução nº 02/08, nº 08/08, nº 10/08, nº 11/08, nº 12/08, nº 13/08, nº 15/08 e nº 16/08 e Instrução 020/10 e nº 22/10.

As normatizações e orientações pedagógicas são elaboradas paralelamente à discussão da PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEIN), que envolve supressão das formas de atendimento em ambientes especializados e institui o AEE em “. . . todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado, com vistas à . . . apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.” (*Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2008, p.16).

Todas essas regulamentações decorrem da Política Nacional para garantir a oferta de AEE, seja pela via das salas de recursos ou pelo apoio em sala de aula por professor especializado, embora a política e as práticas desencadeadas pelo DEE demonstrem que não chega a haver rescisão com o modelo de EE de caráter filantrópico e assistencialista. Pois, a opção estadual pela inclusão educacional responsável, exhibe que sua política e ações “. . . nem deve ser radical nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades.” (*Política estadual de educação especial na perspectiva da inclusão*, 2009, p. 7).

Na esfera da legislação nacional, no ano de 2009 a Resolução n.º 04/2009-CNE/CEB estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O art. 1.º anuncia a implementação do Decreto n.º 6.571/2008, que trata sobre a

matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (*Decreto n.º 6.571*, 2008).

A Resolução institui que o AEE seja prioritariamente ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Com essa medida, o MEC passou subsidiar a implantação das SRM nas redes municipais e estaduais de educação, através de meios (informática, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos) e recursos federais para formação de professores.

Para Garcia (2012), o programa que institui as SRM (2008) e o Decreto n.º 6.571/2008 definem o lócus privilegiado do AEE e reiteram a compreensão de EE como serviço complementar e suplementar ao ensino regular. Assim sendo, a escolarização da demanda da EE no ensino regular repercute com a PNEEIN, o decreto e a resolução citados.

No documento paranaense *Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (2009), mais uma vez há indícios de uma posição adversa à política nacional quando “. . . a política de inclusão nos remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades.” (*Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*, 2009, p. 11).

Tal medida é percebida após a resistência da FENAPAES em transformar suas instituições em Centros de Atendimento Educacional Especializados. Parece-nos que inicialmente o Paraná procurou adotar essa política de forma mais incisiva, mas sob pressão do movimento apaeano, retoma o seu compromisso com as instituições filantrópicas. Para a professora Nanci Furtado de Menezes (2017), a força da FENAPAES foi decisiva para que o Paraná não aceitasse

. . . a radicalização, e as escolas especializadas foram mantidas, enquanto que o restante do país transformavam suas escolas especiais em Centros de Atendimento. Isso ocasionou uma leitura que nós segregávamos porque ainda mantínhamos as escolas especiais. (informação verbal, p. 8)⁹⁵

Assim, o referido documento que difere da política nacional quanto à oferta de EE nas escolas especiais dedica um capítulo inteiro para tratar das escolas especiais da rede conveniada, justificando que naquele momento o Paraná contava com 394 Escolas de EE.

⁹⁵ Menezes, N. F., entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Curitiba. (2 gravações de vídeos).

Dessas, 384 eram entidades filantrópicas e possuíam Convênio de Cooperação Técnica e Financeira com a SEED/DEEIN, e só 10 com Convênio Técnico, uma vez que, são escolas especiais que integram a rede municipal (*Política Estadual de Educação Especial*, 2009). Essa ação confirma a análise, feita por Vieira (2001, p. 10), de que as políticas públicas

. . . compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos, que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade.

4.2.5 Regulamentação das Escolas Especiais (2011 a 2016)

Com discordância referente ao público alvo da EE e à forma de atendimento delineada na política nacional, o Paraná inicia um processo de regulamentação das escolas especiais para Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Como apontado anteriormente, isso ocorre por meio de solicitação da FENAPAES ao CEE, e se inicia quando

Por meio do ofício n.º 4.832/2009-GS/SEED, de 01/11/2009, fls. 199, a Secretaria de Estado da Educação encaminha o expediente em epígrafe, na qual a Federação das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais solicita autorização para alteração de denominação das escolas de educação como Escolas de Educação 53 Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho e Educação de Jovens e Adultos Fase I, em conformidade com o que dispõe o art. n.º 21 da LDB n.º 9.394/96. (Matieski, 2009, p. 1)

Assim, o DEEIN elabora a Resolução Secretarial n.º 3.600/2011, que autoriza a alteração da denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de EE, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação Inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. Para garantir o financiamento delas, a referida resolução esclarece que, ao promover tal alteração administrativa, estas instituições contam com participação em políticas e programas públicos (*Resolução Secretarial n.º 3.600*, 2011).

No período, como desdobramento da PNEEIN, se institui o Decreto Presidencial n.º 7.611/2011, que revoga o Decreto n.º 6.571/2008 (que estabelecia o duplo financiamento no contexto do FUNDEB). Daí, para efeito da distribuição de recursos, admite-se AEE a alunos da rede pública de ensino regular oferecido por sistemas públicos de ensino ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na EE, conveniadas com o Poder Executivo competente (*Decreto Presidencial n.º 7.611*, 2011).

Na sequência, a Assembleia Legislativa do Paraná aprova o Projeto de Lei n.º 126/10,

que cria o “Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem, exclusivamente, Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado” (2010). Percebe-se com esse constructo legal a explícita continuidade, da tradição no estado do Paraná, com relação à manutenção da EE como um sistema paralelo e substitutivo. Isso se materializa na legislação e nos documentos do DEEIN, ao definir que a escola de educação básica na modalidade da EE

. . . é uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades especiais, decorrentes de deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover. Os alunos necessitam também de atendimentos complementares/terapêuticos dos serviços da área de saúde, trabalho e assistência social. O ingresso dos alunos nesta instituição escolar deve ocorrer após a conclusão do processo de avaliação, realizado por equipe multiprofissional, com objetivo de investigar as áreas do desenvolvimento cognitivo, motor afetivo e social (*Resolução nº 7.863, Anexo II, 2012, p. 8*)

Também, com dados de matrícula que expressam que, das 63.500 matrículas na EE, considerando Escolas Especiais, Classes Especiais e AEE, 35.158 representam alunos na rede conveniada e/ou escolas especiais, enquanto 27.718 compõe o público alvo da EE na rede municipal ou estadual de ensino (SEED/SUD/DPI, 2016).

Segundo o DEEIN, as escolas de EE, no processo de sua implantação, passam a ser inseridas em todos os programas e políticas públicas da área e os

. . . estudantes terão a garantia de acesso ao transporte escolar adequado e com as adaptações necessárias, considerando suas necessidades específicas. A merenda escolar será fornecida seguindo o plano de distribuição que atende às demais escolas da rede estadual. As escolas de educação básica na modalidade de Educação Especial também serão incluídas no programa de implantação e ampliação da Rede de Bibliotecas Escolares, conforme o plano de metas da atual gestão. Melhorias em itens como mobiliário, equipamentos, materiais didáticos, reparos, atividades de contraturno escolar, cursos para os professores e funcionários e atendimento da Patrulha Escolar também passam a fazer parte da rotina da escola. (*Instrução nº 12, 2011*)

Em 2016, normatiza-se a oferta de EE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná com a Deliberação nº 02/2016-CEE. Esta considera estudante da EE aquele que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com uma ou mais barreiras que comprometem sua participação plena e efetiva no processo educacional, em igualdade de condições com os demais estudantes, bem como aqueles que possuem indicadores de altas habilidades ou superdotação, e caracteriza a EE como modalidade que assegura o AEE, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e

altas habilidades ou superdotação. E estabelece critérios para formação e atuação no AEE.

4.3 A formação de professores e o trabalho docente na Educação Especial

A partir dos documentos (Portaria nº 4.252/66, Deliberação n.º 004/73-CEE, Deliberação n.º. 26/79-CEE, Deliberação 020/86-CEE, Deliberação nº 02/2003 e Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos/2006), buscou-se, então, compreender como se organizou a formação de professores na política de EE e nas declarações dos entrevistados.

A **Portaria nº 4.252/66** institui o *I Curso de Aperfeiçoamento para o Ensino Especializado de Crianças Excepcionais*, com 840 horas, realizado em Curitiba (Canziani; Pichorin, 1983). Entre 1966 a 1977, foram promovidos 39 encontros, cursos e seminários para formação de professores, aperfeiçoamento e atualização de equipes multidisciplinares e de professores da rede de ensino regular de ensino; cursos de especialização de supervisores, profissionais indicados pelos NREs e inspetorias, para organizarem a interiorização da EE. Estes, em sua maioria, concentraram-se em Curitiba, com exceção do *I Curso de Atualização em Pedagogia Terapêutica* (32h), de 1969 em Londrina, do curso *Aspectos da Educação do Deficiente Visual* (40h) em 1971, que ocorreu em Jacarezinho, e do *Curso-Programa de Especialização de Professores para o Atendimento a Excepcionais Deficientes Mentais* (336h) em 1975, no município de Cascavel (Canziani & Pichorin, 1983).

Temos em 1973, com a **Deliberação n.º 004/73-CEE**, a primeira regulamentação da EE no sistema educacional paranaense. A partir dela, outras normatizações do CEE foram se instituindo: Deliberação n.º. 26/79-CEE, Deliberação nº 025/84-CEE e Deliberação 035/84-CEE. Ambas as últimas confirmam princípios relativos à implantação, estruturação e funcionamento dos Estudos Adicionais, como cursos de formação de professores para a EE. Por sua vez, a **Deliberação n.º. 26/79-CEE** estabeleceu diretrizes para o *Curso de Formação de Professor de Educação Especial* nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência da Áudio-comunicação e Deficiência da Visão (*Deliberação nº 26*, 1979).

Por estas deliberações, os cursos de formação de professores para a EE foram regulamentados em *Estudos Adicionais de Nível Médio*, com oferta regular e concentrada nos finais de semana. A formação tinha carga horária de 990 h/a, incluso estágio supervisionado, o qual, sob a forma de prática de ensino, contemplava 180 horas, distribuídas entre atividades de observação, coparticipação e direção de classe. A realização do estágio supervisionado obrigatoriamente contava com acompanhamento da professora da disciplina de estágio em

conjunto com as professoras que trabalhavam as disciplinas de formação básica e específica.

FIGURA 7 - Formação de professores



Fonte: arquivo pessoal Professora Maria de Lourdes Canziani (2017).

A professora Irene Raquel Garcia (2017), professora da FAFIG, foi convidada para coordenar os cursos de *Estudos Adicionais*, e relata:

... implementamos na universidade/faculdade, e nós então divulgamos esse curso por toda a região. Porque, naquela época, não havia tantas faculdades e tantas universidades como existem hoje. A área de abrangência da FAFIG, como era chamada, era muito grande. Ela ia até Santa Catarina, no norte de Santa Catarina, Chapecó, aquela região. Nós oferecemos três vezes os cursos e nós tivemos alunos de todo o Paraná e uma parte da região de Santa Catarina, mais essa parte da região do Contestado, como é chamado. O que foi uma experiência muito rica. Na época, não havia nem professores dentro da própria faculdade para trabalhar com isso. Nós tivemos que trazer a grande maioria de Curitiba, de Ponta Grossa, enfim, de fora de Guarapuava. (informação verbal, p. 2)⁹⁶

A primeira ação descentralizada no processo de formação professores realizada na Uniãoeste-Cascavel contemplara diferentes áreas da deficiência. A ação fez parte do *Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai*, com material específico produzido e publicado, em 1977, pela parceria OEA e MEC, junto com o CENESP.

⁹⁶Garcia, I.R.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [julho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Guarapuava. (5 gravações de vídeos).

Sobre orientação pedagógica e formação de professores, a oferta de cursos evidencia duas tendências distintas: psicopedagógica e clínico-pedagógica, ambas com orientações ao trabalho educativo voltado a desenvolver habilidades simples, necessárias ao convívio social e à inserção no trabalho. O viés clínico-pedagógico⁹⁷ marca o diagnóstico e as práticas da EE, orientado por contribuições médicas e das teorias psicológicas, em prejuízo da incorporação de concepções e modelos advindos das diferentes tendências pedagógicas. Amparada nele, a prática pedagógica voltava-se mais a compreender, explicar e modificar comportamentos do que, propriamente, tornar acessíveis conteúdos escolares necessários à formação humana (DCEEE, 2006).

À época, o curso de *Estudos Adicionais*, também foi expandido ao interior do estado, junto às universidades. Conforme Canziani, o investimento na formação de professores

. . . de 1966 a 1982, foi realizado, regularmente, o Curso de Especialização para Professores de Ensino Especial, com duração de 760 horas/aula, curso este que especializava professores para o atendimento de crianças e adolescentes nas áreas de deficiência mental, deficiência da audição e da fala e deficiência da visão. Além deste, outros cursos de aperfeiçoamento e atualização de equipes multidisciplinares e de professores da rede de ensino regular constituíam atividades constantes do Departamento de Educação Especial, incluindo os cursos de Especialização de Supervisores, os quais, indicados pelos Núcleos Regionais de Ensino e inspetorias, seriam os responsáveis pela interiorização mais dinâmica da Educação Especial. (1985, p. 59)

Para ela (p. 60), articulações entre setor público e privado eram tendência oficializada, pois “. . . garantiam os atendimentos mantidos pelos fundadores dos serviços, com auxílios da comunidade e por eventuais contribuições oficiais, ou seja, ambos vinham atuando nessa área e trabalhando de modo conjunto”. Ausente o investimento público “. . . coube ao movimento apaeano buscar e difundir metodologias, materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores.” (DCEEE, 2006, p. 31).

Por mudanças no contexto socioeconômico, vimos no período 1983-1990 crescentes mobilizações sociais, e a trajetória do reconhecimento e da educabilidade da pessoa com deficiência no Paraná ganha expressividade. Ao final da década, temos novo marco jurídico, a CF de 1988 e a Constituição Estadual do Paraná, em 1989. Contexto denominado "transição democrática", onde a sociedade brasileira, e mesmo o mundo, vira uma grande efervescência política, com intensa participação da sociedade civil na reorganização da conjuntura do país. A luta desencadeada para garantia de espaços de participação popular e de direitos que ampliariam as condições da existência humana, consolida-se com princípios constitucionais e

⁹⁷ Para Jannuzzi (2012), no início da história da Educação Especial no Brasil . . . alguns médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. . . . [e] recebiam tratamentos específicos, porém ainda institucionalizados (2012, p. 59). Daí a concepção clínico-pedagógica determinar não só o diagnóstico, mas também as práticas escolares.

a defesa de uma sociedade que busque reduzir desigualdades e promover a justiça social e os direitos humanos. Para tanto, tensiona-se o Estado a investir na garantia e concretização de aspectos essenciais: a dignidade da pessoa humana, art. 1º e 3º (*Constituição Federal*, 1988).

Considerando que a CF, em seus mecanismos normativos, busca consolidar e ampliar direitos coletivos e sociais para grupos histórica e culturalmente vulnerabilizados, podemos ver, retrospectivamente, essa como a era da transformação social, cuja força residia na fraqueza das políticas até então desenvolvidas.

Nesse ínterim, o professor Arns (2017) dirigia as ações da política de EE (1983-1991), e, quanto à formação de professores para atuar na EE, declara

*. . . era algo muito centralizado e escasso, porque elas tinham que vir a Curitiba e passar um ano aqui em Curitiba fazendo um curso ofertado pela própria Secretaria, o que era bom, lógico, sempre é bom, mas pouco para a dimensão do Estado. A Secretaria cuidava dos cursos emergenciais, e as instituições de ensino superior do Paraná, que estavam em vários locais do Paraná, passaram a ofertar o curso de Estudos Adicionais. . . . **nunca nos detivemos em uma abordagem específica.** Então, obviamente, quando você organizava um curso de Estudos Adicionais, um Curso de Pós-Graduação, que na época também nós começamos com os cursos de pós-graduação regulares em instituições de ensino superior, é abordada mais do ponto de vista da pessoa com deficiência, o que ela precisava, mas sempre dentro de uma perspectiva de como ela poderia estar bem consigo mesma, como ela poderia se **integrar na família**, na escola, na comunidade e, é claro, que sempre havia a perspectiva dos próprios professores, ou era pensando em Piaget e Vygotsky, ou em outras pessoas e outros teóricos, mas sempre da perspectiva da própria pessoa. . . . na pós-graduação, até abordava-se criança e adolescente, uma área, então naturalmente se tinha que ter abordagem do desenvolvimento que se considera normal; o adulto, na outra fase o idoso, prevenção de deficiências, ou o entendimento do que seja uma Deficiência Visual, uma Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, preparando essas pessoas para o atendimento, mas sem uma preocupação específica metodológica ou teórica também nessa abordagem. (informação verbal, p. 4-10, grifos nossos)*

Assim, com novas alterações na legislação educacional, a **Deliberação 020/86-CEE** passa a regulamentar a EE. Das proposições, além da formação de professores para a EE que acontecia basicamente por meio de *Estudos Adicionais*, as especializações *lato sensu* e os cursos de Pedagogia com habilitação em EE também foram notadamente avanços verificados.

A regulamentação fortaleceu a primeira especialização *lato sensu*, que teve início em 1984, na área de Deficiência Mental, na então FAFIG, hoje UNICENTRO. A partir de 1996, a habilitação em EE na Pedagogia foi ofertada em duas universidades: UEPG (Ponta Grossa) e UNICENTRO (Irati e Guarapuava). Para a professora Irene Raquel Garcia (2017), o

. . . programa de pós-graduação na área da especialização era muito denso. E nós complementamos vários cursos na área, vários cursos de especialização, trazendo professores da UNICAMP, da UNESP de Marília, da UNESP de São Carlos, da USP, que tinham uma bagagem grande para estes cursos de especialização. Então nós tivemos a oportunidade de trabalhar em duas, digamos assim, em dois encaminhamentos. Tanto na área dos Estudos Adicionais, como na área da especialização, para atingir os professores já com formação universitária que precisavam fazer uma especialização, porque sabíamos que o futuro da Educação Especial seria quando houvesse então a entrada dessas crianças no Ensino Regular, o que realmente está acontecendo. Mas naquela época, ainda eram atendidos em classes diferenciadas. (informação verbal, p. 3)

Para Bueno, “. . . a formação de professores de Educação Especial foi elevada ao nível superior no bojo de reformas ocorridas no final dos anos 1960 e início dos 1970, tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino.” (2011, p. 136). Por conseguinte, compreendemos que, mesmo com as prerrogativas que orientam a formação de professores como uma necessidade para implementar a política de EE, em geral, concentrou-se a oferta nos cursos de especialização *lato sensu*, disseminados pela iniciativa privada.

Desencadeadas as reformas da década de 1990, evidencia-se, em relação à formação de professores, a preocupação com a função que o profissional deve desempenhar. O trabalho docente preconizado pela perspectiva de Educação Inclusiva, supõe práticas pedagógicas diferenciadas, incutindo no profissional a noção de que sua atividade precisa ser desenvolvida de acordo com as condições efetivamente existentes, atendendo quaisquer alunos que receba. Coloca-se, assim, a necessidade não só de formar o profissional com competências, mas, também, de mantê-lo em constante aperfeiçoamento, porém circunscrito ao modelo vigente.

Os professores entrevistados que atuaram na EE desde a década de 1970, evidenciam uma pequena atuação das universidades públicas na formação de professores, pois

. . . essa atuação vem caindo gradativamente, porque se percebe que faz anos que, ao menos eu percebo, acompanho, que não há mais cursos para professores, para atuarem na área da Educação Especial. Só há reuniões pedagógicas e quem dá esse treinamento para os colegas que estão atuando ainda na área? Eu acho que deveria de se repensar novamente, repensar, vamos dizer, atualizar e enfocar em novos cursos para novos professores, porque senão... É triste, que vem uma demanda que estão indo para a aposentadoria e como ficarão os nossos alunos? Os alunos, as crianças que estão nascendo como portadores de deficiência? (informação verbal, p. 15)⁹⁸

. . . foi muito pouco. Pelo menos na época, o conhecimento que tínhamos, tanto pelo que eu te falei, em 1977, que eu terminei minha faculdade, em 1978, que eu fui fazer os Estudos Adicionais e, a partir dali, comecei a ter contato, porque daí queria fazer mais alguma coisa. Foi nesse período que a UNIOESTE ofertou alguma coisa, fez essa parceria, os Estudos Adicionais, agora não lembro bem as datas, mas eu lembro que foi em 1980. (informação verbal, p. 13)⁹⁹

Ainda com objetivo de orientar a política pública de inclusão educacional, o já citado documento, *Educação inclusiva: linhas de ação para o estado do Paraná* (2001), destacava, dentre outras ações, a necessidade de formação continuada dos professores para atuação na EE. Percebemos no percurso investigativo e nas entrevistas realizadas que o perfil de competências requerido ao profissional que atua na EE ou Educação Inclusiva é o mesmo proposto nos documentos internacionais. Uma formação pautada em um processo contínuo e

⁹⁸ Tenffen, M. R.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [junho de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cascavel. (2 gravações de vídeos).

⁹⁹ Notari, M.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [agosto de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cascavel. (2 gravações de vídeos).

ativo de resolver os problemas identificados na reprodução cotidiana da vida, na escola e em sociedade. O trabalho educacional a ser desenvolvido no espaço escolar caracteriza-se por tão somente atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, perceber seus interesses imediatos, buscar parcerias com famílias e voluntários da comunidade, desenvolver atividades de gestão educacional. Nesse caso, cabe aos professores um trabalho flexível, voltado a tarefas simples, mutáveis, sensíveis ao meio, mas sem um elevado patamar de exigência quanto ao desenvolvimento humano, bastando-lhe adequar os currículos escolares e as motivações dos alunos a esse modelo e horizonte de eventos limitado à reprodução social.

Na prática, a formação continuada de professores toma como marco a LDBEN nº 9394/96. Toda a abertura produzida pela omissão nas definições da legislação foi utilizada rapidamente, e os nichos aproveitados em todas as suas possibilidades, de tal modo que a educação à distância tem proliferado na iniciativa privada, num contexto de flexibilidade no que concerne à forma, aligeiramento na sua organização e barateamento de seus conteúdos.

Em seus estudos sobre a formação de professores para EE, Iacono (2007) afirma que “. . . da forma como vem sendo proposta, constitui-se num apetitoso filão para as instituições formadoras privadas, especialmente porque há uma esmagadora demanda reprimida . . . que é aparentemente atendida com cursos de pós-graduação *lato sensu*.” (2007, p. 113). Como a formação de professores passa a ser considerada prioritária, é visível que a profissionalização torna-se objeto nas ações governamentais, conforme constatam Shiroma e Evangelista,

Nas duas últimas décadas, a profissionalização docente ganhou lugar de destaque na política educacional de inúmeros países. . . . em várias partes do mundo anglofônico questões similares apareceram na agenda política e econômica; a mesma tendência pode ser verificada na América Latina e, em particular, no Brasil. Documentos oficiais de organizações internacionais, como o Banco Mundial (Farrell e Oliveira, 1993; McGinn, 2000), a OEI (2000) e a UNESCO (1996), trazem à tona o debate sobre a profissionalização de professores, evidenciando que ela tornou-se uma preocupação mundial. (2003, p. 267)

Para as autoras, profissionalização docente como política de formação intrinsecamente se relacionada às reformas educativas dos anos de 1990, prescrita por agências internacionais.

. . . a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala de aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. A avaliação do professor deve incluir aspectos e critérios referentes a atividades que, ultrapassando os limites da sala de aula, devem encerrar-se no âmbito escolar. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, sejam essas mesmas condições abstraídas chamadas para justificar a reforma de sua formação. Desnecessário dizer que a formação docente é uma questão de Estado. Entretanto não se refere aqui ao Estado em sentido estrito, mas ao Estado tomado como parte de uma articulação global em torno dos interesses da acumulação capitalista. (Shiroma & Evangelista, 2004, p. 526-7)

Podemos afirmar que o projeto de formação de professores, incluindo os que atuam ou

pretendem atuar na EE, corrobora com as necessidades e/ou demandas da agenda econômica, configurando a “desintelectualização” profissional, conforme aponta Shiroma (2003). Ao exigir níveis cada vez mais elevados de formação e especializações, dissemina-se no campo educacional um perfil de professor tecnicamente competente em condições de realizar múltiplas atividades práticas e reduzido a elas. Coloca-se

. . . a “pesquisa da prática” como elemento essencial na formação de professores, sobrevalorizando o conhecimento experimental designado como conhecimento construído “na” e “pela” experiência. A proposta pretende dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é construído pelo sujeito. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional. (2003, p. 67)

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

O trabalho docente incumbe o profissional de uma série de atividades diferenciadas, técnicas, que se estreitam no conhecimento empírico e atomizado, cuidando de pessoas e processos, treinando para a manutenção de condições pré-existentes, sujeitas a constantes mudanças e, portanto, demandando aperfeiçoamento contínuo. Bueno (2011) vê na política de formação de professores “. . . falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas instituições de formação, em especial as universidades.” (p. 132).

A **Deliberação n.º 02/2003-CEE**, estabelece no artigo 33, que a formação de professores para a EE em nível superior dar-se-á:

. . . em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II. em curso de pós-graduação específico para educação especial; III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente. (*Deliberação nº 02*, 2003, p. 9)

Sobre isso, dizem professores, diretores e gestores entrevistados que as universidades paranaenses pouco contribuíram para a formação dos professores e implementação da política de EE no Paraná. Jane Peruzo Iacono (2017), professora da UNIOESTE, com experiência como coordenadora e diretora da APAE, observa que

. . . no final dos anos 1990, na Federal pode ser que houvesse, mas eu não consigo me lembrar de muita coisa, mas era muito pequena a participação na minha concepção. Mas no final dos anos 1990, acho que foi 1998 mesmo, ou um pouco antes, nós tivemos sobre Altas Habilidades em Cascavel e acho que houve em outros lugares, eram cursos organizado pela SEED e junto com a Federal do Paraná. Então era uma novidade, a instituição de ensino superior, uma que tinha uma maior expressão no Paraná, por que as estaduais não tinham uma relação com a Educação Especial. A própria pesquisa, os programas que não existiam ainda e tal, foi bem marcado esse evento que foi organizado pelo Núcleo de Educação, UNIOESTE, naquele momento com a Federal do Paraná, mas a UNIOESTE

apareceu de forma muito tímida, eu nem sei se era UNIOESTE ainda naquela época, naquele período ali. Também nós tivemos, no ano de 1998, um evento, e esse sim juntos a UNIOESTE, a SEED, o Núcleo de Educação de Cascavel e as APAES, um pouco mais timidamente, e o evento era sobre Educação Inclusiva que foi um precursor sobre aquele que eu disse que foi o seminário desencadeado pelo Paraná inteiro, dentro da nossa cidade. Foi um seminário para umas 500 pessoas. (informação verbal)¹⁰⁰

Essas declarações indicam que a formação de professores no Paraná evidencia um quadro de defasagem, visto ser muito comum ouvir dos professores que eles se sentem perdidos e sem apoio para o desenvolvimento do trabalho na EE. Lucia Terezinha Zanatto Tureck (2017), coordenadora do Programa de Educação Especial da UNIOESTE, professora com mais de 40 anos dedicados à EE, lembra que

. . . há 30 anos tínhamos um grupo na Secretaria que inclusive eram os professores que saíam pelo interior para dar os cursos, era uma coisa bem maluca, mas eles, eles traziam as benditas apostilas que muitas vezes eram copiadas de vários livros, copiadas de muitas obras e era uma colcha de retalhos, mas era aquilo ali, aquilo vinha com certa, digamos assim, disciplina até, certa metodologia e aquilo orientado por uma prática também. Então os Adicionais, depois o pessoal até fala muito bem dos Adicionais, porque ele tinha uma, uma consistência de formação. Fora isso não se teve consistência de formação, a cada governo, a cada situação, a cada tempo passando. Percebemos o Departamento de Educação Especial que já foi DEEIN, que já foi não sei que outros nomes etc., cada vez menos expressivo sem ter essa condição . . . Sem ter direção, trabalha as questões administrativas . . . Só as administrativas e na superficialidade das questões, até para fazer, por exemplo, agora as transformações dos CAEDV's em Salas de Recursos Multifuncionais, tipo 2, por conta da Política Nacional, foi assim uma coisa embolada, os CAPS's aqui no Paraná tem 5, é um trabalho fantástico como o CAS também, não tem direcionamento da parte do estado...É claro que com isso os municípios sofrem muito também, porque eles não têm muito em quem se espelhar, para onde caminhar. E aí sentimos que o próprio processo de implantação da Educação Inclusiva fica comprometido por conta de não ter uma política firme de formação. (informação verbal)¹⁰¹

Iacono (2017) descreve, ainda, que a formação de professores esteve ao

. . . sabor das necessidades e situações, . . . os cursos tinham um caráter emergencial, eram cursos rápidos, porque em determinado momento se percebia que a área da Deficiência Física precisava de mais curso, ou que a área da Deficiência Visual precisava de mais cursos. Então se faziam esses cursos, chamavam-se uma representação dos Núcleos de Educação e todas às vezes as APAES estavam juntas, as APAES não tinham projeto de estudo. A APAE de Cascavel, “com muita briga”, entre aspas, com a própria diretoria, que era quem realmente mandava dentro da escola, organizaram cursos, cursos semanais, grupos de estudo na verdade, para se estudar questões que os próprios professores traziam, ou a equipe pedagógica da escola trazia. Mas a APAE sempre recebia vagas no curso do estado, mas não tinha uma política definida, na minha concepção. Na maior parte desse tempo histórico, tanto em nível de estado, como em nível de APAE mesmo, não vejo isso como uma política. Mas tem uma questão também, a SEED fez muitos cursos, até certa altura da história, chamavam os professores para cursos, tanto de Curitiba, como ela descentralizava, por exemplo, na avaliação que hoje se chama Avaliação Psíquico-educacional, no contexto da escola. Foi uma avaliação diferente lá atrás na história. Essa avaliação era toda fundamentada, tinha uma fundamentação e eram cursos que a SEED dava descentralizados dos estados, pois não se podia encaminhar criança para Educação Especial sem avaliação. Todo município do Paraná era obrigado a ter essas duplas avaliadoras, falava-se isso também dentro da formação de professores, foi bastante importante, muitos professores

¹⁰⁰ Iacono, J. P.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [maio de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cascavel. (3 gravações de vídeos).

¹⁰¹ Tureck, L. T. Z.: entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM. *História da Educação Especial no Paraná*: depoimento [abril de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cascavel. (3 gravações de vídeos).

fizeram esses cursos e foram formadores de outros elementos, outros recursos humanos na sua própria região com relação a isso, como forma de encaminhamento. (informação verbal)

Nas declarações, os entrevistados praticamente foram unânimes em dizer que as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores não apresentam uma estrutura com conteúdos e carga horária para a formação dos docentes que optam por atuar na EE. Também declararam escassez na oferta de cursos e/ou programas de formação continuada de professores para atender as demandas formativas dos docentes.

Tais manifestações sobre a formação de professores coadunam com as discussões de Garcia (2013), quando assevera que a globalização e a expansão mercadológica do ensino superior trouxe uma questão importante: a dicotomia entre certificado e intelectualidade. Os cursos aligeirados contribuem para a despolitização docente além de oferecer uma formação superficial desprovida de fundamentos teóricos e reflexão sobre a práxis.

Para Evangelista e Triches (2015), o ideário construído em torno da responsabilização do professor pelo futuro do Brasil, que influenciou a formulação das políticas para formação docente, colocando a Educação na resolução dos problemas relativos à pobreza, pode revelar um discurso que, ao responsabiliza-los, expõe a desqualificação operada contra ele, pois “. . . Resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável novo mundo.” (p. 183). O consenso posto pelas políticas aponta para a formação de um "novo professor", havendo, então, outro perfil profissional a ser descartado, que não atende mais aos imperativos contemporâneos.

Não obstante as questões mencionadas, nas **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos** (DCEEE, 2006), a ênfase posta na formação de professores para atuar na EE, refere-se à formação continuada e estratégias para promover a inclusão, “. . . a organização de apoios . . . de modo que a escola desenvolva capacidade de responder às necessidades dos alunos, sem nenhum mecanismo de exclusão.” (DCEEE, 2006, p. 51). O documento assinala, ainda, que a inclusão

. . . é uma tarefa que não depende apenas da convicção e do compromisso técnico e político dos governos, mas de pais, familiares, professores, profissionais, enfim, de todos os membros da sociedade, sob o risco de termos apenas o efeito de seus benefícios para os alunos no discurso e nenhuma ação concreta e transformadora da realidade em que se encontram. (DCEEE, 2006, p. 7)

Apesar do empenho em propostas para formar professores, aparentemente a estratégia e a forma como isso se fez e se faz, revela que a solução para melhorar os resultados na formação dos alunos com deficiência deve-se apenas à formação de professores. É salutar afirmar que são um recurso importante, contudo não podemos ignorar que tal demanda demonstra as implicações do reordenamento nos processos produtivos, os quais supostamente

valorizam a subjetividade do trabalhador enquanto exigência de sua formação e qualificação. A educação escolar, por si, não apresenta as devidas condições para resolver os problemas do contexto socioeconômico. Em parte, poderá contribuir, conforme Saviani (2009, p. 72), “. . . na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos”.

Considerada a constituição da EE no Paraná, percebe-se conformidade com a política de EE no Brasil e as orientações internacionais, visando promover acesso à Educação. No primeiro período analisado (1963-1982), a preocupação com o atendimento e a escolarização das pessoas com deficiência exigiram ações do poder público no sentido de prover, inicialmente, o assistencialismo e, posteriormente, o atendimento educacional. O Serviço para os Excepcionais, primeira ação política estatal a reconhecer a educabilidade das pessoas com deficiência, dentre outros encaminhamentos realizados, de alguma maneira já manifestavam o imperativo em formar mão-de-obra para atender as profissões elementares e técnicas, demandadas pelo mercado de trabalho e previstas para a educação na LDB nº. 4.024/61.

Michels (2002) destacou serem evidentes os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais no Brasil, embora essa regulamentação jurídico-política não tenha sido suficiente para retirar a EE do âmbito das políticas assistencialistas.

Quanto aos outros períodos analisados, os dados revelam que as estratégias e os rumos de sustentação da política paranaense de EE ficaram atrelados às determinações estabelecidas de expansão da educação geral (cumprindo com o mesmo objetivo de ocupar o tempo livre das crianças e liberar a família para trabalhar), ambas ligadas ao desenvolvimento do país, ao papel típico do Estado burguês, e ao processo de reorganização produtiva capitalista mundial.

Vê-se, portanto, nesta recuperação, por um lado um conjunto de leis e regulamentos que podem representar avanços quanto à natureza e a especificidade da Educação. Por outro, com a descontinuidade das ações, indicativos de subordinação do direito educacional aos interesses de parcerias público-privadas e instituições filantrópicas. Substituir a administração pública pode revelar uma condicionante ao recuo na qualidade da política pública com o que foi realizado pelo grupo político anterior e, com isso, remanejamento de pessoas e verbas.

Em entrevistas e documentos analisados nesta seção, percebe-se o caráter e sentido a que a política de EE esteve submetida, muito mais para organizar e ampliar a atenção educacional às pessoas com deficiência (organização e funcionamento das escolas, termos de cooperação técnica, adoção de currículos flexíveis, adaptados, etc.), do que por compromisso estatal em oferecer uma educação que possibilite uma constituição humana superior dos

indivíduos por meio de um processo educativo compensatório¹⁰² e, portanto, direcionado, planejado, por meio do qual a pessoa é impulsionada a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo elaborado historicamente pelo Homem.

Isso responde ao constatado por Kassir (1999), quando analisa a organização da EE no Brasil como historicamente baseada na crença da deficiência como problema individual ou familiar de não adaptação da pessoa com deficiência à sociedade. Esse entendimento sustenta

. . . a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de ‘parceria’, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade . . . (1999, p. 24, grifos no original)

Para Bueno (2011), a democratização do acesso à escola para crianças e adolescentes mostrou, no percurso histórico, responder a vários interesses, como o da

. . . crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria constituição sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, consequências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do *aluno diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação. (p. 115, grifos no original)

Por fim, isso revela que o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade, ferramenta indispensável para a conquista por cada indivíduo particular das possibilidades cognitivo-afetivas naquele objetivadas, talvez não se encontre no horizonte da política de EE sob o capitalismo. Em contrapartida representa, na atualidade, o tamanho do desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas às crianças e adolescentes com deficiências. A próxima seção examinará a política de EE sob a égide da transição socialista, no caso a de Cuba.

¹⁰² Entende-se processo educativo compensatório como aquele que garante o desenvolvimento quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, e, neste caso, pela mediação do outro, dos instrumentos e signos da cultura humana, elege-se caminhos novos e diferentes onde o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao natural defeituoso.

5 A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CUBA

Viver é tomar partido. (Gramsci, 1917/2005)

Em Cuba, é a partir da compreensão da Educação como direito e bem público social que se conjectura possibilidades de contribuição da THC na política de EE. O país lutou e tem lutado pela garantia desse direito e por sua democratização em todos os níveis de ensino.

Buscou-se conhecer e estudar a EE, suas bases culturais e históricas, dentre outros aspectos, e relacionar projetos educativos para pessoas com deficiências no Paraná e em Cuba, observando as distintas concepções teórico-metodológicas. O objetivo central foi recuperar a constituição da política de EE em Cuba, em período concomitante à de sua formalização também no Paraná, visando aspectos da implementação (objetivos, finalidades, organização teórico-prática do subsistema educacional), uma vez que naquele país a THC foi tomada como norteadora desse processo.

Essa recuperação contou com o auxílio à pesquisa propiciado pela CAPES, somado aos acordos de colaboração entre a UEM e a Faculdade de Psicologia/Universidade de Havana (Termo de Cooperação Internacional aprovado pela Resolução nº 114/2012-CAD).

Em conjunto com o supervisor Guillermo Arias Beatón, professor da Faculdade de Psicologia e presidente da Cátedra de Vigotski, organizou-se um Plano de Trabalho, com: visitas aos CDOs, às escolas especiais¹⁰³ e do ensino regular, e ao MINED; entrevistas com profissionais que atuaram e atuam na política de EE e em universidades com vistas a compreender como a Educação cubana passa a considerar historicamente as pessoas que têm desenvolvimento diferenciado pela deficiência, priorizando essa atenção em políticas e programas. Sobretudo, compreender como se deu a elaboração das políticas educacionais para o atendimento às pessoas com deficiência (Matos, 2017). Com base na capital, Havana (município de Centro Habana), foram percorridos os municípios de Playa, Boyeros, La Lisa, Cerro e Marianao (Ciudad Libertad), acompanhando o trabalho em seis escolas especiais.

Nesse processo, foram identificadas as possibilidades de intervenção desenvolvidas pelas escolas especiais, bem como a articulação escola-famílias. Não obstante, a qualidade da EE cubana pode estar relacionada aos princípios teórico-metodológicos da THC tomados como fundamentais à compreensão do desenvolvimento humano, do papel do ensino, de diagnóstico e intervenção precoce. Essa é a base teórica, presente não apenas em documentos e orientações oficiais, mas na prática educacional, de tal modo a alcançar resultados

¹⁰³ Sobre esta pesquisa no portal do MINED - La Dirección de Educación Especial del MINED de conjunto con la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana imparte curso <http://www.mined.gob.cu/noticia/197>.

significativos pela via da correção e compensação, como teorizou Vygotski (1989).

FIGURA 8 - Municípios da província de Cidade de la Habana



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cidade_de_Havana.

Para tanto, ao compor esta seção, utilizamos documentos educacionais provenientes da política implementada, registro das experiências, entrevistas com profissionais e relato de observações da prática educativa. Procura-se compreendê-los, apresentando os elementos políticos, econômicos e sociais do período, que definiram e tornaram possível tal política.

5.1 Atenção educativa à pessoa com deficiência: concepções políticas e práticas profissionais

Ao considerar a política de EE em Cuba, é preciso recuperar alguns aspectos históricos fundamentais a seu desenvolvimento, pois a EE em Cuba não se fez à parte de todo um projeto revolucionário instituído a partir de janeiro de 1959. Autores, como Rafael Bell (1996) e Beatón (2017), destacam que esta representa uma conquista de um projeto social que conta com a aplicação das melhores tradições pedagógicas provenientes do ideário imortal de pensadores e mestres como: Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael María Mendive e José Martí. Segundo Beatón (2017), Bell (1996) e Chkout (2013), e conforme observado na estadia em Havana (Matos, 2017), aos cubanos a Educação constitui tema prioritário e essencial ao desenvolvimento e à sobrevivência de uma sociedade socialista, sendo o ensino a forma fundamental de transmitir às novas gerações a experiência

social e promover o desenvolvimento da consciência.

Nos discursos pós-revolução, constata-se a força e a responsabilidade das tarefas educativas na construção das relações sociais. Sustentados aqueles pelo apoio popular, com representações nas organizações políticas de massa e do magistério, reforça-se a ideia de que a “. . . educação tem um caráter universal: foi criada, foi constituída e foi desenvolvida para o benefício de todas as crianças do país, temos que atender a todas elas, temos que educar todas elas, temos que ensinar a todos o que pode ser ensinado para todos e para cada um deles! Esse é o começo.” (Discurso de Fidel Castro, 1972, s/p). E ainda,

. . . o problema da Educação é agora um problema fundamental, um problema sério, um problema crítico. E as tarefas relacionadas com a Educação sinalizam objetivos muito concretos e muito precisos, que deveremos satisfazer nos próximos anos. . . . não fica a menor dúvida de que todas essas circunstâncias configuram a necessidade de realizar uma verdadeira revolução. (Discurso de Fidel Castro, 1972, s/p)¹⁰⁴

Desde 1959, os discursos de Fidel sinalizaram, dentre outras tantas necessidades, a de elevar a qualidade educacional em todo o sistema. O governo se colocou comprometido com o fim do analfabetismo e iniciou, por meio da política educacional, sua direção revolucionária a respeito da formação do educando, do trabalhador do ensino e seu papel na educação, dos objetivos e conteúdos da educação, métodos, meios e avaliação do ensino, da organização e administração escolar, da influência do meio social e dos organismos populares na educação.

Traçados os princípios gerais que deviam reorganizar o sistema educacional, iniciam-se esforços concretos em relação à estrutura e às tarefas dos órgãos provinciais e municipais para levar educação a toda a população, demonstrando ser a política educacional parte essencial do processo revolucionário (Navarro & León, 2009). Observa-se que Cuba, naquele momento histórico, formulou uma alternativa frente ao quadro de “. . . um milhão de analfabetos e 600 mil crianças sem escola, também 10 mil professores desempregados” (Navarro & León, 2009). Isso não significa resolver todos os problemas, mas corresponde ao primeiro ato de enfrentamento ao analfabetismo (este ainda alcançava, em 5,5 milhões de habitantes, cerca de 23,6% dos adolescentes, jovens e adultos e 40% na área rural e de montanha), com forte mobilização das massas.

E ainda, a revolução, por sua origem e caráter, se constituiu para o povo cubano numa necessidade histórica, representou a luta travada por mais de um século para conquistar independência, soberania, desenvolvimento econômico e progresso social, bem como garantir

¹⁰⁴ No original lê-se: “. . . el problema de la educación es ahora un problema fundamental, un problema serio, un problema crítico. Y las tareas relacionadas con la educación nos señalan objetivos muy concretos y muy precisos, que deberemos satisfacer en los próximos años. . . . no queda la menor duda de que todas esas circunstancias configuran la necesidad de realizar una verdadera revolución educacional.”

uma organização social onde fosse superada a exploração do Homem pelo Homem. Medidas levadas a cabo, como transformações socioeconômicas, leis de nacionalização das indústrias e instituições financeiras, prestação de serviços e reforma agrária. Tais ações embrionárias

. . . começam a dar passos firmes no desenvolvimento da indústria e da agricultura, consolidando as relações de produção socialistas; realizam-se transformações significativas nas esferas social, educacional e cultural, assim como na organização política da sociedade, na unidade popular e na institucionalização do país. (Navarro & León, 2009, p. 52)

Ao transformar as relações de propriedade, outras tarefas se colocam indispensáveis ao Estado cubano, como garantir a formação adequada para empreender o desenvolvimento que o país necessitava em todas as áreas. Um esforço na preparação de “científicos, técnicos, quadros e pessoas qualificadas” (Navarro & León, 2009, p. 108). Entre as prioridades, erradicar o analfabetismo e garantir acesso cultural à população, colocadas em primeira ordem. Em seguida, se estabelece o Sistema de Ensino Técnico Profissional (de caráter politécnico), a educação primária e, também, a educação de adultos, como continuidade da alfabetização. Iniciam-se, igualmente, convênios e intercâmbios com a URSS e outros países socialistas, para formar jovens cubanos em diversas áreas de produção e serviços. Vários soviéticos, por outro lado, professores e especialistas em investigação e docência, vieram a Cuba para colaborar com a formação e a organização das diversas tarefas.

Por ser uma das prioridades no desenvolvimento do país, o sistema educacional recebe extraordinário impulso econômico que possibilita grandes projeções traçadas para a nova formação social, concepções para lidar com um sistema de gestão coletiva que superasse o caráter individualista da sociedade de classes. Prioriza a absoluta gratuidade do ensino em todos os tipos e níveis e, sobretudo, amplia escolas e professores em todo país, no esforço de que a população compreendesse a necessidade de estudar (Navarro & León, 2009).

Carnoy (2009) considera que o empenho para construir uma sociedade mais equitativa também pode ser percebido em ações para integrar população urbana e rural e formar professores estritamente vinculados a um currículo nacional e aos fundamentos dos autores russos Vigotski e Makarenko, subsídios à formação escolar atrelada ao trabalho socialmente útil, entendido como possibilidade do indivíduo singular potencializar suas forças no todo social, de tal modo que todos os membros deste possam se beneficiar dos resultados de seu trabalho, este um instrumento de desenvolvimento de potencialidades individuais e coletivas.

Com esses propósitos, baseados na concepção marxista-leninista, o Estado passa a desenvolver ações para salvaguardar e avivar a igualdade entre os homens assegurada na *Constituição da República de Cuba* (1976). Tais medidas marcam os direitos e deveres de

todos os cidadãos para a plena participação na sociedade, bem como o direito à igualdade de oportunidades. Os princípios de organização social também estão presentes no *Código da Criança e da Juventude* (1978), *Código da Família* (1975), *Código do Trabalho* (1985), *Código Civil* (1987), *Código Penal* (1987). Todos amparados no exercício pleno dos direitos das pessoas e no desenvolvimento operativo que integra um sistema educacional articulado, com projetos e programas nas políticas públicas (Rodríguez & Delgado, 2013).

Para Carnoy e Werthein (1984), as mudanças no contexto educacional tiveram

. . . naturalmente um efeito profundo sobre a estrutura escolar e sobre a instrução ideológica nas escolas. As instituições escolares tornaram-se os principais meios de elevar a consciência entre os jovens. Como a consciência buscava mais as ações coletivas que individuais, as escolas tiveram que orientar-se nesse sentido. (p. 56)

Beatón (2017) entende que a educação cubana manifesta suas raízes nas ideias mais profundas do humanismo, inscritas nas transformações sociais que estão em curso por mais de 58 anos e que promovem uma cultura social de igualdade e garantia de que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e recursos para desfrutar de uma vida autônoma e independente. Conforme prevê a Constituição da República e alguns códigos jurídicos,

. . . Artículo 38. b) la enseñanza es función del Estado. En consecuencia, los centros docentes son estatales. El cumplimiento de la función educativa constituye una tarea en la que participa toda la sociedad y se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción; c) la enseñanza es gratuita. (*Constitución*, 1976, p. 9)

. . . Artículo 85.- La patria potestad comprende los siguientes derechos y deberes de los padres: 2) atender la educación de sus hijos; inculcarles el amor al estudio; cuidar de su asistencia al centro educacional donde estuvieren matriculados; velar por su adecuada superación técnica, científica y cultural con arreglo a sus aptitudes y vocación y a los requerimientos del desarrollo del país y colaborar con las autoridades educacionales em los planes y actividades escolares. (*Código da Família*, p. 30, 1975)

As finalidades formuladas coletivamente são para que toda população, em especial crianças, adolescentes e jovens, desenvolva capacidades que se convertam em possibilidades de adquirir uma cultura integral, com plena participação na sociedade. O Estado organiza a política pública com vistas a garantir equidade e *formação socialmente útil*, sob a concepção de que a sociedade é de todos e que cada indivíduo ocupa um lugar importante na mesma, e a educação deveria encaminhar-se à vida objetiva, ao Homem humanizado pelo trabalho¹⁰⁵. Isso se pode apreciar nos discursos de Fidel e Raúl Castro como, por exemplo, quando da

¹⁰⁵ Relação entre escolas e trabalho: "A primeira tentativa clara de integrar escola e trabalho ocorreu efetivamente durante a campanha de alfabetização, quando milhares de estudantes foram ao campo para ensinar a ler e escrever. . . Além de levar as escolas aos locais de trabalho, o sistema de produção cubano integrou-se no currículo das escolas primárias e secundárias." (Carnoy & Werthein, 1984, p. 70).

abertura do ano escolar¹⁰⁶, ou na mensagem educacional ao povo, quando fora anunciado Cuba "território livre de analfabetismo", em 22 de dezembro de 1961 (Navarro & León, 2009). Este feito foi considerado um ato histórico, não só do ponto de vista político, mas sobretudo pelo caráter organizativo e científico.

A concepção é vinculada à ideia de qualificar os trabalhadores para aproveitar melhor o tempo gasto no trabalho do campo, na aquisição de capacidades necessárias ao crescimento econômico em longo prazo, associado ao currículo escolar que contemplava um período da formação para trabalho voluntário, sobretudo em áreas agrícolas. Para Fidel e Guevara, o "Novo Homem" necessitaria ser forjado antes do crescimento econômico ou concomitante a ele (Carnoy & Werthein, 1984). Essas tendências foram reforçadas no primeiro Congresso do Partido Comunista que, além da avaliação da primeira década da revolução, empreendeu mudanças na estrutura e no funcionamento do Sistema Nacional de Ensino (SNE).

Carnoy e Werthein (1984) consideram a rápida expansão da educação como resultado da mobilização e das metas ideológicas em tornar a formação dos adultos (escolas primárias e secundárias) uma prioridade. Além de utilizar escolas como propagadoras da nova formação ideológica, consolidar um corpo docente com novos valores e capacidades, visto como um *núcleo de elite*.

As reformas educacionais que aconteceram (e prosseguem) num contexto ideológico revolucionário, em resposta a mudanças nas estratégias econômicas e a problemas educativos anteriores à Revolução, promoveram a necessidade de analisar e resolver impasses levantados durante a primeira década (absentismo, evasão e atraso escolar). Assim, com participação de representantes do MINED e do Partido, além de CTC, CDRs, UJC, FMC, ANAP, UPC¹⁰⁷, e órgãos de produção e serviços, ocorre o I Congresso Nacional de Educação e Cultura (1971).

Com o fito de coletar manifestações, o Congresso constituiu estratégia governamental para envolver e comprometer a sociedade no projeto educacional em curso, que entre outras medidas buscou garantir a obrigatoriedade do ensino e a responsabilidade de pais e alunos perante a escola, considerando educação como direito e dever de todos (*Resolução do Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura*, 1971).

Os temas discutidos, e posteriormente aprovados, visaram incremento de atividades escolares para motivar o aluno a permanecer na escola, melhor articulação dos programas de estudos, e formação escolar que permitisse criar uma consciência de responsabilidade pelo

¹⁰⁶ Discurso de Fidel (abertura do ano escolar): <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/por/f080903p.html>.

¹⁰⁷ CTC, CDRs, UJC, FMC, ANAP, UPC são organizações que reúnem, respectivamente, trabalhadores sindicalizados, moradores de blocos, jovens, mulheres, camponeses e estudantes do ensino fundamental.

cuidado e manutenção da propriedade coletiva (*Resolução do Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura*, 1971).

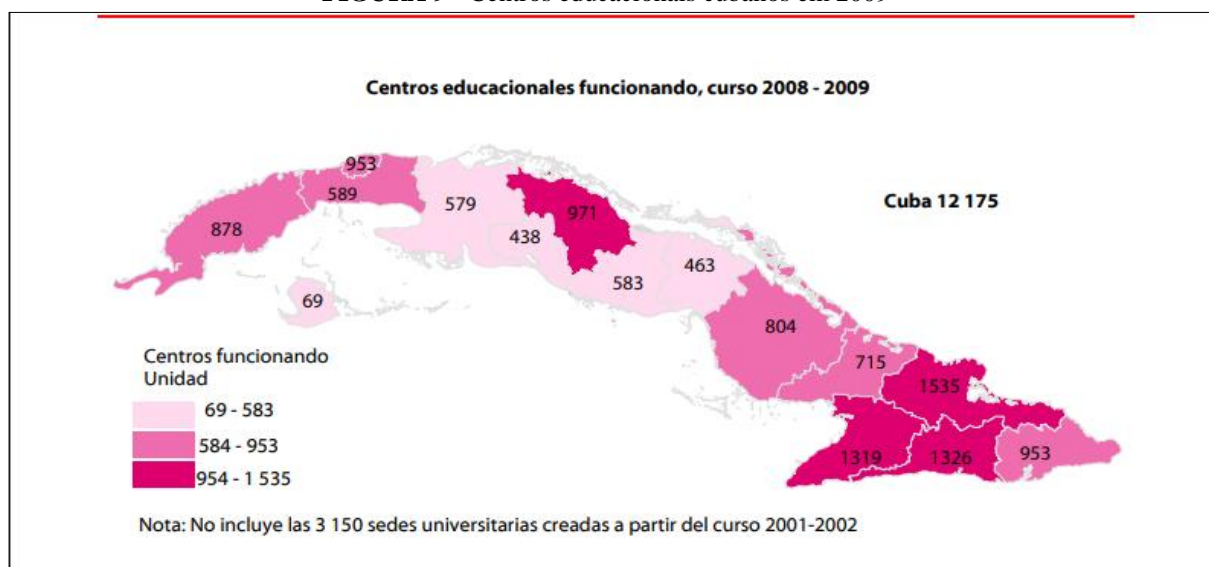
O documento desse Congresso, resultado de reflexões e debates sobre a forma e o conteúdo da educação para que todos os estudantes fossem escolarizados, também provocou uma reestruturação na equipe do MINED. Pesquisadores e professores cubanos iniciaram um diagnóstico científico da educação com auxílio de assessores soviéticos e alemães e, com isso, uma reorganização do SNE.

Desse trabalho resultou o SNE em Cuba, organizado de modo a garantir educação absolutamente estatal mediante subsistemas articulados para formar crianças, adolescentes, jovens e adultos em: educação pré-escolar e primária; educação média básica/secundária básica; educação média superior/pré-universitária; educação técnica profissional; educação de adultos; educação superior e especial. Na estrutura do SNE, a unidade se guia por princípios gerais: “. . . do caráter massivo e da equidade da educação; . . . do estudo e do trabalho; . . . da participação de toda sociedade nas tarefas da educação do povo; . . . da coeducação; . . . da gratuidade; . . . da atenção individualizada aos estudantes.” (1975, p. 5).

Para cumprir esse propósito, entre 2008 e 2009 a educação escolar cubana contava com 12.175 centros educacionais estatais distribuídos nas 15 províncias.

Ante o caráter, concepções e finalidades da educação cubana, a unidade do SNE se articula pela educação geral politécnica e laboral. À educação sob tal perspectiva corresponde a seguinte estrutura: educação pré-escolar - concebida para dar atenção educativa a crianças por meio institucional, em Círculos Infantis (centros de educação infantil), ou não-institucional, pelo programa *Educa Teu Filho* (*Educa Tu Hijo*), ambas dirigidas pela política educacional do país; educação primária - organizada em seis anos e dois ciclos, o de primeiro a quarto ano e o de quinto e sexto, período onde também iniciam (após exame de habilidades) em escolas vocacionais de artes e iniciação ao esporte; secundária básica - após o ensino primário, organizada em três anos de formação integral básica do adolescente e promoção da cultura geral integral que permita identificar-se com os princípios de sua nação e apropriar-se de seu passado para enfrentar o presente e preparar-se para o futuro de modo consciente, garantindo as conquistas sociais alcançadas e continuação do processo revolucionário, além de preparados para ingressar em educação técnica e profissional, institutos pré-universitários e escolas de ofícios, como Arte e Iniciação Desportiva; educação pré-universitária, dando continuidade à formação dos jovens em Institutos Pré-universitários Vocacionais de Ciências Exatas e Ciências Pedagógicas, este último com vistas a fortalecer a orientação profissional pedagógica e prosseguir o estudo nas Universidades de Ciências Pedagógicas.

FIGURA 9 - Centros educacionais cubanos em 2009



Fonte: Anuário Estadístico (2009).

<http://www.one.cu/publicaciones/50aniversario/educacion%20en%20la%20revolucion/>

O SNE contempla, ainda, os subsistemas de: educação técnica e profissional - destinada à preparação de técnicos de nível médio e à formação de operários; formação e aperfeiçoamento pedagógico - responsável pelo formar e orientar sistemático da carreira docente, cuja característica é também o aperfeiçoamento que, por meio da seleção dos jovens que se destacam, dá continuidade à docência em universidades pedagógicas; educação de adultos - assegurando educação permanente a trabalhadores rurais, donas de casa e adultos subescolarizados, subsistema estruturado em três níveis: educação operária e camponesa - nível básico e secundário, e; faculdade operária e camponesa - nível médio superior.

A EE não é entendida como serviço ou modalidade complementar, mas estruturada em subsistema integrado ao sistema educativo em seu conjunto de princípios, que também representam os principais pressupostos teóricos e asseguram unidade a partir de fins e objetivos gerais da educação, portanto, “. . . trabalhará para desenvolver a atenção daqueles que apresentam limitações físicas ou mentais com a função social de torná-los cidadãos úteis à sociedade na medida de suas possibilidades.” (*I Congresso do Partido Comunista de Cuba, 1975*)¹⁰⁸. E é concepção de que EE tem, como função social, “. . . garantir - através do correto desenvolvimento do processo de ensino educacional, a educação geral, a correção e a compensação dos defeitos e uma preparação profissional que permita aos alunos formados, incorporar-se [e integrar-se] ativamente e conscientemente na construção da nova sociedade”. (*Resolução Ministerial n° 160, p. 9*). Pois esta é

¹⁰⁸ No original lê-se: “. . . trabajará para desarrollar la atención de los que presentan limitaciones físicas o mentales con la función social de hacerlos ciudadanos útiles a la sociedad en la medida de sus posibilidades.”.

. . . mais do que um tipo de educação é uma **política educacional** que requer uma didática para pessoas com necessidades educacionais especiais em qualquer contexto em que se encontram, nessa perspectiva, é uma forma de ensinar, enriquecida pelo uso de todos os recursos necessários, apoios, a criatividade que cada caso exige e enriquecedora porque conduz e transforma, desenvolve-se ao ritmo peculiar de cada aluno, porém de maneira permanente, otimizando suas possibilidades. (*Ministério de Educação de Cuba*, 2017, s/p)¹⁰⁹

Dadas a concepção teórica e a responsabilidade pelo desempenho social e acadêmico, compartilhadas pelos profissionais da Educação e pela família, percebemos na proposição política que o Estado (com todas as instituições do sistema educacional estatal e as demais políticas públicas) assume definitivamente a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, articulando o trabalho nas instituições educacionais às áreas de saúde, seguridade e trabalho. A formulação de um sistema que destaca concepções e princípios (com estudo das características psicológicas e pedagógicas dos estudantes com deficiências) orienta o trabalho na EE e conduz a prática de todos os profissionais (especialistas da Saúde, Educação e outras áreas), com vistas a promover, pelo processo de ensino e programas docentes educativos, o desenvolvimento dos alunos para cumprir com as exigências escolares e sociais.

Vê-se que os motivos pelos quais os alunos com deficiência em Cuba se apropriam do conhecimento e têm um nível educacional bem desenvolvido, também está relacionado à qualidade da formação dos profissionais e à responsabilidade do Estado pelos serviços e recursos educacionais, aspectos corroborados em pesquisas de Carnoy (2009). Na sequência, buscaremos aprofundar essa análise a respeito das prerrogativas do subsistema de EE cubano para promover níveis superiores de desenvolvimento aos seus educandos.

Entretanto, cabe observar que a política de EE paranaense apresenta uma proposição absolutamente contrária da de Cuba, no tocante ao caráter do Estado. Embora aqui e lá seja concomitante o período de oficialização das iniciativas legais que abrangem essa modalidade de ensino, as medidas no Paraná não se encontram necessariamente atreladas a compromisso estatal em provê-las. Isto é, ao mesmo tempo em que na década de 1960 se vislumbraram novas possibilidades de articulação da EE ao sistema geral de ensino, contraditoriamente, os dados no Paraná revelam que a forma de atendimento historicamente instituída permitiu que a formação escolar da pessoa com deficiências, em sua maioria, estivesse sob responsabilidade da rede conveniada, com tímidos encaminhamentos estatais quanto à concepção e princípios.

Quanto à análise do subsistema de EE cubano, em sua organização identifica-se, de

¹⁰⁹ No original lê-se: ". . . más que un tipo de enseñanza es una política educativa que requiere de una didáctica para personas con necesidades educativas especiales en cualquier contexto en que se encuentren, es desde esta perspectiva una forma de enseñar, enriquecida por el empleo de todos los recursos necesarios, los apoyos, la creatividad que cada caso requiera y enriquecedora porque conduce y transforma, desarrolla al ritmo peculiar de cada alumno, pero de manera permanente y optimiza sus posibilidades."

forma geral, que o atendimento a criança e adolescente com deficiência ocorre em diferentes escolas especiais, conforme áreas relacionadas a: 1) deficiências visuais - cegos, baixa visão, estrábicos, amblíopes; 2) deficiências auditivas - surdos, hipoacústicos; 3) deficiências intelectuais - atraso mental, retardo no desenvolvimento psíquico; 4) transtornos da conduta; 5) deficiências severas da comunicação; 6) deficiências múltiplas - atraso mental com deficiência auditiva e/ou com surdocegueira; 7) deficiências físico-motoras; 8) surdocegueira; 9) deficiências generalizadas no desenvolvimento - autismo; 10) atendimento domiciliar ("maestro ambulatório"). Tais áreas ocorrem, ainda, mediante diferentes formas de organização da Educação: Pré-escolar, Primária, Secundária Básica, Pré-universitária, Técnica Profissional, e Escolas de Ofícios; e distintas modalidades, como aulas hospitalares ou atenção ambulatorial. Os escolares também podem contar com serviços de: logopedia (comparável à área da Fonoaudiologia), psicopedagogia, psicoterapia, reabilitação física e orientação familiar e de conjunto com organismos e organizações da sociedade. Tudo isso garante a atenção integral para sua futura inserção sócio laboral.

Esse modelo, que no Brasil tem sido criticado por promover segregação, mostra que no sistema educacional cubano, por sua organização e princípios, as crianças com deficiências se beneficiam dele, principalmente pelo emprego de conhecimentos sobre o desenvolvimento e a formação do psiquismo (o lugar que ocupa o biológico e o papel decisivo do ensino, segundo a THC) e, ainda, dos métodos ativos de ensino encaminhados pelos professores, em colaboração com os demais especialistas.

Para Beatón (2003), não obstante as críticas que se possam fazer às escolas especiais (por não permitir que os estudantes com deficiências estejam conjuntamente com seus pares nas escolas regulares, inseridos numa socialização mais ampla), em Cuba essas instituições

. . . serviram para colocar em evidência e demonstrar as imensas potencialidades que possuem os escolares que são educados nelas quando se lhes atende e educa bem. Outras muitas conclusões positivas se podem enumerar, porém esta resulta ser a mais significativa. A consciência que se tem desenvolvido acerca deste importante problema se deve em parte aos resultados alcançados pelas escolas especiais e seus educadores . . . (p. 14)

Carnoy (2009) constata situação semelhante, ao confrontar a vantagem acadêmica dos estudantes cubanos em relação aos de Brasil e Chile. Para ele, a atuação em políticas públicas pode explicar a qualidade dos recursos acadêmicos, a diferença no ambiente social dos alunos e principalmente a qualidade dos professores e profissionais envolvidos na formação deles.

O reconhecimento de que a educação cubana promove níveis elevados de apreensão e compreensão do conhecimento, formação e representação de conceitos de coisas e fenômenos da realidade, também foi destaque na imprensa brasileira em diversas fontes. A Figura 10 traz

exemplo de reportagem sobre relatório comparativo da UNESCO, publicado em 2009, entre estudantes latino-americanos e sua formação acadêmica em linguagem e matemática.

FIGURA 10 - Educação cubana é destaque na América Latina

https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/12/educacao-cubana-dados-que-impressionam.html

Redação Pragmatismo
Editor(a)

CUBA 13/DEC/2013 ÀS 17:27 COMENTÁRIOS

Compartilhar G+ Twitter

Educação cubana: dados que impressionam

Com escassos recursos e fortes problemas econômicos oriundos de um constante bloqueio, dados da educação cubana impressionam o mundo

Em 2009 a Unesco apresentou um informe de seu organismo regional, a Orealc, sobre a prova LLCE (Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade do Ensino) denominado "Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo na América Latina e no Caribe", que revelou dados muito surpreendentes para alguns analistas.

Christopher Marquis do New York Times assinalou: "os estudantes cubanos, em todas as matérias examinadas, obtiveram qualificações muito superiores à média, de maneira consistente, em todas as escolas".



Educação cubana é a melhor da América Latina (arquivo)

Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/12/educacao-cubana-dados-que-impressionam.html>

No âmbito da EE, todos os conteúdos organizados para o sistema geral de ensino são metodologicamente incorporados às escolas especiais, que têm entre suas funções prevenir defeitos secundários, os prejuízos no desenvolvimento psíquico que o defeito primário, de natureza biológica (e não implica necessariamente em deficiência) traz ao não receber uma educação adequada para compensar culturalmente suas implicações. Todo o trabalho centra-se no desenvolvimento cultural, para que uma alteração no funcionamento cerebral não tenha por consequência um defeito social e cultural, não gere atraso no desenvolvimento psíquico, o qual não é produto direto do defeito biológico, senão da ausência de educação pertinente.

O atraso no desenvolvimento psíquico é uma consequência social, educativa, logo, mais suscetível de compensação. Já a estrutura do defeito primário é biológica, tem fatores de ordem genética ou fisiológica, por exemplo, falta de visão ou audição, ou deficiência mental, podendo afetar o desenvolvimento cultural, pelos efeitos sociais ou prejuízos sobre quem o possui ou, ainda, pelo atraso no seu processo educativo (defeito secundário, terciário).

Conforme Beatón (2017), o defeito primário não se recupera, todavia o problema de desenvolvimento funcional é passível de recuperação por meio dos instrumentos culturais, a exemplo do sistema Braille para cegos. O defeito secundário produz-se nas condições sociais

e culturais em que a criança se encontra e sua consequência é mais grave, pois pode limitar-lhe o desenvolvimento enquanto dinâmica causal da disfunção do funcionamento biológico, pela falta duma educação corretiva e compensatória, ou do desenvolvimento psíquico, que é defeito doutra natureza (não genético-biológico, portanto, não primário), antes secundário, por implicações sociais, culturais e educativas.

O preconceito, ao caracterizar que a pessoa com deficiência não aprende, causa prejuízos no seu desenvolvimento, os quais não passam de efeitos secundários decorrentes do desenvolvimento psíquico de que o defeito primário se apoderou, tal como a criança que nasce cega ou perde a visão muito cedo, cujo desenvolvimento psíquico está à mercê desse defeito primário e, ao não receber a educação necessária para compensar as consequências deste, recebe dele o impacto sobre seu desenvolvimento geral, configurando um novo defeito, agora secundário. A partir dessas premissas, as escolas especiais cubanas compreendem que a deficiência não é só produto de uma lesão cerebral ou física, mas o é essencialmente de um contexto social que não proporciona educação à pessoa com deficiência, resultando numa combinação dos defeitos com a falta de intervenção social adequada.

Visando o objetivo de amplas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, o Estado cubano dá atenção ao incremento de escolas especializadas “. . . a fim de facilitar, na medida do possível e de acordo com suas aptidões individuais, que, além de se sustentarem, sejam incorporadas à vida social.” (Beatón, 1989, p. 37, tradução nossa¹¹⁰).

Tais princípios se assemelham aos declarados nos documentos paranaenses na década de 1990, quando o problema da atenção e educação às pessoas com deficiências foi pauta de vários eventos nacionais e internacionais. Assegurou-se por escrito da política do Paraná

. . . a integração do aluno portador de necessidades educacionais especiais no âmbito da escola comum, a inserção do aluno em programas especiais, a garantia do acesso, permanência e terminalidade escolar, visando a profissionalização e o encaminhamento para o mercado de trabalho . . . (*Fundamentos teórico-metodológicos para Educação Especial*, 1994, p. 12).

Todavia, sabe-se que implantar uma política ultrapassa o imperativo de afiançar pelo discurso os efeitos de equidade, democracia e justiça social. Antes, para existir equalização nas políticas, há que considerar condições equânimes na trajetória, sobretudo a possibilidade da direção política teórico-metodológica ser assumida por profissionais e gestores. Revela-se essencial maior consciência e conhecimento das forças motrizes culturais e da constituição do desenvolvimento psíquico da pessoa com e sem deficiências, do papel mediador de educação

¹¹⁰ Lê-se no espanhol: “. . . a fim de facilitarles, en la mayor medida posible y según sus aptitudes individuales, que además de valerse por sí mismos, se incorporen a la vida social.”.

e ensino no processo de formação humana. Os escritos de Vigotski provocam e subsidiam a prática pedagógica, explicam e convencem quanto à intrínseca relação entre condições sócio-históricas objetivas e história pessoal de fracasso na educação escolar (Barroco, 2007b).

Recuperar a história da EE pela política educacional revela, no Paraná e em Cuba, o caminho contraditório percorrido pelo trabalho educativo para pessoas com deficiência. Mas a política de EE cubana baseou-se, para Mederos, Beatón, Alejo, Chkout (2017), que atuaram ou atuam nela, em fundamentos da THC e experiências de pedagogos cubanos com a noção clínico-terapêutica da reabilitação do defeito pela visão potencializadora do desenvolvimento.

Para Beatón (2017), a primeira década da educação cubana foi muito transformadora. A política educativa da revolução resolve processos emergenciais: garante alfabetização a toda a população, visível no índice de analfabetismo que cai a 3% no país; e onde antes havia professores desempregados e crianças fora da escola, em praticamente um ano, assegura plena escolarização a todas as crianças, em zonas rurais como urbanas, e salas a todos os professores. A Educação, enquanto planos de estudo, conteúdos curriculares, não sofreu grandes mudanças, mas sim, foram organizados novos sistemas de educação.

Em janeiro de 1962, cria-se o sistema educacional de EE e consideravelmente amplia-se a educação técnica e profissional, escassa antes da revolução, com poucos centros técnico-profissionais (Beatón, 2017). A EE se constitui subsistema do Sistema Nacional de Educação e demandou a elaboração de critérios teóricos e metodológicos para o trabalho educativo com crianças, jovens e adolescentes com deficiências.

Gudelia Fernández Pérez de Alejo (2017)¹¹¹, professora da Universidade Enrique José Varona e coordenadora da Cátedra de Linguagem, esclarece que há uma história antes e outra após 1959, onde as políticas públicas anteriores à revolução não demonstraram preocupação com um sistema educativo de atenção às pessoas com deficiências. Ela afirma que a ascensão da formação de professores realizada em conjunto com o Instituto de Moscou, baseada nos postulados vigotskianos da THC, e a formação em Defectologia (ramo da Pedagogia Especial que investiga as funções corticais superiores no Homem) iniciada em 1982, convergem para o estudo e atuação na prevenção, diagnóstico, avaliação e atenção aos processos de correção e compensação da deficiência. Ela cita, ainda, o Instituto de Infância como importante recurso cubano, não planejado a diagnóstico, cujo mais importante trabalho desenvolvido foram as ações para que as crianças se desenvolvam a partir de trabalho pedagógico voltado ao aspecto

¹¹¹ Gudelia Fernández Pérez de Alejo (2017). *Política de Educação Especial em Cuba*: depoimento [setembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. 5 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

individual, diferenciado. Ademais, diz que as políticas públicas cubanas foram projetadas para as áreas rural e urbana porque o projeto socialista é por si mesmo inclusivo, onde todos participam, voltado à diversidade, igualdade, equidade.

Tatiana Chkout (2017)¹¹², metodóloga do MINED formada na URSS e há mais de 40 anos atuando na educação de surdos, considera que os aspectos mais importantes da área de surdez na EE cubana dizem respeito à política educativa e social, sobretudo a disposição e vontade do governo, junto com os profissionais, em propor didáticas específicas para dar respostas ao desenvolvimento humano que se encontra prejudicado pelo déficit biológico. Isso também resulta de numerosas investigações, em todos os níveis educativos, que tornaram possível desenvolver níveis mais elevados de pensamento e linguagem.

Para Marlen Mederos (2017)¹¹³, diretora do MINED, falar de política de EE em Cuba é falar de política de universalização, onde todos têm direito à educação. Considera que faz-se inclusão ao garantir tal direito, onde todo aluno tem garantia de atenção especializada por meio de subsistema próprio; escolas especiais transitórias que se justificam pela condição de atendimento diferenciado; pressupostos teórico-metodológicos que no menor tempo possível viabilizem o desenvolvimento de processos psíquicos em função da aprendizagem. Avaliação e diagnóstico consideram a história de vida da criança, seu entorno escolar, familiar e comunitário, aspectos gerais e particulares de seu desenvolvimento e, configuram estratégias educativas para promoção da aprendizagem de modo multidisciplinar. E, ainda, que há grande responsabilidade no preparo docente, precisão metodológica, e cuidado em vincular cada professor a um grupo de recursos metodológicos e didáticos na Pedagogia Especial.

Beatón (2017) afirma que todo trabalho científico empreendido na EE demonstrou que a prática pedagógica deve estar atenta aos seguintes princípios: desenvolvimento infantil é determinado por distintas experiências sociais; atendimento à criança deve ocorrer o mais precocemente possível; basear processos de compensação dos efeitos do déficit biológico em diagnóstico multidisciplinar, científico e diferenciado; desenvolvimento integral infantil deve ter participação da família e relação com a comunidade no processo de atenção e orientação.

Assim, na investigação buscou-se conhecer, e ao mesmo tempo apropriar, aspectos da história e materialização das práticas educativas, identificando desafios, e os caminhos eleitos para superá-los, em diferentes épocas e contextos, bem como novas contradições resultantes.

¹¹² Tatiana Chkout (2017). *Política de Educação Especial em Cuba*: depoimento [setembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. 4 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

¹¹³ Marlen Mederos. (2017). *Política de Educação Especial em Cuba*: depoimento [setembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. 3 gravações de vídeos. Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

O estudo desenvolvido em Cuba, com o objetivo de conhecer a implementação de políticas públicas para a EE, permitiu, além do acesso a documentos formais, observar a materialidade do trabalho desenvolvido na escola especial e considerar aspectos prospectivos para o Paraná, onde divulgou-se a THC em documentos e orientações oficiais desse estado e municípios.

Com esse propósito, dos profissionais cubanos indicados (de início, quatro gestores do MINED e uma professora do ICCP), três aceitaram o convite para explicar (em entrevista aberta com cerca de 1h 30m) o alcance do projeto educativo planejado a partir da revolução de 1959, com maior ênfase na década de 1970. Também, em visitas, observou-se o trabalho educativo realizado no CDO e em seis Escolas Especiais, além fazer estudos com professores da Cátedra de Vigotski e profissionais do MINED que atuam em diferentes especialidades voltadas à deficiência e atendimento domiciliar ("maestro ambulatório"). No Quadro 6, os dados pesquisados em documentos e entrevistas para sintetizar a política de EE cubana.

Identificou-se que, diante das circunstâncias históricas, representantes ou lideranças da área educacional se propuseram a realizar uma redefinição de conceitos, a reorganização do sistema de ensino, de escolas e ações pedagógicas. O grupo formulador e gestor de todo o trabalho pedagógico em Cuba, conforme as narrativas e fontes bibliográficas, foi formado a partir das bases explicativas da THC sobre o papel do ensino no desenvolvimento das pessoas com deficiências (Pedagogia Especial e Didática Especial). Nessas condições, criou-se um processo de unidade das lideranças ao grande coletivo de pessoas e profissionais, tendo como resultado a implantação de uma concepção teórica (Beatón, 2017).

Acrescentou-se a esses esforços pedagógicos a tarefa da Psicologia Especial, como ramo da Psicologia, no estudo das leis e regularidades do desenvolvimento psíquico e dos desvios/diferenças próprios das diferentes categorias de deficiências ou necessidades educacionais especiais. O empenho coletivo coaduna com a afirmação de Vigotski (1989, p. 61) de que "... provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico."

A partir do exposto, apresenta-se, a seguir, como as ações políticas que formam o conjunto de estratégias articuladas intersetorialmente contribuem para a formação das pessoas com deficiências.

QUADRO 6 - Implementação e aperfeiçoamento da política pública de Educação Especial

Período	Tipo de documento ou ação	Conteúdo
1961 a 1970	Lei de Nacionalização do Ensino (abril de 1961)	Estabelecimento da função do ensino como dever do Estado e a garantia do direito de todos os cidadãos em receber educação gratuitamente. Criação das primeiras escolas de Educação Especial sob administração/gestão dos Ministérios de Saúde Pública e Educação. Formação de profissionais especializados na URSS e por cursos de nível médio em Cuba. Organização do sistema para atenção pedagógica especializada por meio de uma Educação Especial com condições para integrar social e profissionalmente as pessoas com deficiências.
1971 a 1975	Resolução Ministerial 100/1971 Subsistema de Educação Especial	Estratégias necessárias para reestruturação e melhoramento do sistema nacional de ensino. Esforço coletivo para diagnosticar a realidade educacional (Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura em abril de 1971). Consolidação e aplicação dos princípios do marxismo-leninismo no sistema educativo. Criação da Direção de Educação Especial. Ampliação do atendimento e tipos de serviços educacionais. Elevação do nível de preparação científica e técnica dos professores com a elaboração de livros de textos, cadernos de atividades para as áreas de Educação Especial, de modo a atender as características pedagógicas de crianças e adolescentes com deficiências ou necessidades educativas especiais (com assessoria de especialistas soviéticos e participação de destacado grupo de educadores cubanos). Ampliação da rede de Centros de Orientação e Diagnóstico. Investimento significativo na formação de novos profissionais, entre eles, pesquisadores com potencial científico.
1976 a 1980	Plano de Aperfeiçoamento Resolução Ministerial nº 160/1981	Aprofundamento dos conhecimentos sobre as concepções teóricas acerca do trabalho pedagógico com crianças e adolescentes com deficiência. Introdução de novas técnicas e métodos de ensino fundamentados sobre os princípios teórico-metodológicos marxista-leninistas.
1981 a 1989	Resolução Ministerial nº 161/1981	Comissão de coordenação para acompanhar e dar suporte à implementação de tarefas sobre aperfeiçoamento/desenvolvimento do Subsistema de Educação Especial com envolvimento da direção de Educação Especial e do Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP), com papel importante na condução das Ciências da Educação, entre elas a Pedagogia e a Didática.
	Decreto-Lei 64/1982: Segundo Aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação	Estabelece as bases teóricas e metodológicas para a extensão dos serviços de Educação Especial nas diferentes escolas, círculos infantis e escolas primárias e percentual de postos de trabalho para atender egressos das Escolas Especiais.
	Resolução Ministerial nº 245/1989	Regula a metodologia de trabalho dos Centros de Diagnóstico e Orientação (CDO) em quatro etapas: processo de identificação e caracterização (entre o encerramento do ano letivo anterior e primeira quinzena do ano letivo que se inicia); elaboração do sistema e apoios (primeiro trimestre do ano letivo); implementação e avaliação e redesenho dos sistemas de apoio (segundo trimestre); conclusão (último trimestre letivo).

Continua...

Continuação/conclusão...

Período	Tipo de documento ou ação	Conteúdo
1990 a 2017	Resolução Ministerial nº 196/2005	Constitui Comissões de Apoio ao Diagnóstico (CAD) em todas as escolas e Centros de Educação Infantil de Educação Especial. Orientações às CAD quanto à elaboração de estratégias de atenção integral. Essas equipes multidisciplinares (logopedia, psicopedagogia, psicoterapia, reabilitação física, orientação profissional) também contam com atenção dos profissionais de saúde necessários à integralidade dos serviços de cada escola (psiquiatria, neurologia, oftalmologia, pediatria, psicologia), que contribuem e assessoram na caracterização, adaptações curriculares e projeções de continuidade dos estudos. Na composição das comissões com membros permanentes e convidados tem-se como membros permanentes: diretor ou vice-diretor, professor do círculo infantil ou escola especial, logopeda, um ou dois professores selecionados a partir das experiências mais qualificadas do ponto de vista do ensino técnico, e o psicólogo ou psicoterapeuta; também especialistas em informática, música, biblioteca e educação física, e o assistente social que atende à instituição. Os membros da família serão convidados, bem como professores, assistentes de ensino e técnicas da escola em questão, cuja participação vai continuar durante todo o processo de reavaliação de seus alunos. Considera-se como elemento muito importante no trabalho da comissão os profissionais pediatras, psiquiatras, neurologistas, oftalmologistas, terapeutas e fonoaudiólogos que atuam na área da saúde, que serão convidados permanentemente para a reavaliação de todas as crianças. Organização de todo o processo de entrega pedagógica às diferentes etapas de escolarização, garantindo continuidade de estudos e acompanhamento do escolar. Também preparam, organizam e desenvolvem estudos de caso (método de investigação fundamental para aprofundar e identificar, na história de desenvolvimento da criança, as ações desenvolvidas em seu entorno e a influência sociocultural sobre a aprendizagem e o desenvolvimento) para acompanhar e traçar estratégias pedagógicas que possam ser individual (cada profissional) ou coletivamente desenvolvidas.
	Resolução nº 200/2014	Estabelece regras para o trabalho metodológico e o sistema de atividades que, de forma permanente e sistemática, se desenha e executa pelos quadros de direção, funcionários e docentes nos diferentes níveis e tipos de educação, para elevar a preparação político-ideológica, pedagógico-metodológica e científico-técnica de funcionários em diferentes níveis e docentes graduados em formação, mediante as direções docentes metodológicas e científico-metodológicas, a fim de colocá-los em condições de dirigir eficientemente o processo educativo. Caracteriza-se por sua natureza didática, diferenciada, coletiva, individual e preventiva, com um enfoque ideológico-político, em correspondência com os objetivos do sistema educativo cubano.
	Resolução nº 238/2014	Regras para o sistema de avaliação escolar. O sistema de avaliação que se estabelece está encaminhado a reforçar os aspectos pedagógicos e psicológicos que o fundamentam como processo. Utilizam ações avaliativas sistemáticas, parciais e finais. Abarca os componentes instrutivos e educativos do processo e estabelece critérios de avaliação quantitativa e qualitativa. Na Educação Pré-escolar e nível equivalente da Educação Especial até o sexto ano de vida, a avaliação decorre de observações e anotações sistemáticas (parciais e finais). Aplicação no sexto ano de vida de um sistema de tarefas diagnósticas que exploram o nível de desenvolvimento alcançado em habilidades básicas para o ingresso na escola, assim como avaliações dos aspectos emocionais e afetivos.

Fonte: dados MINED/Cuba; organizados pela autora (2017).

5.2 Da organização do subsistema de Educação Especial e do papel da Psicologia na construção do sistema educacional cubano

De acordo com as informações do MINED (Mederos, 2017), o atendimento a pessoas com deficiência era praticamente inexistente até a revolução (1959). Beatón (2004, p. 37) esclarece que na época havia somente um número aproximado de 20 professores de EE para

. . . 14 pequenas instituições que atendiam a um total aproximado de 134 meninos e meninas com diferentes incapacidades, tais como, visuais, auditivas, intelectuais, assim como transtornos de linguagem. Essas instituições estavam financiadas em sua maioria por órgãos ou pessoas que tinham sentimentos humanitários, apenas quatro delas apresentavam-se como estáveis e algumas financiadas por organizações filantrópicas.

As ações realizadas pelos educadores cubanos para organizar o sistema educacional resultaram em mais de 55 anos de trabalho na atenção educacional a crianças, adolescentes e jovens com deficiências, na implementação de pesquisas afins, e na aplicação das melhores experiências educativas nacionais e das abordagens internacionais mais avançadas. Com base em Beatón (2017) e Mederos (2017), hoje, tal legado representa 355 escolas especiais, 35.607 alunos matriculados e 14.016 professores e especialistas: psicólogos, psicopedagogos, psicoterapeutas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, intérpretes de língua de sinais, instrutores de arte, bibliotecários, professores de Educação Física e educadores musicais (MINED, 2017); e ainda, 608 professores prestam atenção domiciliar a 1.651 crianças que por algum motivo não frequentam unidades escolares, e 12.177 estudantes recebem atenção educacional em centros regulares nos níveis de ensino primário, fundamental básico, pré-universitário, técnico-profissional, e de jovens e adultos, contando todos com professores de apoio e outros especialistas no preparo de técnicas, procedimentos e estratégias (sistemas de comunicação aumentativa e alternativa e outros materiais).

Em 1971, quando se inicia o trabalho de incorporar os conceitos da THC à política de EE, buscava-se apoio nas bases da ciência psicológica para melhor orientar o diagnóstico e a intervenção sobre o desenvolvimento humano. Os CDOs iniciaram um grande esforço nesse sentido. Para Beatón (2005) nesse período se materializou

. . . o propósito de garantir aos meninos e meninas com algum tipo de deficiência, através das escolas especiais, uma educação que lhes possibilite o desenvolvimento e, sobretudo, a compensação de suas alterações. . . que lhes permita uma correta integração social na vida, atividade produtiva plena e tudo isso conduza a uma verdadeira autonomia pessoal. (p. 14)

Vale lembrar que Vigotski repudiava a vinculação da pessoa com deficiência às ações de caridade, insistindo que ela deveria orientar-se pela educação que favorece os processos

compensatórios, ou seja, que vá ao encontro das demandas reais de sociabilidade humana em sua real complexidade, pois quando vinculada à atividade produtiva, para o autor ela pode “. . . vencer o defeito com a incorporação total dos cegos a vida laboral.” (1989, p. 51).

Tais defesas de Vigotski se atêm ao papel do trabalho na formação e organização das relações sociais (e do psiquismo), entendendo que a maneira como a produção da vida se dá, o modo como os homens se relacionam, determina regras de convivência e o reconhecimento dos indivíduos na sociedade. E significa que, ao desenvolver a atividade produtiva, a natureza humana (sentidos, percepção do meio, inteligibilidade) vai se conformando, em relação, com o meio externo e torna-se expressão daquilo que faz e como o faz. Também, a condição do trabalho deve representar a possibilidade de a sociedade potencializar suas forças de tal modo que todos os seus membros se beneficiem dos resultados do trabalho humano, este como um instrumento de desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas.

Nesse sentido, os profissionais cubanos, reconhecendo a importância da educação e do ensino para o desenvolvimento psíquico das pessoas com e sem deficiência, valeram-se dos pressupostos da THC para revolucionar a EE e a própria vida das pessoas; consideraram as possibilidades de compensação e empregaram todas as forças pedagógicas para esse fim. Isso demonstra o que Vigotski caracterizou como postulado da Defectologia contemporânea, que “. . . o objeto do estudo não é a insuficiência por ela mesma, senão a criança acometida pela insuficiência. . . . Deste modo, a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o eixo fundamental e central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia.” (Vigotski, 1989, p. 5).

Embora o autor não formule uma teoria de ensino, estabelece os fundamentos teórico-metodológicos que permitem orientar a prática pedagógica, “. . . que a pedagogia deve orientar-se não tanto pela deficiência e enfermidade, como pelo que está íntegro e saudável na criança.” (Vigotski, 1989, p. 52). Para ele, ensino e educação são formas universais e necessárias ao processo de desenvolvimento psíquico humano, e é por meio principalmente delas que o Homem se apropria da cultura, da experiência histórico-social da humanidade.

Destarte, a EE em Cuba buscou responder às questões relacionadas à caridade social e à filantropia com concepção pedagógica e educativa de modo otimista ao desenvolvimento. A demanda existente era a de que “. . . crianças com deficiências necessitam de ajuda para compreender e utilizar melhor as vias de compensação, principalmente na infância. E, quando as condições socioculturais são desfavoráveis.” (Beatón, 2017). A Psicologia, enquanto ciência explicativa do desenvolvimento humano, foi chamada, assim, a contribuir no processo de diagnóstico, considerando os aspectos socioculturais e a história de vida da criança.

Todo o esforço em compreender a criança, seu desenvolvimento e as transformações de sua personalidade em formação, a produzir uma explicação histórico-dialética do processo de aprendizagem, foi tarefa desencadeada em pesquisas, estudos e experimentos na Educação de Cuba por Beatón (1985), Lopez e Siverio (1984; 1985), entre outros. Tais bases teórico-metodológicas têm importante repercussão em Psicologia, Pedagogia e, ainda mais, na EE.

O desenvolvimento do pensamento pedagógico nacional, centrado nos avanços derivados das investigações de psicólogos e pedagogos interessados nos problemas de aprendizagem das crianças, jovens e adolescentes cubanos, contribuiu para considerar o enfoque histórico-cultural elucidativo, e seus instrumentos teórico-metodológicos capazes de superar os enfoques clínicos reducionistas e biologicistas presentes nas práticas pedagógicas.

Pode-se dizer que o trabalho desenvolvido teve como ponto de partida a formação da personalidade (motivação, formas de conduta e valores próprios da sociedade com princípios coletivos) do "Novo Homem", pela mediação do processo de assimilação das normas e valores sociais, considerando nela a influência contundente dos adultos (pais e professores).

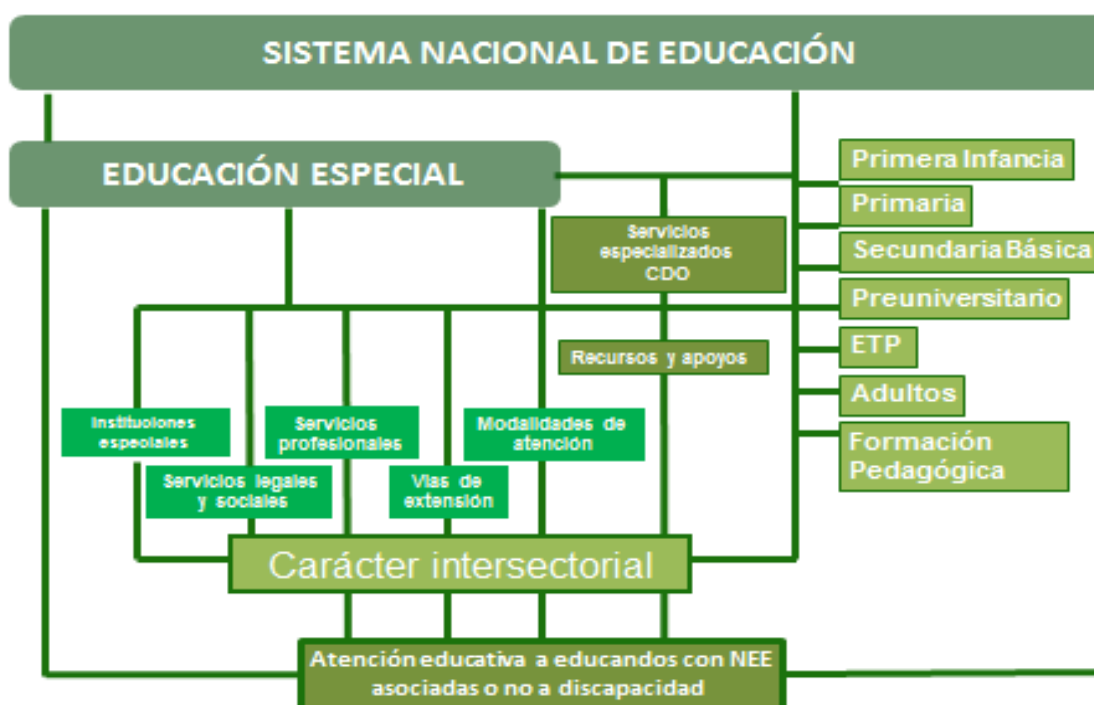
Também se registra em documentos da política nacional a influência dos tratados internacionais: *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948); *Declaração Universal dos Direitos dos Deficientes Mentais* (1971); *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência* (1975); *Ano Internacional da Pessoa com Deficiência* (1981); *Declaração dos Direitos da Criança* (1989); *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (1990); *Declaração de Salamanca* (1994). Tomou-se o imperativo de fortalecer as condições que promoveriam a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo ensino-aprendizagem, sustentado nas máximas possibilidades do desenvolvimento humano. Na prática, atender aos documentos está relacionado ao reconhecimento de cada pessoa como membro de um grupo, respeitando sua individualidade (as necessidades individuais frente à história de seu desenvolvimento), sem desconsiderar a dimensão social (universal).

Para Beatón (2017), ex-diretor da EE (1975 a 1991), e Mederos (2017), atual diretora no MINED, ao compreender a Educação como um direito, a inclusão escolar pressupõe um sistema de conceitos e procedimentos metodológicos que se implementa em todo o contexto educativo (escolar, familiar, social). Considera-se que a Educação tem sua responsabilidade em preparar o indivíduo para a vida social, em conjunto com a família, e que a função e tarefa da Educação na sociedade é essencial, uma vez que, as premissas educativas e normas institucionais impactam notadamente, regulando a conduta humana para o convívio em sociedade. Dessa forma as principais características da EE em Cuba são:

- a) atenção a toda a população escolar com necessidades educativas especiais (NEE);

- b) projeção para todo o Sistema Nacional de Educação;
- c) currículo básico da educação geral;
- d) integralidade em seus serviços;
- e) processo educacional ocorre numa relação professor-aluno que não excede 12 alunos por grupo e, em alguns casos, esse número é ainda menor;
- f) trabalho sustentado com a família e a comunidade;
- g) trabalho articulado com associações de pessoas com deficiência existentes no país;
- h) a Educação Especial é gerenciada por um professor especializado (Mederos, 2017).

FIGURA 11 - Organização do subsistema Educação Especial



Fonte: Mederos (2017).

Sendo assim, a Figura 11 apresenta o citado subsistema. Percebe-se que a EE, como direito de todos, se estabelece como serviço estatal, em contraposição à ideia de filantropia ou serviço, a cargo de organizações confessionais/religiosas e/ou privadas. A EE apoia-se nos princípios de: caráter massivo/universal; gratuidade em todos os níveis; vinculação estudo e trabalho; e, sobretudo, participação da sociedade nas tarefas educativas.

5.2.1 Das instituições e escolas de Educação Especial

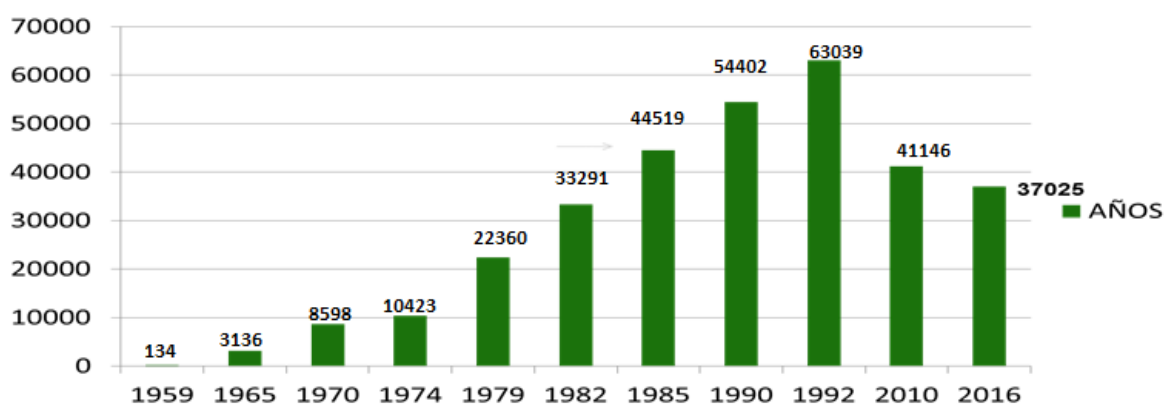
Antes de 1959, as escolas para pessoas com deficiências que existiam pertenciam a

ONGs – instituições filantrópicas e psiquiátricas. Em 1962, se iniciou o trabalho na EE, com a construção de escolas e a formação de quadros profissionais. A primeira diretora (1962) de EE no MINED e os demais diretores até 1975, desenvolveram um trabalho humanista que permitiu atender à demanda de crianças e adolescentes com deficiências e, para organizar o atendimento e o processo de avaliação e diagnóstico, buscou-se orientação pedagógica na França e em vários outros países. Era o germe da EE. Todo o direcionamento do trabalho pedagógico desenvolvido à época se encontrou no pensamento de Varona e nas vicissitudes da Pedagogia, entre o Positivismo e o pensamento de cubanos como Luz y Caballero e Martí, que defendiam a Educação como condição para formar faculdades humanas, a consciência, a saber, como única via para adquirir a plena liberdade. Na gênese do pensamento dos filósofos cubanos encontra-se o pensamento Iluminista, um pensamento humanizador (Beatón, 2017).

Com o objetivo de “. . . assegurar que a educação especial funcione com enfoque sistemático em unidade de princípio e objetivo; e atualize funções, organização escolar, planos de estudos, metodologia das distintas escolas e especialidades.” (MINED, 1994, p.167), desenvolve-se profundo e rigoroso estudo dos aspectos conceituais, metodológicos e organizativos, baseados em procedimentos de diagnóstico e orientação especializados. Tal encaminhamento buscou formar técnicos e docentes para constituir um grupo de investigação e assessoramento que combatesse a influência de correntes psicológicas que majoritariamente caracterizavam a deficiência como limite para o desenvolvimento do sujeito.

Com dados colhidos e organizados pela diretora de EE do MINED, o Gráfico 3 permite observar o incremento no atendimento educacional às pessoas com deficiências.

GRÁFICO 3 - Matrículas na Educação Especial cubana (1959-2016)



Fonte: Mederos (2017).

As matrículas, registradas somente em escolas especiais, demonstram avanço expressivo

a partir do final da década de 1970, provavelmente pelos objetivos e funções traçados na política educacional.

Conforme Beatón (2017), a atenção educacional a todas as crianças com deficiências se conseguiu a partir de 1978. Embora o atendimento educacional se encontre centrado no tipo de escola (especial), o alcance dos objetivos socioeducativos é tarefa da ciência pedagógica indistintamente a todos os alunos, independente da instituição escolar que este frequente (todas as instituições são estatais).

Nos anos 1980, se inicia a construção de várias escolas especiais com projetos típicos, pela exigência desse ensino para garantir acesso a todas as crianças, chegando a 371 em 2012. A organização do subsistema de EE em escolas especiais se deve a determinadas circunstâncias (ver na Seção 1) que permitiram a direção e o trabalho fundamentado na THC.

Ao tratarmos da THC na EE em Cuba, isso não significa que se possa ignorar que outras concepções (positivistas, behavioristas, cognitivistas ou baseadas nas Neurociências) encontraram no espaço educativo cubano ecos para se desenvolverem como orientação e prática educativa. Como é possível considerar, o rompimento com a utilização de explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos demanda um amplo esforço teórico, de tal modo que possa produzir a fundamentação requerida para uma compreensão crítica sobre a constituição do psiquismo. Entretanto, o que observamos foram redutos da THC, que expressam, do ponto de vista prático, diferentes ações (diagnóstico e avaliação, identificação das possibilidades de compensação com emprego de métodos e procedimentos), as quais poderão, em pouco tempo, não serem mais dominantes.

A EE está concebida e materializada em muitas práticas escolares como um sistema de recursos e ajudas para promover a dimensão compensatória (com apoio familiar e social). Princípios presentes em fundamentos da THC, e nos profissionais cubanos, são significados históricos marcados na cultura e nos valores desde seus pensadores do Século XIX.

Uma das professoras entrevistadas diz que o sistema educativo tem, por sua natureza, o compromisso de um desenvolvimento prospectivo vinculado às principais linhas dos planos estatais cubanos de desenvolvimento econômico, social e cultural do país, e que “... *nosso sistema prepara o aluno que ingressa em um determinado ano, para trabalhar as condições de desenvolvimento que estão previstas cientificamente. E para qualquer docente, não cumprir com esse compromisso social torna-se uma vergonha.*” (informação verbal, 2017).

Durante os cerca de dois meses e meio da pesquisa de campo em Cuba, na interação com instituições escolares e centros de apoio, pudemos observar nas atividades docentes realizadas, que o princípio direcionador da Pedagogia utilizado se funde numa relação afetiva

positiva, expressa em amor e compromisso pelo trabalho. Percebemos a intencionalidade com o trabalho socialmente útil, o que revela, mesmo diante da diversidade de condicionantes, o compromisso com a função social da escola (Matos, 2017).

São princípios observados na educação escolar cubana:

- a) acesso à educação: educação é um direito e o Estado garante a toda população uma educação que propicia o trânsito de todas as crianças, jovens e adultos pelo sistema, o que significa oferta estatal que abrange todos os tipos de ensino e em todos os níveis de educação;
- b) articulação estudo e trabalho: princípio direcionador da pedagogia cubana que se funde em dois objetivos essenciais. Por um lado, desenvolver nos estudantes o amor pelo trabalho como valor fundamental de uma sociedade e ainda criar a consciência de produtor de riquezas sociais e materiais; e por outro, a intencionalidade dirigida à integração do aluno com o processo produtivo e com o trabalho socialmente útil, para fomentar desde cedo, valores tão essenciais como a responsabilidade e a laboriosidade. Ambos os objetivos se concentram no processo de formação laboral que perpassa por dentro e fora da sala de aula, através do qual os estudantes socializam, mediante o trabalho, as normas de conduta e os valores relacionados ao conhecimento e aplicação da ciência aos processos técnicos da produção material, e favoreça seu posterior desenvolvimento ideológico, como educação do indivíduo em seu sentido mais amplo. A aplicação desse princípio em todo o sistema educacional tem suas raízes nas concepções martianas;
- c) coeducação (escola, família, comunidade e sociedade): em conjunto, todos são estimulados a ter uma participação ativa nos aspectos relativos à educação dos sujeitos, também por meio de organizações sociais, profissionais e científicas às quais pertencem, e é nesses espaços que recomendações derivadas do debate constituem um ponto de partida para o aperfeiçoamento dos professores;
- d) gratuidade: o ensino é gratuito em todo o sistema e o Estado se responsabiliza, garantindo os professores, as instalações educativas bem como as necessidades escolares (materiais, alimentação e transporte) para o pleno desenvolvimento, incluindo os estudos de pós-graduação.

Esses princípios permitem afiançar distintas proposições sobre a política educacional cubana e paranaense, bem como seus referenciais teórico-metodológicos. Embora no Paraná a organização da política seja mediada pelo Estado, que formaliza direitos juridicamente, há um misto estatal e privado que concorre para dar contornos à proposta educacional. Observa-

se, ainda, em grande parte dos documentos e narrativas dos profissionais, que no Paraná a política de EE se aproxima de bases funcionalistas de compreensão do desenvolvimento humano e da sociedade, vinculando-se à manutenção da ordem vigente.

Baseada na troca de mercadorias, a sociedade capitalista conduz a formação humana como uma estratégia de desenvolvimento econômico, sendo a própria força de trabalho uma mercadoria a ser trocada por outras mercadorias, e seu valor de uso presta-se a gerar uma produção voltada à acumulação e ao enriquecimento dos que possuem os meios de produção e não um benefício social, coletivo, para a humanização. Significa, também, que valorizar os mecanismos de mercado, como reduzir custos e encargos, diminuir investimentos públicos em Educação, não considerando o direito a ela como princípio básico para a formação humana.

Sendo necessária uma elevada formação humana para construir a transição para a nova sociedade socialista, o sistema educacional cubano teve de considerar as condições amplas e as aceleradas transformações originadas pela revolução social, científica e técnica, como também a crise geral do capitalismo e o recrudescimento da luta ideológica mundial. A materialização do compromisso com a formação de crianças, jovens e adolescentes com deficiências, se fez com a compreensão das implicações históricas e das exigências postas pelo diagnóstico sobre o trabalho docente. Cada momento avaliativo e de intervenção, discutido coletivamente, tem o intuito de estabelecer as vias de influência educativa, ou seja, como os docentes podem organizar o trabalho pedagógico ante seu papel com os estudantes. Cada o professor busca compreender a história de desenvolvimento da criança para poder elaborar as estratégias de intervenção. Essa forma de atuação profissional revela aspectos essenciais da THC que observamos nas escolas visitadas, expostos a seguir em negrito.

Em primeiro lugar, **compreensão dialética do desenvolvimento humano:** a partir dos conceitos de situação social do desenvolvimento e atividade dirigida.

Ao observar o trabalho nas escolas de EE, e em entrevistas com pais, percebemos nas declarações que o limite biológico imposto pelos déficits físico, neuromotor, sensorial, e intelectual, bem como as diferenças comportamentais, não impedem o desenvolvimento da pessoa afetada. Antes, é a existência de um padrão de normalidade imposto pela estruturação da sociedade que pode se caracterizar como maior limite para o alcance do desenvolvimento pleno. Noutros termos, o *defeito* ou comprometimento anatômico ou fisiológico de um órgão ou função é de natureza biológica, porém o desenvolvimento em maior ou menor grau das características psíquicas humanas, conforme o atual estágio de desenvolvimento da humanidade é de natureza social (Vigotski, 1989).

Ao ser explicada, os professores compreendem “*a educação especial como uma*

concepção pedagógica e não clínica; [que] responde ao caráter educacional otimista do desenvolvimento das pessoas com deficiência. Este é um dos motivos de garantir às crianças e adolescentes, através das escolas especiais, uma educação que lhes brinde a possibilidade de desenvolvimento e, sobretudo de compensação.” (informação verbal, 2017).

Em Cuba, verifica-se, então, uma prática pedagógica que se coaduna ao pressuposto teórico-metodológico apontado por Vigotski quando aborda sobre educação e deficiência. A EE, para o autor, reside no emprego de recursos técnicos e metodológicos (meios culturais) especiais que permitam processos educativos mediados e colaborativos, compensando uma dada deficiência, uma vez que o desenvolvimento psíquico das pessoas com déficit biológico cumpre as mesmas leis que nas demais (lei da gênese fundamental, da situação social do desenvolvimento e da mediação). Este ponto é para Vigotski, a possibilidade positivamente inapreciável da Pedagogia.

Essa tese central, que se encontra em *Fundamentos de Defectologia*, embora possa ser aplicada também nas condições de desenvolvimento normal, esclarece o duplo papel do defeito no processo de formação da personalidade da criança. Precisamente, demonstra que a falta, dificuldade ou lesão em órgãos perceptivos, sensoriais, neuromotores e as produzidas no SNC, ao evidenciar-se a limitação e/ou dificuldade, pode em contrapartida criar a força motriz à superação ou compensação. Conforme W. Stern, ao citar o efeito da deficiência na vida do sujeito, “. . . aquilo que não me mata me faz mais forte; graças à compensação, da debilidade nasce a força, das carências nascem as necessidades.” (Vigotski 1989, p. 16).

A compensação refere-se à via educacional que, por processo substitutivo, garante o desenvolvimento, quando uma ou mais formas de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser constituídas. O processo permite à pessoa com deficiência as condições para apropriar-se de experiências sociais e dirigir conscientemente sua vida, dando evidência de que estamos diante de uma teoria que não valoriza, nem aquiesce, com o limite biológico, mas contraditoriamente busca explicar as formas de sua superação, um impulso ao estabelecimento de outra posição a respeito de antigas questões, como a de que a deficiência seja fator de impedimento ao desenvolvimento.

A concepção de que a deficiência tem em si dois elementos contraditórios, debilidade e potencialidade, resulta em importante referência a favor das possibilidades para professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e outros profissionais, junto à educação. Em Cuba, algumas condições e experiências sobre o processo de compensação puderam ser observadas na formação humana da pessoa com deficiência. A experiência de investir nas possibilidades de correção e compensação, utilizando-se das vias colaterais (formas diferenciadas de se

apropriar das elaborações humanas e de se expressar/objetivar) confirma a premissa de que o bom ensino promove o desenvolvimento.

Dos apontamentos de observação em escolas especiais e análises qualitativas dessa relação ensino-aprendizagem para pessoas com deficiências, verifica-se um movimento social e educativo na EE cubana com um propósito fundamental: desenvolver teorias e práticas que contribuam para a emancipação pessoal e social daquelas. Põe-se em prática o pensamento vigotskiano de que leis idênticas regem o desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência, e os profissionais empregam um conjunto de estratégias pedagógicas com vistas a ativar os processos psíquicos em função da aprendizagem, possibilitando a compensação de uma limitação orgânica por meio do desenvolvimento cultural das vias colaterais.

Conforme declarado pela diretora da Escola Paquito Rosales,

. . . o protagonismo da escola, dos docentes e das famílias na implementação da estratégia curricular para os estudantes com deficiências se projeta em duas etapas: a de compensação e de trânsito para o ensino regular, ambas concebidas para os alunos e para a comunidade onde convivem. Se executa desde as atividades do processo docente-educativo, que compreendem os planos de estudo da educação e do nível escolar que cursam os alunos, assim como as atividades extra-docentes (diferentes especialistas) e extraescolares (profissionais da comunidade).” (informação verbal, 2017)

Notamos que a intervenção educativa é tomada como princípio fundamental para que o sujeito com deficiência ou alterações em seu desenvolvimento tenha garantido os serviços de atenção às suas necessidades e possibilidades. Isso se concretiza por meio de um trabalho compensatório organizado com diferentes especialidades¹¹⁴, a fim de garantir a esse grupo de sujeitos uma vida social e profissional com melhor qualidade, autonomia e independência. Atenta-se, sobretudo, ao caráter prospectivo do diagnóstico, pois no processo de avaliação e diagnose analisa-se, juntamente com as condições biológicas que produzem as alterações do funcionamento neurofisiológico, as de ordem cultural, identificando o que possa fazer frente ao problema de atraso no desenvolvimento.

Observamos que o trabalho compensatório intencionalmente dirigido volta-se para as consequências sociais que podem ser provocadas pela alteração neurofisiológica, e incide no papel do ensino, e dessa forma, no desenvolvimento de vias colaterais. Na atividade dos profissionais, percebemos a compreensão de que os fatores culturais, sociais e educativos são os instrumentos que podem promover aprendizagem e desenvolvimento, o que coaduna com a visão de Vigotski (1989) acerca do papel do contexto social no processo compensatório.

A incorporação dos alunos com deficiência à vida laboral é tida como estratégia de

¹¹⁴ Estratégias planejadas com o envolvimento de professores no zoológico, equoterapia, musicalização, computação, psicopedagogia, atividade laboral, logopedia (o que é essencial pela incidência de transtornos na linguagem oral e o papel da correção e compensação do desenvolvimento nestes estudantes).

compensação e desenvolvimento das FPSs. Diante da atividade acadêmica e de reabilitação, há no currículo escolar cubano um programa que inicia a formação para as tarefas simples da vida e do convívio social, como o preparo para a prática do trabalho produtivo, de aspectos relativos a disciplina no trabalho, independência, coletividade, etc.. Precisamente por ser o déficit biológico um obstáculo que dificulta o desenvolvimento e pode trazer prejuízo à formação do psiquismo e à inserção sócio laboral – considerando as normas hegemônicas de constituição cultural e de habilidades para o trabalho –, tem-se disposição e/ou motivos em compensar a insuficiência. Esse componente na organização curricular impulsiona a força de superação, bem como a capacidade em utilizar meios auxiliares que lhe são disponibilizados.

O segundo aspecto essencial da THC encontrado nas escolas cubanas visitadas é o da **lei da mediação**: buscar diferentes procedimentos e meios de ensino para assegurar uma educação individualizada. Baseia-se nos escritos de Vigotski sobre a categoria "ZDP" e aos níveis de ajuda, compreendendo o papel docente como condutor da atividade.

Na prática educativa, vê-se o quanto todo o trabalho pedagógico é dirigido, e o perigo, como escreve Snyders (1978), das pedagogias não diretivas, supostamente "democráticas". O professor organiza e guia o processo educativo, garantindo papel ativo ao aluno, pois no ensino o educador conta com uma organização didática que mobiliza o estudante para a aprendizagem. Essa relação intencional do professor, que garante a participação ativa do estudante, é pressuposto essencial da THC desde os primeiros textos produzidos por Vigotski.

Assim, ao conduzir o processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que o professor tem clareza de que esta dirige o desenvolvimento e busca diferentes intervenções para superar o nível atual deste. Vigotski (1989) explica o papel imprescindível da mediação, relacionando educação, aprendizagem e desenvolvimento com o conceito de ZDP, o âmbito do que se pode saber, determinado por meio da resolução de problemas sob orientação do adulto ou em colaboração com outra criança mais capaz, além da distância entre tal campo de possibilidade educativa e aquilo que se sabe, o nível de desenvolvimento real/atual/efetivo, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema.

A ZDP compreende a transição de um período e patamar de desenvolvimento a outro, caracterizada como mudança qualitativa nas relações estruturais, considerando o intercâmbio entre pessoas e seus estados atuais em relação ao nível das funções psicológicas necessárias a esse processo. Contudo, não é uma formação determinada *a priori*, mas produto da interação em colaboração com o outro e a cultura. É uma forma de se referir às funções que estão se formando na relação social, as quais permitem que professor, pais e outros sujeitos atuem nas potencialidades demonstradas pela criança, em um plano de ações externas, de comunicação,

convertidas à condição de mediadores culturais simbólicos que favoreçam as ações internas individuais (um processo de relações interpessoais que passa ao nível intrapsíquico).

No processo estabelecido pelo ensino, o sujeito, ao se apropriar das ações executivas, dirigidas a transformar o objeto do conhecimento, também adquire as de orientação. Primeiro de forma externa, em um plano material, pela exploração do objeto, o conhecimento de suas qualidades, relações e determinações, para posteriormente, por meio da assimilação das ações de orientação, o aluno, em sua atividade de aprendizagem, passar a interiorizá-las, ou seja, ações agora internas que, por sua vez, se convertem em desenvolvimento psíquico pessoal.

A prática pedagógica considera a participação ativa e consciente do aluno. Por isso, o professor organiza a sala de maneira a promover motivações e interesse do aluno em relação ao objeto de estudo, seleciona materiais e espalha pelo ambiente de ensino, faz perguntas que desencadeiam um vínculo com a atividade. Estimula a participação do aluno e a regula, por exemplo, ao dirigir o processo de ensino de um conteúdo – orienta os objetivos, os explica e demonstra, relacionando-os com situações práticas –, analisa de modo individual e coletivo a realização do exercício, para corrigir erros e estimular demonstrações corretas.

Observa-se, em inúmeras aulas, que o professor cria engenhosamente as condições especiais para o êxito dos objetivos da atividade, ao permitir a ativação de comportamentos dos e nos alunos em todo o tempo que transcorre a mesma. Impõe respeito aos alunos, o que possibilita que suas orientações e explicações sejam tomadas com interesse, também por demonstrar uma correta preparação para a aula, domínio do conteúdo e clareza dos objetivos com as atividades sugeridas, gerando expectativa positiva com a atividade a realizar.

A relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, onde fundamentalmente o primeiro condiciona o segundo, no caso da EE cubana, expressa “. . . que na ZDP tem uma parte de colaboração, outra de trabalho independente, e outra parte de consolidação desse desenvolvimento.” (Beatón, 2005, p. 240). Tal princípio, na prática pedagógica observada, pode ser definido como uma ação planejada e consciente, que influencia o desenvolvimento do aluno, isto é, uma educação escolar que lhe permite dominar signos e seus significados construídos historicamente. O professor utiliza-se de procedimentos culturais singulares para dirigir o desenvolvimento cultural da criança. São mediações diferenciadas que conduzem a criança a se engajar em diferentes tarefas, em grupos ou individuais, que podem resultar na formação de novas funções ou enriquecimento das já existentes, ou seja, uma escola especial, que se encontra ante a tarefa de criações positivas, de gerar formas de trabalho próprias, que respondam às peculiaridades dos educandos, conforme assinalou Vigotski (1989).

Pelo preceito vigotskiano, direcionar o trabalho pedagógico especializado vai além ao

compreender que onde há o limite biológico, a compensação e a supercompensação devem alcançar outro nível de formação do talento cultural (Vygotsky, Luria, 1996). Vigotski pleiteia um planejamento e uma prática pedagógicas preocupadas e responsabilizadas com a significação do contexto social e cultural na formação e no desenvolvimento psíquico do público alvo atendido, considerando que toda pessoa tem possibilidades para aprender.

Aspectos observados em Cuba permitem considerar a aprendizagem como processo de mediação social, que se constitui, por sua vez, em aquisição individual, colocado em função da pessoa que apropria meios externos da cultura e os converte em orientação de seu próprio comportamento. A educação escolar deve orientar-se essencialmente ao desenvolver das capacidades gerais do pensamento, a preparação para o estudo independente, a aquisição dos conhecimentos básicos, científicos e técnicos, a formação da concepção de mundo, e a devida compreensão de leis, categorias e princípios gerais da natureza e da sociedade.

Essa afirmação é possível quando se percebe que, no trabalho de muitos professores, estes demonstram conhecer o desenvolvimento individual alcançado por cada aluno, bem como suas características psicológicas nos diferentes momentos do desenvolvimento, antes de traçarem ações pedagógicas. Ademais, compreendem o aluno em formação como um ser dinâmico, com vivências que constituem a base para sua participação ativa no processo de apropriar o conhecimento. A prática cubana constatada coaduna-se aos princípios da EE, ao

Assegurar a direção científica do desenvolvimento do processo docente-educativo que possibilite uma integração do subsistema aos demais, para êxito dos objetivos gerais da educação, e no plano particular, a ampliação máxima da ZDP das crianças e adolescentes com deficiências, baseando-se nos princípios da pedagogia e psicologia socialistas, fundamentalmente soviética. (MINED, 1975, p. 167)

Portanto, é a partir desse fundamento que deriva a necessidade de que o professor conheça o desenvolvimento individual alcançado por cada aluno (história da aprendizagem), a fim de oportunizar ajuda adequada a cada momento, se acercando com profundidade sobre a maneira como o aluno pensa, qual sua compreensão do conteúdo, conhecer quais recursos utiliza para resolver as situações de aprendizagem, utilizando-o, também, como instrumento para que possa promover uma avaliação sobre seu próprio trabalho pedagógico.

O terceiro aspecto essencial da THC nas escolas cubanas visitadas é o da **avaliação como recuperação e análise da história de vida ou histórico da educação da criança**.

Todo processo de avaliação tem a função de diagnosticar e todo diagnóstico exige um exercício de avaliar determinadas condições que permitam emitir ponderações acerca da situação concreta. Conhecer o aluno, suas características, suas condições de desenvolvimento, e quais foram suas influências educativas (família e entorno social), é a via pela qual se inicia

todo um planejamento interventivo.

O estudo do diagnóstico parte de princípios científicos, pedagógicos e didáticos, e o professor elabora e revisa os planos, programas e guias metodológicos e as estratégias de ensino, em conjunto com outras especialidades que também intervêm na formação do aluno.

A seleção de estratégias e vias para a escolarização de crianças e adolescentes com deficiência se efetiva a partir da avaliação integral, com ênfase em suas potencialidades, desenvolvendo-as com a premissa de que todas as crianças podem aprender, caso encontrem os meios adequados para estimular, conduzir e promover tal desenvolvimento.

Busca-se, nos conhecimentos e procedimentos da Psicologia, instrumentalização para avaliar o desenvolvimento psíquico em suas funções e alterações, considerando as influências dos diferentes contextos educativos sobre a criança. O emprego dos instrumentos formais de avaliação, em nossa análise, contribui à exploração aprofundada da potencialidade da criança ou do avaliado e possibilita valorar, com níveis de ajuda dirigida, o estado de transferência que aplica (ter em conta quais tarefas é capaz de fazer só e as que pode realizar com ajuda do professor). Consiste, todavia, em esclarecer como a criança resolve de forma independente as tarefas que lhe são propostas e, também, quais mecanismos mobiliza para resolvê-las quando recebe ajuda. Tais recursos de resolução se constituem em princípio essencial do diagnóstico, que permite definir as possibilidades pessoais, o desenvolvimento potencial. A partir do que a criança tem já constituído é que se pode arrastar o seu desenvolvimento!

Identificando elementos para compreender o que possibilitam relações interpessoais de diferentes formas de influência (família, escola, sociedade), elabora-se as estratégias com centralidade nos aspectos pedagógicos – forma e conteúdo. Na forma, considera-se desde as explicações dos professores nos trabalhos práticos das classes de preparação laboral até as atividades fora da escola (museus, zoológico, etc.) ou vinculadas à comunidade. Há diferentes meios de ensino construídos pelos professores e especialistas (logopeda, psicopedagogo, professor de música), e até mesmo os pais colaboram na produção de materiais. Com respeito ao conteúdo, percebe-se um guia metodológico elaborado a partir do Currículo Nacional, que se desdobra em planos de estudos convergentes aos livros didáticos e cadernos para o aluno.

O processo educativo docente integra objetivos, conteúdos, métodos, meios e avaliação. Na prática, esses componentes formam uma unidade indissolúvel – os objetivos determinam os conteúdos, métodos e meios. Por ser a avaliação educacional um processo importante para o planejamento e a direção do trabalho pedagógico, esta

. . . deve fazer estudos e avaliações dos aspectos afetivo-motivacionais, das relações interpessoais e das condições materiais e socioculturais que rodeiam o estudante. Avaliar e conhecer em que medida

sua família cumpre com as funções que deve assumir. A avaliação das condições socioculturais da vida familiar se constitui no elemento importante para valorar e tecer possíveis hipóteses . . . (Beatón, 2003, p. 56)

A complexidade da avaliação (denominada "expediente pedagógico") exige que todo o profissional envolvido com o trabalho educativo empregue determinados métodos, técnicas e procedimentos para conhecer os alunos e as causas de variados problemas da aprendizagem e, assim, tomar decisões e planejar coletivamente as estratégias para que o educando alcance autonomia em sua vida social. A sistematização com ordenamento pedagógico sobre fatos e fenômenos do desenvolvimento do escolar, expediente de caráter científico, acompanha todo o processo de formação nos diferentes níveis. Quando o aluno da escola especial transita para a do ensino regular, há uma entrega pedagógica realizada por professor de apoio (profissional com experiência em EE que promove orientação quanto a recursos necessários à continuidade dos estudos), que faz acompanhamento mensal por aproximadamente três anos.

O quarto aspecto essencial da THC encontrado nas escolas cubanas visitadas é o da **capacidade de organização/mobilização extraescolar**.

A relação escola e família se consolida com base na função educativa que esta exerce, considerando que o ambiente familiar está constantemente educando a partir das ações e interações entre os envolvidos (Beatón, 2001). Essa inter-relação faz com que a família encontre em sua dinâmica cotidiana mecanismos particulares para contribuir na formação de seus filhos e, para além de valores, tradições e normas morais, busca dialogar com os professores na escola sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Foi observado que, nos encontros com as famílias, pais e outros membros são orientados e demonstram estar envolvidos no processo de formação e desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Num dos encontros realizados (numa escola que atende alunos, de 3 a 6 anos, com diagnóstico de autismo), estavam presentes para formação 3 profissionais de Psiquiatria e um grupo de aproximadamente 20 pais. O conteúdo foi selecionado a partir da necessidade dos pais (levantamento obtido por meio de questionário encaminhado anteriormente às famílias com filhos iniciantes na escola - 3 anos). O tema proposto: vivências pessoais e inquietudes.

Inicia-se uma atividade grupal para se conhecerem e irem percebendo que as emoções e vivências particulares são características que evocam o espaço para esse diálogo. O tema foi apresentado por pais que passaram por essa experiência na escola, cujos filhos estão entre 5 e 6 anos. Após a manifestação dos pais e intervenção dos especialistas com orientações a partir de vídeos e dados científicos, finalizou-se o encontro com a análise do assunto evocado e a elaboração de estratégias para trabalhar com as manifestações emocionais das famílias, como

sentimento de insegurança, perda de controle e/ou incapacidade de educar. Para a diretora da escola, ". . . *essas necessidades determinadas pelas famílias se convertem em objetivos de trabalho de nossa programação educativa e, a partir deles, vamos selecionar conteúdos, métodos e recursos a empregar a médio e longo prazo.*" (informação verbal, 2017).

Outro aspecto interessante, presente no trabalho educativo das escolas de EE cubanas nesses encontros com as famílias (Escola de Pais¹¹⁵), é a função de preparar os pais como primeiro agente educacional de aprendizagem e desenvolvimento escolar de seus filhos.

Beatón (2017) destaca que a escola tem de se converter em eixo que absorva, prepare, oriente e estimule a família como agente educativo e, ainda, promova ações onde comunidade local e sociedade em geral também se incorporem ativamente na educação da criança e sua família, além de apoiarem todo o trabalho escolar. O autor explica que, em suas pesquisas (1999, 2000, 2007) sobre famílias potencializadoras, constatou que elas nem sempre possuem uma concepção sobre o desenvolvimento e a educação de seus filhos e, por isso, põem em prática ações, métodos e estilos educacionais, segundo experiências vivenciadas. Considera relevante prepará-las para o papel educativo, pois a articulação escola-família tem influência decisiva sobre a implementação das atividades educativas escolares. Para ele, a família é uma instituição de ensino, embora seus membros não tenham recebido formação específica para esse papel e, em muitos casos, não tenham assumido qualquer ação para autoproporcioná-la:

. . . não apontamos as famílias como famílias patológicas ou como boas ou más, pela simples razão de que queremos evitar a classificação e a estigmatização e não deixamos de reconhecer que, mesmo nas famílias do terceiro grupo – famílias que não possuem conceitos sobre a educação e desenvolvimento de seus filhos e delegam suas funções educativas aos centros educacionais, outros familiares, vizinhos e amigos –, há enormes possibilidades e desejos de não apenas corrigir as dificuldades, mas trabalhar para resolvê-las, demonstrando assim que a disfuncional não é apenas na família, mas principalmente no sistema social que não entende que é muito importante orientar e trabalhar com pelo menos 60% ou 70% das famílias que de uma forma ou de outra precisam de ajuda, apoio e orientação para que seus filhos e filhas não tenham alterações no desenvolvimento integral, produto da falta de preparo e apoio especializado nos aspectos essenciais da educação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Esses dados insistem, mais uma vez, no que temos dito desde o início dos anos setenta sobre a necessidade de criar, a partir do sistema educacional na sociedade, instituições que cuidem de educar, apoiar e atender psicologicamente, de forma integral e não fragmentada, a famílias em seus diferentes níveis [sociais] e níveis de educação e desenvolvimento como educadores das novas gerações. (2015, p. 10)

No trato com famílias, vê-se que o objetivo está em mostrar, por meio de reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento das crianças e da relação com seus pais, quais recursos e condições a família tem ou necessita para realizar funções educacionais, culturais e formativas. Quando pais relatam suas experiências e inquietudes, fornecem dados empíricos sobre como estão vivendo esse papel formativo e o significado que tem para eles educar uma

¹¹⁵ Modalidade de educação sistemática de crianças, tradicional em Cuba. Espaço de estudo, reflexão e debate.

criança com deficiência. Então, inicia-se um processo de formação, com encontros mensais.

Destaca-se, ainda, que desde o início da escolarização da criança as famílias estão envolvidas no processo educativo. Por exemplo, o programa *Educa tu Hijo*, conjuntamente com a educação formal dos Círculos Infantís, abarca praticamente 99% das crianças menores de 6 anos. As escolas são espaços em que se trabalha aquele programa, mas também podem ser Casa de Cultura, parque, casa de governo, ou um lugar que comunidade e autoridades locais estabeleçam para garantir que mães e filhos recebam orientação sobre o que fazer para promover o desenvolvimento infantil. Observou-se que, em escolas especiais, os profissionais (psicólogo, logopeda, psicopedagogo) organizam um dia da semana para atendimento às crianças (0 a 6 anos) pertencentes ao programa *Educa tu Hijo*.

Percebe-se em todas as escolas a preocupação em formar os pais em correspondência ao conteúdo da EE. No trabalho pedagógico mensal, os pais são orientados sobre aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos e o papel fundamental das famílias ao formar hábitos e habilidades, bem como a importância da unidade educativa (família, escola e sociedade) para formação da personalidade do sujeito.

Na formação de pais, reforça-se a ideia de que a deficiência não é fator impeditivo para ocorrer o desenvolvimento. Sob tal condição, evidencia-se as diferentes vias (métodos e técnicas) em correspondência com os avanços no campo científico das ciências médicas, pedagógicas e psicológicas, que possibilitam aprendizagem e desenvolvimento intelectual e afetivo de crianças e adolescentes. Todo trabalho voltado ao público alvo da EE prioriza estratégias para corrigir e compensar dificuldades secundárias que ocorrem em consequência do déficit biológico, e a ausência ou não dos auxílios correspondentes em função deste.

Em Cuba, toda escola especial é caracterizada como escola de trânsito/passagem, que permite ao aluno permanecer o tempo necessário para compensar as dificuldades e, à medida que suas necessidades educativas forem respondidas, voltar ao convívio com os demais do sistema comum de ensino, se os pais o desejarem. Também observamos como se encaminha esse trânsito às escolas de educação primária, processo no qual são empregadas formas de acompanhamento, e todo trabalho é desenvolvido em conjunto, para assegurar inserção adequada do aluno, evitando discontinuidades em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, a EE cubana conta com todo um sistema de escolas, recursos e serviços de orientação e capacitação, resultantes de longo trabalho preventivo, de compromisso político com a formação humana e investimento no preparo profissional. Os dados da observação de classes, atividades com famílias, entrevistas com profissionais e familiares, recuperação de legislação, são elementos a aprofundar em pesquisas posteriores sobre a análise acerca do

desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Contudo, é certo que a forma como Cuba organiza a política de educação constitui condição essencial para garantir e elevar a humanização, ao evitar ou reduzir as alterações provocadas pelo defeito biológico.

Nossa análise *in loco* coaduna-se com as pesquisas de Carnoy (2009) ao avaliar o desempenho superior dos estudantes cubanos. Para ele, múltiplos fatores trazem implicações importantes para a política educacional, desde um contexto social com distribuição de renda mais equitativa até um currículo nacional exigente e universalizado, pois

. . . o Estado cubano está genuinamente interessado na transmissão de habilidades acadêmicas básicas de qualidade e o sistema é capaz de invocar interesses coletivos, pressionando as famílias e os professores a se adaptarem aos seus padrões de aprendizagem dos alunos. Assim, o Estado assume a responsabilidade final pela educação das crianças, incluindo a responsabilidade de assegurar que os pais, . . . façam sua parte, garantindo que as crianças alcancem níveis elevados de desempenho acadêmico. (p. 209)

5.2.2 Centro de Diagnóstico e Orientação (CDO) e Comissão de Apoio ao Diagnóstico (CAD)

Os CDOs, constituídos no período pós-revolucionário, compõem importante recurso da política de EE cubana. Neles, o diagnóstico dos alunos é o primeiro problema científico que deve enfrentar o profissional da Educação, consciente de que, para executá-lo numa criança ou adolescente, deverá converter-se em estudioso da história de vida desse sujeito.

Beatón cita que um grupo de pesquisadores (Hurtado & Siverio, 1990, 1991, 1992; Beatón, 1986, 1999; Fariñas, 1999), com professores cubanos atentos à formação da nova geração e preocupados com a qualidade da prática educativa, clínica e comunitária, começam

. . . a desenvolver e criar uma maneira de estudar, avaliar, expor, discutir e publicar essas pesquisas – Vigotski (1991, 1993, 1995, 1996, 1999, 2001, 2004); Bozhovich (1976) – teóricas, metodológicas, empíricas e introdução dos conteúdos desse conhecimento em práticas e políticas públicas para alcançar resultados de qualidade em termos de treinamento e desenvolvimento do ser humano. (Beatón, 2015, p. 1)

Tais profissionais insistiram na concepção de diagnóstico como produto do processo de análise e síntese das informações que possuem da criança/avaliado, dirigido à intervenção com base na experiência multidisciplinar, ao compreender que ele não é fixo nem imutável, dado o curso do desenvolvimento e da educação. Sendo assim, cada momento educativo deve produzir, para além da intervenção, situações de avaliação que sistematicamente contribuam com os processos de correção e compensação do desenvolvimento. Ao conhecer o trabalho de um CDO e dialogar com vários coordenadores de outros, vimos que a prática de avaliação e diagnóstico neles foi se transformando gradativamente com base nos estudos supracitados.

Pelo depoimento de três coordenadores de CDOs, em grande parte dos profissionais que neles atuam, a visão de diagnóstico descritivo foi superada por uma concepção mais explicativa, a qual permite a organização de sistemas auxiliares de conteúdos pedagógicos, psicológicos e médicos, e o processo de caráter multidisciplinar, com trabalhadores sociais e especialistas em saúde, metodólogos, defectólogos comunitários, docentes e especialistas dos níveis educativos, familiares, dentre outros. Para além do diagnóstico, os CDOs realizam a orientação e seguimento, que se define como

. . . um processo de detecção, caracterização, avaliação e intervenção, que se realiza a partir da tomada de decisão, com caráter preventivo e participativo, e se materializa em estratégias de atenção educativa e capacitação dirigida a transformar educandos, docentes, famílias e agentes da comunidade, em função de alcançar a qualidade no processo educativo. (Coletivo de autores, 2010, p. 49)

Na *Resolução Ministerial 245/89*, onde se regula a metodologia de trabalho dos CDOs, tem-se como etapas fundamentais:

- a) pesquisa ampla;
- b) avaliação específica;
- c) seguimento: considerado como função superior à avaliação especializada, levando em conta que até então não existia uma estratégia preventiva e, na maioria dos casos, se mantém no ensino regular (*Resolução Ministerial nº 245*, 1989).

Na EE, a tarefa priorizada de trabalho corretivo-compensatório está relacionada à “. . . elevação da funcionalidade do diagnóstico escolar, obtendo êxito o enfoque real qualitativo, orientado para as potencialidades do desenvolvimento e satisfação das necessidades educativas especiais.” (MINED, 1994, p. 68). Teoricamente sistemático, o estudo diagnóstico resulta na elaboração ou revisão de planos, programas, estratégias, guias e meios de ensino.

A equipe do CDO é responsável em garantir o processo de diagnóstico e orientação, com caráter preventivo. Para tanto, desenvolve ações que abarcam o acompanhamento por, no mínimo, um ano escolar. Nesse período, a equipe busca elementos para compreender os diferentes contextos de desenvolvimento de cada criança e organiza o processo de orientação e diagnóstico em etapas: identificação e caracterização; elaboração da estratégia de atenção educativa; implementação, avaliação, redefinição das estratégias educativas, e tomada de decisão. As etapas envolvem, ainda, assessoramento aos docentes, familiares e outros agentes educativos, visando planejar coletivamente as ações educativas (ajudas e apoios necessários) e promover o desenvolvimento da criança e/ou do adolescente.

No processo de diagnóstico, os profissionais consideram os aspectos socioculturais, a história de vida da criança. Para aprofundar o estudo e tomar decisões quanto ao atendimento

especializado que o aluno necessita, implementam provas com aplicação de técnicas e instrumentos de avaliação, e por vezes utilizam testes psicométricos tradicionais, com níveis de ajuda, ou seja, uma ênfase nas atividades que possibilitem compreender como a criança, ou a pessoa avaliada, pensa, joga, desenha e brinca, se esse for o caso adequado.

O primeiro é conhecer como está o desenvolvimento da criança, ou seja, seu desenvolvimento real, que é dinâmico. Tu tens que avaliar, com pistas e recursos, como a criança está organizando seu pensamento, quais conhecimentos, capacidades, habilidades estão se apresentando como possibilidades (a zona de desenvolvimento próximo). Isto varia de pessoa a pessoa. E considerar a riqueza no desenvolvimento potencial, que em muitos casos pode estar empobrecido, apagado. (informação verbal - CDO, 2017)

Para o alcançar, busca-se compreender questões do contexto social das crianças, suas condições física, motora, psíquica e fisiológica de desenvolvimento pré e pós-natal. Coerente com os pressupostos da THC, o modelo proposto considera as experiências vivenciadas pela criança junto à família ou em sua comunidade, sobretudo “. . . a lei genética fundamental do desenvolvimento; a lei dinâmica do desenvolvimento ou situação social do desenvolvimento; a formulação conceitual sobre a necessidade do conhecimento da dinâmica histórica da formação do menino ou da menina. . . . [e, para chegar a um diagnóstico explicativo] . . . o papel dos outros no processo de desenvolvimento operacionalizado pelo processo que ocorre entre o desenvolvimento atual e o potencial que se produz pela ação destes; o papel das condições externas, sociais e culturais no desenvolvimento da estrutura e conteúdo interno do psicológico, entre outras.” (Beatón, 2001, p.152).

Consideramos que todas as dificuldades¹¹⁶ no campo da avaliação e diagnóstico no Brasil, quanto a critérios, dados e fatos que mensuram de modo quantitativo e determinista vulgar¹¹⁷ a formação do psiquismo, além das decorrentes concepções sobre desenvolvimento humano, Cuba as tem convertido em esfera de estudo e superação. Ao analisar tais teorias e o uso de instrumentos e técnicas para avaliar, psicólogos, professores e demais profissionais da Educação cubana produziram práticas para avaliação mais integral do educando. Para Beatón,

. . . em essência, na avaliação e diagnóstico insistimos nos fundamentos teórico-metodológicos da THC como as bases mais consistentes para conhecer a história cultural, educacional, no

¹¹⁶ Pesquisas de Facci, Eidt e Tuleski (2006) analisam historicamente os testes padronizados e concluem que estes têm atendido muito mais a explicações biologicistas do desenvolvimento humano, como forma de legitimar a exclusão social. De acordo com as autoras, a avaliação deve considerar o desenvolvimento de modo prospectivo, indicando noções e conceitos que estão como possibilidades para o desenvolvimento da criança ou adolescente, priorizando a análise explicativa sobre tais processos.

¹¹⁷ Cabe distinguir uma acepção comum de determinismo daquela do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Nem toda forma de determinismo corresponde ao que a realidade é e, por vezes, a oculta ou falseia. Um determinismo vulgar, pouco mediado, de causalidade linear e quase direta, de tendência naturalizante e biologicista, mecânica e essencialista, acaba por resultar mais pobre e empobrecedor do que aquelas múltiplas determinações do real em sua totalidade processual, indicadas pela dialética marxista.

desenvolvimento alcançado pelo sujeito. É a partir desses elementos que consideramos a amplitude da zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as tarefas levantadas a partir dos dados da história cultural e educacional nos dão uma idéia de como tem sido a história e a dinâmica de educação e desenvolvimento desse sujeito em colaboração com sua família, nos centros educativos e na sociedade em geral, desde o seu nascimento. (informação verbal, 2017)

Por meio desse enfoque científico e objetivo, destacam-se as experiências observadas na conclusão de um processo de avaliação e diagnóstico, seguidas do plano de intervenção. Com os dados de estudo da criança/avaliado, obtidos no processo anterior, os profissionais da escola especial necessitam interpretá-los e dar-lhes maior objetividade, tecendo hipóteses de trabalho que orientem os encaminhamentos a serem realizados por cada especialidade.

A partir daí, a escola especial, com a CAD¹¹⁸, analisa se está suficientemente apta a alargar ou promover o desenvolvimento, e passa a contar com uma rede de profissionais¹¹⁹. Percebemos que essa prática de diagnóstico e orientação necessita de, e põe em exercício, um conjunto amplo de áreas profissionais, com seus conhecimentos específicos, para explicar o desenvolvimento humano de forma integral e elaborar o plano de atendimento que contemple o indivíduo singular – concreto, social, histórico e cultural. Tem-se como função básica:

- I - Endossar o diagnóstico inicial dado pelo CDO;
- II - Reavaliar todos os alunos que constituem a matrícula da escola ou o círculo infantil especial;
- III - Estudar a matrícula de novo ingresso a partir da revisão do prognóstico do CDO com a elaboração de estratégia de atendimento integral, contribuindo para o assessoramento e a caracterização das adaptações curriculares; participar ativamente na projeção de trânsito e entrega pedagógica aos diferentes níveis de ensino; e garantir o acompanhamento de dois cursos aos alunos que transitam para as diferentes formações ou saem dos centros.
- IV - Preparar, organizar e desenvolver estudos de caso para que o estudo se converta em método de pesquisa fundamental para o aprofundamento da comissão utilizando a seguinte metodologia:
 - Apresentação dos dados gerais do menor pelo coordenador ou assistente social.
 - Antecedentes do desenvolvimento evolutivo a partir da história de vida (Coordenador).
 - Apresentação dos critérios para o diagnóstico dos diferentes contextos de ação e relação.
 - Análise e debate dos critérios de cada um dos especialistas.
 - Conciliação da análise integral. (*Resolução Ministerial n° 196, 2005, p. 2*)

O procedimento assemelha-se ao previsto para o AEE no Brasil, cuja execução nas SRMs parte de plano individualizado. Contudo, entre nós a organização e a responsabilidade com o plano de intervenção na SRM recaem apenas sobre o professor. Tais demandas no exercício da docência colocam o profissional da EE com a atribuição de:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

¹¹⁸ Comissão formada por uma equipe multiprofissional que atua especificamente nas escolas especiais para avaliar as condições de aprendizagem de cada aluno em relação com seu coletivo e deliberar, em conjunto, as intervenções específicas para cada profissional.

¹¹⁹ Logopeda, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo e outros especialistas, tais como: ortopedista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, oftalmologista e pediatra.

- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (*Resolução nº 4, 2009, p. 3*)

Se o propósito tem aproximações, em Cuba, enfoque dinâmico e detecção precoce, domínio de princípios e conceitos sobre correção e compensação, e clareza de estratégias que o aluno necessita, constituem condição essencial em formar a CAD. Esse grupo é responsável por “. . . garantir a reavaliação através do seguimento às necessidades e potencialidades do educando, redesenhando o sistema de apoio, para favorecer o desenvolvimento integral e um processo de trânsito para o ensino regular”. (*Resolução Ministerial nº 196, p. 2*). Considerado processo contínuo, cabe à CAD, nas escolas especiais, organizar ações de intervenção, para que todo esforço multidisciplinar e familiar se converta em desenvolvimento infantil, e acompanhar os resultados das investigações individuais e o plano individualizado para efetividade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência.

Ao incorporar os conceitos da THC à política de EE, os CDOs buscam todas as formas para elaborar um diagnóstico explicativo sobre o desenvolvimento humano, ponto de partida para desenvolver o trabalho corretivo compensatório, de caráter multidisciplinar, identificando no processo investigativo as possibilidades educacionais compensatórias.

No processo de estudo de caso, após avaliação e diagnóstico, a CAD dirige o trabalho na escola, que organiza e executa o sistema de meios auxiliares especiais, e promove correção e compensação. Percebe-se valorização do papel da família, desde a avaliação e o diagnóstico até a organização e execução do programa de intervenção educativa. Não se pode resolver uma lesão cerebral ou déficit primário, mas investigar na história da criança o que não foi possível fazer, os papéis de escola, sociedade e família para que se desenvolvesse e, a partir desses elementos, traçar o plano educativo compensatório (Beatón, 2017, informação verbal).

5.3 A formação de professores para Educação Especial: contribuições das universidades

O princípio que busca garantir unidade entre estudo e trabalho, como parte da concepção marxista e visão de educação omnilateral, configura-se como dos mais marcantes no sistema de formação docente em Cuba. Contrapondo-se às características da Pedagogia

burguesa – atrelada aos interesses de uma educação que concebe o ser humano, sua formação e desenvolvimento, fragmentado e de natureza biológica, favorecendo a classe dominante a manter seu domínio –, Cuba há muitas décadas tem buscado articular escola e vida, aplicando princípios científico-pedagógicos ao formar professores. Sua estratégia tem fortes motivações pedagógicas, mas também concretas – respaldo econômico e político, que exigiram do país acelerado processo de formação docente, posto as implicações que a Educação assumiu a partir da Revolução. Conforme declarações de Fidel Castro “. . . para uma Revolução que aspira transformar radicalmente a vida de um país e construir uma sociedade nova, o que é mais importante? O professor . . ., o professor é o mais importante.” (*Discurso de Fidel Castro* apud Castellano & Lau Apó, 2016, p. 9).

Considerando os desafios colocados a educação e escola, o Estado cubano demonstra interesse e responsabilidade com a formação, especialmente a de professores. Embora tais demandas se fizessem mais urgentes no contexto pós-revolucionário, conforme Castellano & Lau Apó (2016), encontra-se na prática anterior à revolução uma importância estratégica, que aponta a responsabilidade social de formar as novas gerações. Primeiro, a SEAP, cujo objetivo centrava-se em discutir atividades fundamentais da economia – indústria açucareira e agricultura –, com vistas a impulsionar a burguesia nacional, em sua seção de educação no ano de 1816, após tomar como responsabilidade a formação de professores das primeiras letras, declara:

. . . quem há de dedicar-se à profissão de maestro necessita um grande conhecimento do coração humano, muitas experiências, instrução e, sobretudo, um fundo inesgotável de paciência para poder adaptar-se à capacidade das crianças, a sua curiosidade e poder estudar com aproveitamento seu caráter e sua atitude. (Buenavilla, apud Castellano & Lau Apó, 2016, p. 11)

O filósofo Félix Varela (1817), ao referir-se aos professores dizia que “. . . todas as regras que com tanto ensino são geralmente apresentadas, passam a ser como uma nuvem de fumaça, que dissipa com o mínimo de vento, se não for baseada em pesquisas anteriores, sendo o resultado de alguns passos analíticos, cuja relação foi percebida.” (Torres Cuevas, apud Castellano & Lau Apó, 2016, p. 12). Estes relatam, sobre a formação de professores como experiência prática, que José de la Luz e Caballero (1879), diretor do Colégio Seminário de São Carlos, ao se referir aos encontros que aconteciam aos sábados com os principais professores, para avaliar o trabalho e conduzir a formação dos professores iniciantes, que a prática era “. . . examinar detidamente as turmas por sua ordem; – essa prática demandava formação a cada dois sábados – . . . creio que não há meio mais eficaz que esta sabatina para levar adiante as mudanças.” (apud Castellano & Lau Apó, 2016, p. 13).

José Martí (1888), educador expoente da Educação cubana, em seu ideário e atuação pedagógica, considerou a educação como uma obra de infinito amor e, ao referir-se ao trabalho dos professores, estes deveriam

. . . ensinar conversando, de aldeia em aldeia, de campo em campo, de casa em casa. A inteligência, não é mais que meio homem, e o melhor dele; que escolas são estas onde se educa a inteligência? Sente-se o maestro mão a mão com o discípulo, e o homem mão a mão com seus semelhantes. Não sabe das delícias do mundo, o que desconhece a realidade da ideia e a fruição espiritual que vem do constante exercício de amor. (apud Castellano & Lau Apó, 2016, p. 15)

Assim, a Educação cubana, ao defender o princípio de estudo e trabalho na formação de professores, remete-nos historicamente às manifestações daquilo que foi legado por esses educadores referenciais. Embora o ideário desses pensadores tenha ainda forte influência do pensamento iluminista, o caráter pedagógico e político na formação de professores se materializa pela intencionalidade de formar os educadores de todo país no e pelo trabalho – na atualidade esse propósito sustenta-se na concepção de trabalho como princípio educativo, na indissociabilidade entre teoria-prática, e na permanente relação ensino e pesquisa.

A política de formação de professores, instituída após a revolução, baseada nos propósitos citados, primeiramente cria o Instituto de Superação Educacional (1960), Escolas para Professores Primários (1962) e Institutos Pedagógicos (1964). Cria, posteriormente, com o primeiro plano de aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação, Escolas de Formação de Professores Primários, e Escolas de Formação de Educadores de Círculos Infantis (1976). Também em 1976, os Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), hoje Universidade de Ciências Pedagógicas (UCP), começam a ter papel importante na condução das Ciências da Educação (entre elas, Pedagogia e Didática) em todo o país (Castellano & Lau Apó, 2016).

Os institutos marcam as principais contribuições no âmbito da formação profissional, ao definirem diferentes carreiras e especialidades em dois planos de estudos, um referente à Licenciatura em Educação (generalista e em quatro anos de duração), e outro, vinculado às disciplinas psicológicas, pedagógicas e metodológicas (específicas, em um quinto ano letivo). As atividades práticas, são realizadas em escolas durante um semestre no terceiro e quartos anos, quando os estudantes assumem por completo a responsabilidade da turma, orientados por professor mais experiente (MINED, 2010). Organizada em duas etapas, nos cinco anos

. . . os estudantes – após a primeira etapa de formação intensiva, em um ano estão habilitados para a prática de ensino – recebem sua formação acadêmica em estreita vinculação com a atividade profissional-investigativa que realizam nas escolas do nível de ensino para o qual são formados, onde assumem a responsabilidade por um grupo de alunos – sob os cuidados de um tutor – que é um graduado que irá guiá-lo ao longo de sua carreira, tanto na ajuda em seus estudos universitários como em sua formação profissional integral – em conjunto com a equipe pedagógica desses centros, vinculado à atividade do ambiente escolar e comunitário, que contribuem para desenvolver

decisivamente. (MINED, 2007, p.15)

Para Castellano & Lau Apó (2016), os planos e programas de estudos planejados para a formação de professores e especialistas sobrepujavam uniformidade e rigidez, exigindo domínio dos conhecimentos pelos estudantes que desejavam ser docentes.

A partir de 1990, esse modelo de formação demandou reformulações para atender, de forma mais eficaz, a aplicação do princípio que vincula estudo e trabalho, e ampliar aquelas carreiras. O *locus* formativo, com orientações acadêmicas e investigativas, passou a ser o eixo central até o quinto ano da graduação. Com a crise econômica enfrentada por Cuba nessa década, forçando a incorporação dos estudantes à prática escolar antes do previsto, o terceiro modelo, denominado "Plano de estudos C", sofreu diversas transformações e ajustes para atender à necessidade de pessoal nas escolas. Inclusive se implementou modelos de formação que contemplavam (primeiramente, os professores primários, depois os secundários) um ano de estudos intensivos, após incorporação ao trabalho, concomitantemente (Castellano & Lau Apó, 2016). Um modelo característico de "formação em serviço".

Percebe-se que a compleição dos docentes em Cuba, após 1959, tem sido marcada pela combinação de formas regulares e emergenciais. Em dois momentos, o país necessitou formar professores emergentes, entre 1965-1974 e em 1996. Reconhece-se que modelos de ensino regulares aportam aos docentes uma educação inicial mais rigorosa quanto a planos de estudo e domínio teórico, currículo baseado em disciplinas filosóficas, sociológicas, políticas e econômicas. Porém, o modo emergente apresenta atenção diferenciada aos que se formam, de início uma preparação mais conceitual, posteriormente outra mais prática e instrumental-metodológica, buscando a superação permanente desenvolvida pelos profissionais mais experientes da escola. No processo de superação propõe-se ao educador pensar criticamente sobre sua prática educativa, localizando-a nas condições sociais, econômicas e culturais, bem como nas determinações que a influenciam. Essa análise da prática docente é assumida como forma de qualificação profissional – embora possa ter contribuído à tendência de conceder primazia à prática e à sedução das teorias cognitivistas e das Neurociências.

De acordo com a declaração de Maria Febles, professora da faculdade de Psicologia da Universidade de Havana e membra da Cátedra de Vigotski, junto dessas vias de formação acadêmica em Educação, para atuar na EE os professores também estudaram na antiga URSS, permitindo um passo importante na aquisição dos fundamentos teórico-metodológicos da THC, além de elaboração de materiais bibliográficos e metodológicos, participação em conferências, cursos e vínculo direto com diversos autores da THC, tais como Luria,

Leontiev, Talízina, Shuare, Blasova, Pevner (informação verbal - aula, 2017).

O desenvolvimento prospectivo na formação de docentes especializados em Cuba e o próprio subsistema de EE foram objetos de estudo nas diferentes especializações da carreira de Defectologia na ex-URSS, em 1973. Esta última via de formação criou as bases para que, em 1980, se iniciasse em Cuba o curso de Defectologia no ISP Enrique José Varona. Tal formação permitiu habilitar professores para a educação de alunos com deficiência intelectual e professores logopedas (informação verbal, 2017)¹²⁰.

Paulatinamente, esses cursos expandiram-se a todos os institutos superiores. Formar professores de EE e Logopedia inicialmente se assemelha ao Plano A da Educação Superior em Cuba, prevista com conteúdos de uma base comum: formação cultural, político-filosófica e pedagógica. Esta integra-se a conteúdos básicos da formação especializada: Anatomia Humana e Fisiologia Humana; currículo psicológico durante os três primeiros anos; estudos linguísticos (Língua Espanhola, Fonética, Fonologia, Lexicologia Espanhola, voz e dicção) oferecidos no primeiro ano aos estudantes como recursos para o trabalho de intervenção educativa e corretivo-compensatória; estudos literários; Logopedia – conhecimentos sobre as dificuldades e transtornos de linguagem, métodos e procedimentos para intervenção corretiva e; Didática, específica para o ensino em escolas regulares e especiais – prepara o estudante para o trabalho instrutivo-educativo (MINED, 2013).

O currículo empregado na formação de professores é definido por Miranda e Páez (2002, p. 46) como sendo um

Projeto educativo inovador, com caráter processual e enfoque humanista que, a partir da determinação participativa dos problemas profissionais, antecipa e integra, sobre bases objetivas e fundamentação científica, as funções, tarefas e qualidades do profissional da educação, com vistas a alcançar os objetivos formativos gerais nos egressos.

Em 2002, diante da escassez de recursos financeiros e da necessidade de materializar a meta para que todos os cubanos em dez anos ingressassem no ensino superior, se introduziu na formação de professores o programa de universalização dessa modalidade educativa. Essa organização exigiu transformar os modelos formativos, aproximando o estudo universitário dos municípios de residência dos docentes em formação. A medida permitiu a implementação de universidades em 139 dos 169 municípios cubanos a época. Articuladas com um ISP ou microuniversidade local, as sedes municipais permitiram formação geral acadêmica, laboral e, também, investigativa, aos estudantes. Ademais,

¹²⁰ Alejo, Gudelia Fernández Pérez de. (2017). *Educação Especial em Cuba*: depoimento [setembro de 2017]. Entrevistadora: Neide da Silveira Duarte de Matos. Cuba. (5 gravações de vídeos). Entrevista concedida a pesquisa de doutorado em Psicologia - PPI/UEM.

. . . organizaram todas as atividades do processo educativo e, para isso contaram com televisão e vídeo em cada sala de aula, laboratórios de informática, biblioteca e equipe pedagógica para realizar encontros, cursos, trabalhos independentes, videoconferências, pesquisas, orientação com professores, tutoria, atividades pedagógicas com os alunos da escola e avaliação dos estudantes. (Trojan, 2008, p. 59)

Todos os cursos de formação de professores em Cuba duram cinco anos, ao contrário da maioria dos cursos de graduação no Brasil – geralmente com duração de quatro anos. E, ainda, mediante nossas observações e amparados em outras pesquisas, esse modelo formativo possibilita ao professor maior solidez teórica e, no decorrer do curso, efetiva relação teórico-prática. Freitas (1998) considera “. . . que o primeiro ano de estudos, destinado para formação teórica intensiva, é cursado em tempo integral com carga horária de 6 horas ao dia, o que corresponde à carga horária de dois anos de curso em nosso país, cuja jornada diária é de quatro horas.” (p. 225).

Criadas as condições básicas pelo Estado, a formação de professores foi processo que sucedeu em paralelo a estudos e pesquisas colocados a partir de problemas da prática social. O Quadro 7 demonstra dados estatísticos oficiais da dimensão do investimento em Educação.

Quadro 7 - Comparativo da educação cubana com indicadores selecionados

1959	2016
22 mil professores;	299.572 professores - 16.794 em formação;
6 milhões de habitantes;	11.239.224 habitantes;
79,4 milhões de pesos ao orçamento da educação;	8,219 bilhões de pesos ao orçamento da educação;
23,6% de analfabetos entre a população até 15 anos; 55% das crianças entre 6 e 11 anos concluíam a educação primária;	99,2% das crianças entre 6 e 11 anos concluem a educação primária; 93,5% dos adolescentes até 14 anos concluem a secundária básica; 83,2% dos jovens concluem o pré-universitário;
Escolaridade média de 3 anos;	Escolaridade média de 10 anos;
3 universidades estatais; 6 escolas normais de formação de professores	16 Universidades de Ciencias Pedagógicas; 126 Centros Universitários Municipais

Fonte: Anuário Estadístico de Cuba: <http://www.one.cu/aec2016/18%20educacion>.

Dados organizados pela autora, 2018.

Tais avanços estão vinculados à aplicação dos princípios básicos em que se sustenta a política educacional cubana: **educação promotora do desenvolvimento humano**. A economia interfere na Educação com vistas a garantir o pleno desenvolvimento da sociedade, sendo as condições materiais a base de uma estrutura social e de formação humana.

Conforme documento do MINED (2013), a formação docente prevê vínculo regular com a prática profissional, de forma ascendente em quantidade e complexidade, mediante práticas de ensino sistemáticas e concentradas em diferentes tipos de escola: regular, especial, centro médico-pedagógico, e CDO. Nos primeiros anos, atende ao princípio de estudo e

trabalho e, nos últimos dois, com assistência de um tutor, insere o estudante numa instituição educacional, assumindo a responsabilidade pelo trabalho educativo de um grupo de alunos.

Diz Carnoy (2009): “. . . embora nem tudo que Cuba fez para aumentar a qualidade seja transferível para outras sociedades . . . acredito que as lições são claras." (p. 18). Para o autor, os principais ensinamentos da experiência cubana são: recrutamento dos melhores alunos do ensino médio para o magistério; boas escolas de formação de professores; sólido currículo; garantir alunos saudáveis e bem alimentados; sistema de supervisão de professores, voltado para a melhoria do ensino.

Assim, a busca por igualdade social baseada no princípio da atenção às necessidades humanas, com o critério social expresso na universalidade, gratuidade e caráter público das políticas educacionais, e as formas de realização que obedecem a mecanismos de formulação e implementação baseados em interesses e necessidades sentidos pela população, distinguem e marcam o sistema educativo cubano, enquanto regularidades presentes ao longo das diferentes décadas analisadas, mesmo considerando as tensões nos períodos de crise entre os imperativos dos investimentos sociais e os limites concretos dos resultados econômicos.

Em Cuba, a política educacional, assim como a econômica, são políticas públicas e demandam a participação ativa do Estado no planejamento, execução de procedimentos e metas sempre voltadas à satisfação das necessidades coletivas. O termo "público" contempla política social regulada e fornecida pelo Estado, expressando escolhas e decisões particulares e de uma comunidade com interesse em tornar as ações de fato públicas, que afetam a todos.

Quanto a esse sentido superior de "público" existente em Cuba, há uma enorme distância com a situação concreta vivida pelas políticas públicas no Brasil, onde o capitalismo impede que a população brasileira concentre, como em Cuba, toda a riqueza social de um país continental na solução continuada dos problemas e na construção de novo patamar de humanização. A Educação cubana em geral, e sua política de EE, demonstram claramente a diferença extremamente positiva que a Revolução Socialista trouxe para um país pequeno, semicolonial, pobre e limitado em recursos materiais, quando comparado com os mesmos índices dessa política pública no Brasil, com incomparável potencial econômico. Em Cuba, o Estado tem se pautado pelas necessidades da população, com uma riqueza nacional limitada.

No entanto, se é possível entender que a política pública de EE e o desenvolvimento humano avançaram mais e melhor na ilha do que no Paraná (e no Brasil), na delimitação da pesquisa, vale apontar o quanto o embargo ou bloqueio econômico dos EUA (ver Nota 60, Seção 2) impede o desenvolvimento geral de Cuba, e o educacional. Embora a comunidade internacional condene esse bloqueio, ele apenas expressa a continuidade da luta de classes.

A Revolução Cubana de 1959 apenas deu início a uma transição socialista no país. Trata-se de uma etapa preliminar e necessária, sem a qual não haverá comunismo. Como no modo de produção capitalista, também a transição socialista possui classes sociais em luta, porque ainda estão presentes as condições históricas que dão lugar a elas. A tarefa da transição é justamente eliminar as bases objetivas e subjetivas de uma humanidade dividida em classes, as quais não podem ser extintas por decreto, lei ou vontade, enquanto permanecer uma economia de recursos escassos e baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Todavia, por mais que discrepâncias e diferenças sociais cedam mais e mais à coesão societária numa dada formação social nacional que entrou em transição socialista, enquanto o Capital tiver predominância global, ainda restará sempre a ameaça externa da burguesia coligada mundialmente. Essa é a causa material do clássico caráter internacionalista da revolução proletária, da necessidade de a ampliar para além das fronteiras nacionais sempre que as crises capitalistas permitirem tal ofensiva. Por essa mesma razão, as potências capitalistas apenas toleram a existência de países socialistas, procurando infiltrar a contra-revolução ou invadi-los, mas sempre minar sua existência ou impedir o avanço de sua transição socialista. Assim sendo, Cuba está envolvida, ainda, em uma luta de classes sem trégua, o que torna compreensível o bloqueio imposto pelos EUA e, ao mesmo tempo, a tenacidade dos cubanos.

No tocante ao desenvolvimento humano, desde o início da transição, Cuba estava limitada pela materialidade interna deixada pelo capitalismo dependente e a falta de respaldo de processos socialistas em países capitalistas mais desenvolvidos. Sem que certa quantidade e qualidade de países alcancem sua transição socialista, Cuba tem de conviver com o modo de produção capitalista em sua economia interna e, externamente, com a dominação política da burguesia mundial. Isso circunscreve a transição cubana aos limites de uma democracia popular, com economia semelhante à capitalista, porém sob o controle dos trabalhadores em termos políticos. Vimos nesta seção, no que tange à Educação, que Cuba avançou muito.

Assim, por meio do longo bloqueio econômico, o interesse da burguesia internacional, representada pelos EUA, sabota e impede o desenvolvimento social da ilha e, com isso, o desenvolvimento humano das pessoas com e sem deficiências encontra limites para buscar o salto de qualidade já potencialmente viabilizado pela revolução socialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, dentro de seus limites, permitiu análises e reflexões a partir da recuperação de documentos, textos e contextos de políticas para EE produzidas pelo Brasil, mais especificamente pelo estado do Paraná e, também, por Cuba. O exercício de levantamento e interpretação da experiência histórica sobre políticas de educação e EE deu a compreender como se caracterizam, a que projetos de sociedade se articulam, e quais suas implicações ao desenvolvimento humano/aprendizagem das pessoas com e sem deficiências.

Ao final da pesquisa, faz-se necessário recuperar seu objeto: a política de EE, sua historicidade e condições materiais de implementação no Paraná e em Cuba – à luz da THC. Considera-se que sua realização se apresenta como possibilidade de proposições para que a educação escolar cumpra sua função humanizadora, garantir que todos os que dela participem – pessoas com ou sem deficiência – possam ter acessibilidade e apropriação da riqueza social e cultural produzida pelo gênero humano.

Consequente ao propósito de compreender a emergência e direcionamento da política pública para a EE, no Paraná e em Cuba, e suas implicações para o desenvolvimento humano segundo as contribuições teórico-metodológicas da THC, todo o conteúdo recuperado e elaborado, as ponderações críticas apresentadas, insere-se sob contextos históricos, sociais e econômicos dados. Encerrada a pesquisa de doutoramento, têm-se consciência da importância de a ciência em geral, e a Psicologia, voltar-se ao real, desvendá-lo, para sobre ele intervir – considerando o seu objeto maior que é explicar a constituição do sujeito em sua historicidade.

Levou-se em conta, durante todo o processo de investigação e análise, o desenvolver das forças produtivas capitalistas, que promoveram e promovem um distanciamento entre a apropriação do conhecimento científico mais elaborado e o desenvolvimento humano mais geral da maior parte da população, e o quanto isso impacta a constituição dos sujeitos – com e sem deficiência. Sob essa compreensão, teve-se por fundamental, portanto, trazer à tona ou à luz o que nem sempre se apresenta nítido, para recuperar a gênese e o desenvolvimento do objeto ou fenômeno. Um destes elementos menos aparentes é a propriedade privada dos meios de produção, visto que ela tem intensificado – como a história o atesta – as contradições entre as atuais relações de produção burguesas e o progresso futuro das forças produtivas materiais da infraestrutura da sociedade humana, configurando uma respectiva superestrutura que acaba por determinar o caráter, a natureza e a distinção de classe social, e disso resulta o limite objetivo da plena e efetiva formação humana, muito antes que qualquer sujeito candidato à humanização tenha ou não qualquer deficiência.

Como assinalado no subitem 2.1 (Estado e políticas públicas, p. 43), mesmo ainda numa sociedade de classes, quer num país capitalista, como o Brasil, quer noutra em transição ao socialismo, como Cuba, a Educação e "as políticas educacionais, amparadas por leis e documentos, no contexto em que surgem e se desenvolvem, podem motivar mudanças em inúmeros setores da vida em sociedade". Tais políticas são meios instrumentais que necessariamente têm o poder de intervir no processo do real, de sua constituição histórica, na longa cadeia genética do trabalho humano, alterando a quantidade, qualidade e sentido ou direção de seu desenvolvimento, no que tange tanto ao desenvolvimento social quanto ao propriamente humano. Pela natureza mesma do trabalho, a atividade tipicamente humana, por menor que seja, toda interferência na realidade a impele em seu movimento, em meio às contradições do capitalismo brasileiro e mundial ou as da transição socialista em Cuba. As políticas educacionais certamente possuem um papel na constituição dos sujeitos em qualquer modo de produção e vale a pena lutar para que o seu sentido seja sempre direcionado ao desenvolvimento humano.

Não obstante, as lutas entre classes e frações de classes continua a tensionar a elaboração de leis e políticas de Estado e de governos, sua aplicação e a apropriação que se dá em variados graus pela sociedade, cuja resultante expressa dada correlação de forças política objetivamente possível. De um lado, a classe dominante burguesa, especialmente a nacional no Brasil e mais propriamente a internacional em Cuba, continuarão submetendo o desenvolvimento social e humano à manutenção das relações de produção mundialmente hegemônicas, enquanto, de outro, o proletariado e demais classes subalternas permanecerão pressionando por concessões econômicas e políticas da burguesia, em todos os pontos da sociedade e do Estado "ampliado", buscando pôr o desenvolvimento social disponível à serviço do desenvolvimento humano. Não cabe no escopo deste trabalho pleitear que as políticas educacionais em geral e da EE não sejam instrumento de promoção dos interesses do Capital, de limitadas conquistas de caráter parcial e reformista social-democrata, ou que, ainda, estejam inscritas numa estratégia revolucionária. Tão somente se pode concluir, pelas pesquisas em andamento, como afirma Vigotski (2004, p. 8), que a influência da "indústria de grande escala sobre o desenvolvimento pessoal do homem, esta contradição interna do sistema capitalista, não pode ser solucionada sem a destruição do sistema capitalista de organização industrial", suas relações de produção, e que a educação só poderá exercer toda a sua força instrumental sobre o desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiência pelo destravar das forças produtivas hoje existentes e impedidas pelo interesse burguês, isto é, a "contradição geral" capitalista só se resolverá "pela revolução socialista e uma transição

para uma nova ordem social e uma nova forma de organização das relações sociais".

É de fato um desafio cotejar a dimensão universal da totalidade capitalista e articular suas determinações com um objeto, recorte ou delimitação particulares, sem perder nesse movimento a singularidade que os une compreensivamente. Não perder as mediações mais gerais, implicadas na gênese da EE e numa comparação entre um estado federado brasileiro, e capitalista, e um pequeno país inteiro que vive sua transição socialista particular, comuns a ambos, foi uma preocupação que permeou todas as seções desta tese. Dado o farto material bibliográfico, documental e de entrevistas reunido na fase de levantamento de dados, e uma considerável lacuna existente no registro e tratamento dos mesmos, o presente trabalho teve de concentrar-se na apresentação extensiva da legislação que captura a consciência social e expressa a correlação de forças políticas envolvida em torno do tema das políticas públicas para as pessoas com deficiência e o campo teórico-prático da EE. A interpretação preliminar desses dados pôde apenas ser insinuada, uma vez que as mediações internacionais do capitalismo mundial e aquelas próprias das especificidades de duas formações sociais nacionais, a brasileira e a cubana, requerem a continuidade do estudo teórico para além do período acadêmico de um doutorado.

Além do período delimitado de estudo e da apropriação da THC no Paraná e em Cuba, outras aproximações entre ambos os países puderam ser verificadas. Sua principal semelhança é terem formações sociais com uma mesma origem colonial e, portanto, uma série de aspectos e tendências em comum, compartilhando ainda muitas limitações típicas da periferia capitalista. Contudo, seus desenvolvimentos econômicos foram muito diferentes. Cada formação social particular é marcada por peculiaridades próprias, mas em que pesem as semelhanças entre as nações americanas, em especial as da América Latina, as determinações gerais do capitalismo internacional ainda são o principal impacto limitante no Brasil como em Cuba e que tornam semelhantes os desafios ao desenvolvimento humano nos dois países. Se por um lado o Brasil possui mais de um século de forte industrialização e modernização capitalista, ainda que dependentes e subordinadas, por outro, Cuba adquiriu considerável autonomia política sobre seu destino, mas sem condições econômicas favoráveis para avançar aceleradamente. Embora Cuba tenha simplificado internamente sua contradição de classe e dado, pela revolução, certa autonomia política a seu povo para decidir soberanamente aonde investir seus recursos materiais e avançar na direção do desenvolvimento humano, com toda a conseqüente importância dada ao papel da educação, sua limitação é claramente econômica, em virtude do bloqueio econômico, comentado na Seção 5. O coletivismo cubano permitiu, no entanto, produzir, desenvolver e distribuir patamares de humanização, como na Educação,

pouco comuns até mesmo nos ricos países centrais do capitalismo.

É possível concluir que tanto a THC, no plano teórico, quanto a experiência socialista cubana, enquanto formação social de novo tipo, representam singularidades históricas que demonstram potencialidades e possibilidade real de universalização social para o avanço da espécie humana. Ambas lançam luz na direção de pensar distintos projetos societários e seus correspondentes projetos educacionais e, ainda que não de forma linear, permitem formular alternativas. O Brasil não teve a mesma sorte de Cuba quanto à conquista de uma chance histórica de transição socialista, portanto vive, além da subordinação econômica direta ao capitalismo mundial, a ausência de autonomia da população frente à hegemonia política burguesa, submetendo qualquer abundância de riqueza e meios tecnológicos, todo o desenvolvimento social produzido no país, à lógica de produção e apropriação. Entretanto, embora todo excedente de recursos sociais seja sistematicamente drenado e submetido aos interesses do Capital, no Brasil como em qualquer nação capitalista, a disputa de projetos societários em função do programa político das classes sociais é parte da determinação histórica no interior das sociedades divididas em classes. Cada ciclo econômico do Capital e sua necessária reatualização das condições de reprodução do sistema, enseja fissuras na hegemonia política burguesa, altera a correlação de forças política e viabiliza novas oportunidades para que as classes dominadas formulem alternativas ao projeto mantido pela classe dominante.

Dentre outros aspectos, o crescimento da preocupação com a EE e o aspecto inclusivo da Educação nas últimas décadas é um bom exemplo de que as necessárias reconfigurações produtivas do sistema capitalista e seu contínuo processo de expansão para novos territórios cria oportunidades políticas e educativas àqueles segmentos menos incorporados econômica e culturalmente, integrando as classes populares, pessoas com e sem deficiências, por meio da Educação e abrindo espaços à organização e luta políticas. Todavia, mesmo assim, verifica-se que a política educacional manifesta tendências hegemônicas – que se alinham à manutenção da sociedade sob os fundamentos do capitalismo – e, em menor grau, contra-hegemônicas, na medida das disputas pela formação humana no âmbito da educação escolar.

Como propostas hegemônicas, tem-se que a política de EE organizada e dirigida pelo Estado capitalista, demonstra escassos investimentos com vistas a garantir aos indivíduos a ela vinculados a “igualdade de oportunidades” e uma formação humana que lhes permita transformar a natureza biológica comprometida pelo déficit ou deficiência em um necessário e desejável desenvolvimento cultural compensatório. Por certo isso demandaria investimento em formação de quadros, de recursos humanos especializados, investimentos em tecnologias

de acessibilidade arquitetônica, acadêmica, social. Pela lógica corrente, esse investimento fica ainda restrito e justificável de ser empregado preferencialmente para os sujeitos tidos como ‘normais’, sem deficiências, ou, quando muito, segundo o imperativo da produção de lucro.

Nesse aspecto, ao lançar mão da THC, que apreende e explica os fenômenos com base na historicidade, numa abordagem genética e dialética, não seria possível olhar para o contido nas políticas e na própria elaboração e implementação das mesmas sem considerarmos todos os aspectos e ponderações expostos nos parágrafos anteriores. As investigações bibliográfico-documentais, com recuperação e análise de leis e políticas, e a realização de entrevistas semiestruturadas, permitiram trabalhar as questões inicialmente postuladas:

- a) como a EE foi se construindo no Paraná, especialmente a partir da criação do Serviço para Excepcionais em 1963 – primeiro serviço de EE instituído na Secretaria de Estado da Educação do Paraná; e, quais as percepções dos protagonistas, ou seja, aqueles profissionais que ocupavam funções de destaque e que contribuíram para a organização dessa modalidade de ensino num determinado momento histórico, sobre a fundamentação teórica que orientou e orienta a prática em EE;
- b) como Cuba, que concebe o processo educativo desde o protagonismo da família, continuando na escola, na comunidade e, sendo uma sociedade que vinha sendo reconhecida como crítica ao capitalismo, organizou a EE com base na THC (quando também o Paraná sistematizava-o) para que esta promovesse o desenvolvimento de todos os educandos, com ou sem deficiências – como preconizado pela teoria eleita?

Ao longo das seções, as respostas a elas, bem como novas indagações, puderam ser apresentadas. Pode-se confirmar que os documentos que orientaram as políticas públicas da EE não são neutros em suas intencionalidades e consequências, antes, expressam, nem sempre de modo explícito, concepções a respeito do Homem, da sociedade e da educação próprias dos princípios que sustentam a sociedade estabelecida e os governos que as reforçam e elegem, em dados períodos históricos.

Também verificou-se que os formuladores de políticas públicas em EE no Paraná nem sempre possuem dimensão da proposta educativa que se formula e a que se executa, visto não serem educadores. Todavia, do mesmo modo, os implementadores (professores, educadores, coordenadores, gestores) embora tendo envolvimento com a Educação, nem sempre compreendem o vínculo desta com um dado projeto societário específico.

Constata-se que, em meio a acirradas contradições, Cuba teve que rever seu sistema educacional nos anos de 1960. Desde então, deu início à busca por alternativas que pudessem convergir com o projeto societário não-capitalista. Nesse sentido é que, em 1971, no seio de

uma história da pedagogia com orientação mais social, cultural e histórica, a THC ganha força no âmbito da Educação, principalmente na EE. Essa organização foi convergente e fundamental para o alcance de êxitos educacionais nesta modalidade de ensino, visto que a concepção de aprendizagem que movimenta o desenvolvimento se alargou e levou a intervenções exitosas no plano orgânico e psicológico.

Após todo o processo de investigação, reconhece-se como um passo importante a instituição de políticas públicas para se garantir condições de efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiência – em qualquer estado ou país – visto que delas derivam práticas que podem ser mais ou menos educativas, embora escolares. Não obstante, a produção e implementação de políticas, no caso, de EE, no Paraná, mesmo ao assumir natureza instrumental e estar subordinada aos interesses intrínsecos do sistema que a determina ou a engendra, permitiu a milhares uma educação não vislumbrada em séculos anteriores. Isso certamente é um ganho inestimável. Todavia, ela ainda não possibilitou – por meio de leis, normas, regulamentos e mecanismos de inserção do sujeito no espaço escolar – como poderia, a alteração significativa das condições objetivas e do próprio desenvolvimento do psiquismo do público-alvo da política mencionada.

Numa perspectiva contra-hegemônica, percebe-se que a política de EE concentra todo esforço na proposta pedagógica, de modo a valorizar o ensino como fator preponderante para a formação humana num patamar mais desenvolvido, posto que promotor da consciência. Esta perspectiva de política se apresentaria, também, como uma expressão econômica e moral do sistema não-capitalista para alcançar, por meio da educação, maior resolubilidade para os problemas sociais. O processo seria inverso: a educação possibilitaria outras relações sociais e estas poderiam determinar as relações econômicas. Isso porque a educação se apresentaria como meio de formação da humanidade nos sujeitos – independentemente de terem ou não deficiências. Estariam em jogo noções de coletividade, trabalho socialmente útil, formação multilateral dos sujeitos (Barroco, 2007a).

Ao longo da pesquisa defendemos que a Psicologia só pode explicar a constituição do sujeito, bem como seu desenvolvimento, ao considerar o contexto histórico e cultural ao qual se vincula, sendo que as políticas educacionais constituem-se em elementos significativos das múltiplas determinações que concorrem para o rumo e o nível que tal desenvolvimento assume. Pudemos confirmar nossa tese de trabalho: o conhecimento de como se organizam, são implementadas e mantidas essas políticas permite um posicionamento ético em prol do direito ao desenvolvimento. Ficou evidenciado que a recuperação das políticas educacionais, identificando as relações entre projeto societário e formação do Homem que lhe é necessário,

constitui-se em recurso relevante à Psicologia (e não só a ela) para estranhar e superar o não-desenvolvimento a contento das pessoas com deficiência. Nesse sentido, voltamo-nos aos escritos de Vygotski (1989) sobre a produção da luxação social, como decorrente não de um problema biológico no quadro da deficiência, mas de um problema das relações sociais.

De modo pontual, há que salientar que as questões econômicas, arraigadas no desenvolvimento da sociedade capitalista, ao redefinir o papel de Estado e Educação ante as crises de acumulação do Capital, demonstram na educação brasileira, a partir da organização e regulação da política educacional (LDBEN 4024/1961), um ordenamento jurídico, político e social, no qual se fundaram as lutas e articulações que permearam a EE no país.

Considerando os interesses antagônicos da sociedade burguesa, o desenvolvimento humano sob essas condições ficou assentado às necessidades de reprodução do Capital. Desse modo, percebe-se nas proposições educativas formais pouco espaço para o pleno desenvolvimento humano como “um fim em si mesmo”, sendo este requerido mais como um meio de agregar valor ao Capital por meio da força de trabalho qualificada. Entendemos que por mais desenvolvidas que sejam as forças produtivas, estas não resultam em possibilidades para que todos possam usufruir dos resultados e estabelecer atividades humanas mais plenas – com autonomia para tomar decisões, domínio da leitura, do cálculo, fruição da arte, do desenvolvimento tecnológico e científico.

Garcia (2004) vê as políticas de EE no Brasil em sintonia com as recomendações dos organismos internacionais, quando explicitam a intenção de oferecer somente um mínimo de conhecimentos capazes meramente de ajustar oferta de mão-de-obra e demanda do mercado de trabalho, traduzidos no binômio "educação e empregabilidade". Além disso, as propostas de universalização do acesso à Educação são combinadas com medidas de racionalidade técnica para gestão de recursos, reduzindo o político amplo ao distributivo restrito. Trata-se, segundo a autora, de um perverso mecanismo para integrar a todos socialmente, garantindo a uns uma educação sólida – que gera trabalhadores empregados e qualificados – e a outros os rudimentos necessários ao desempenho das atividades da economia informal e ao emprego menos qualificado e menos remunerado. Reconhecer a existência desse mecanismo ajuda, talvez, a explicar o papel que o Estado assume frente à Educação: as políticas públicas se apresentam traduzindo, em última instância, o projeto de sociedade que se deseja construir.

Assim, a termo, desde a dimensão teórica de como iniciamos a pesquisa e das poucas referências que tínhamos sobre a política de EE, sua historicidade e as condições materiais de sua implementação no Paraná e em Cuba, as contribuições da Psicologia em sua relação com a Educação nos levam, agora, a analisar que muitas práticas consolidadas no campo

educacional naturalizam o não-desenvolvimento da pessoa com deficiência como um problema de natureza biológica e/ou de insuficiência. Por outro lado, as contribuições de Vigotski revelaram que mesmo na complexidade do desenvolvimento das pessoas com deficiências, há de se considerar as possibilidades do sistema nervoso central, de desenvolver e reorganizar as funções psíquicas superiores. Tal reorganização psíquica usufrui da ação mediada e das diferentes vias para a superação da deficiência no plano social.

Quando analisamos a política de EE no Paraná a partir de legislação e entrevistas (concepções teóricas e proposições pedagógicas) com a finalidade de explicar em que medida seus elementos trazem implicações para o desenvolvimento humano, inevitavelmente, nos deparamos com a falta de unidade epistemológica e filosófica, além da insuficiência da concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano que oriente a prática pedagógica.

Com base nos conteúdos bibliográficos, documentais e derivados das entrevistas sobre a EE do Paraná e a política pública referente ao período delimitado, a análise feita indica que:

- a) à cada troca de gestão processa-se descontinuidade da política com uma notável demarcação dos períodos onde a relação público-privado se fortalece;
- b) a política de EE não precede e, também, não orienta uma teoria subsidiadora para o estado do Paraná a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humano;
- c) há poucas evidências de atuação estatal sobre a formação de professores e a regulação dos serviços no âmbito da EE.

As trocas de gestão, em geral, mesmo na manutenção do sistema capitalista, tendem a intensificar agendas políticas isoladas e não-cumulativas, respondendo também às demandas atuais imediatas desse sistema. Percebe-se que as políticas educacionais, na correlação de forças, expressam intrínseca relação com políticas partidárias. A narrativa dos entrevistados demonstra uma orientação quanto ao planejamento teórico, ainda que implicitamente. Resulta uma série de questões pedagógicas e metodológicas que buscam a integração do público e do privado, parcerias que podem ser entendidas como formas de reduzir investimentos em políticas implementadas na EE.

Ao regressar à historicidade das políticas de EE para elucidar as suas múltiplas determinações, que competem para dirigir e possibilitar condições de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiências ante a apropriação da cultura, do conteúdo e dos meios que se tem produzido, vê-se que a EE no Paraná é dever constitucional do Estado e da família (*Constituição Estadual*, 1989) e, em ambas as alternativas, tanto na rede pública de ensino, municipal ou estadual, quanto nas instituições especializadas conveniadas, porém não evidencia na proposta pedagógica conteúdos e mediações que efetivamente promovam o

desenvolvimento psíquico e humano dos alunos.

Desde os encaminhamentos normativos delineados fica a pergunta: a constituição das políticas educacionais do Paraná, no âmbito estatal e das parcerias, contempla de fato o cumprimento do dever do Estado e da família?

É notório que, após todo o movimento internacional sobre a inclusão e a própria luta das pessoas com deficiência, de um lado se pretendeu implantar as proposições da CF (1988) art. 208, inciso III, que prevê o AEE às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e, de outro, ascendeu a política de descentralização, na qual a Educação e a Saúde passaram a ser consideradas serviços cuja responsabilidade pode ser atribuída tanto ao setor público e como às instituições privadas. Conforme pesquisa de Caiado e Laplane (2008. p. 12), . . . “as escolas especializadas, de caráter privado e filantrópico, foram durante décadas o espaço socialmente reconhecido como o lugar de atendimento ao aluno com deficiência. Substituíam-se a vaga na escola regular e pública pela vaga em escola especial e privada”.

Assim, é possível considerar, ainda, que a educação de pessoas com deficiência, garantida constitucionalmente, se compôs e se desenhou a partir da atuação das instituições especializadas não-estatais. E estas instituições assumiram o atendimento educacional das pessoas com deficiência com uma proposição pedagógica distinta da do ensino comum, fato que se legitimou no Paraná quando a União solicitou a aprovação de uma legislação para regulamentar as Escolas Especiais, sob o argumento de que há uma parcela de alunos com comprometimentos e necessidades que requerem atenção individualizada e adaptações curriculares significativas, impossíveis de serem desenvolvidas na escola regular.

O modelo de implementação da política de EE constatado no Paraná demonstra “. . . uma caracterização específica do atendimento, de modo que, sob a administração particular, têm sido atendidos os considerados mais lesados e, sob a administração pública, os chamados ‘educáveis’” (Kassar, 1999, p. 32). Tal modelo só faz reforçar o instituído historicamente, ou seja, a EE considerada mais como filantropia do que direito e, mesmo quando a educação se constitui em direito universal de todas as pessoas, persiste a desigualdade em relação às aquisições do progresso histórico da humanidade quando se trata de um grupo de pessoas cujo desenvolvimento diferencia-se pela deficiência. Aliás, ao estabelecer esse modelo por meio de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias), convênios e termos de cooperação técnica, porém sem um sistema educacional que ampare esse vínculo e oriente as práticas pedagógicas, tais ações colaboram para o afastamento gradativo da responsabilidade do Estado sobre várias questões (comprometimentos) sociais e educacionais.

É possível inferir que a política de EE paranaense opera por uma valorização das

diferenças individuais dos alunos com deficiência e num duplo abrandamento: o de ordem administrativa, em relação às instituições mantenedoras do serviço, e o do campo das propostas curriculares, estabelecendo diferenciações entre o *locus* de atendimento e o nível de acesso ao currículo.

Em Cuba, tal como em qualquer lugar, as políticas educacionais expressam as lutas históricas e as estratégias políticas de se recorrer à Educação para construir e manter a sociedade. Todavia, nesse país as lutas eram em prol de uma nova sociedade. Desde as contradições internas e a tradição patriótica, a Revolução Cubana fez da Educação uma determinação e uma intencionalidade que o Estado imprimiu nas políticas educacionais e, particularmente, na EE.

A política de EE cubana distingue-se pela continuidade, e que definiu, a partir dos pressupostos da THC, os elementos mediadores da atividade pedagógica e, principalmente, da formação teórico-metodológica dos professores que atuam na EE. Essas ações políticas de Estado se configuraram no conjunto das relações sociais e demonstraram garantir por meio da Educação uma formação humana de melhor qualidade para as crianças, adolescentes e jovens que apresentam necessidades de uma educação compensatória – em sentido vigotskiano.

O que Vigotski teorizou nas décadas de 1920-30 é constantemente reconhecido em Cuba. Considera-se oportuno resgatar suas teses e articulá-las a práticas pedagógicas vigentes que podem estar sucumbindo. Estudos e argumentos desse importante autor expressam uma elevada condição de generalização social, na medida em que ele priorizou a explicação de princípios gerais do desenvolvimento humano de caráter filogenético, em detrimento de uma análise por demais particularizada de algumas das implicações de seus conceitos. Portanto, ao observarmos possibilidades de aplicação de suas teses e indicativos na intervenção educacional, vemos um caminho concreto para as experiências educativas que buscam o pleno desenvolvimento e a autonomia das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o enfoque qualitativo ou olhar prospectivo sobre o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiências passa a ser reconhecido em sua especificidade. A EE em Cuba, articulada aos princípios da THC, demonstrou assumir o compromisso de pôr em prática um conhecimento científico voltado às máximas possibilidades de outro devir às pessoas com deficiência, como parte do processo de humanização e, nesse sentido, coloca em suspeição crítica as teorias biologizantes. O Quadro 8 resume a análise comparativa feita.

Indaga-se o que revelam, das leis às práticas, os projetos de EE de Paraná e Cuba para a formação da personalidade das pessoas com (e sem) deficiência. Disto os dados mostraram:

- a) haver mais incongruências entre teoria e prática no Brasil e no estado do Paraná;

- b) haver ainda grandes desafios na consolidação de uma Educação em prol do desenvolvimento compensatório da deficiência no Paraná;
- c) que alguns desafios em Cuba acenam à sedução que outros pressupostos teóricos ou abordagens possam ter sobre a Educação, como por exemplo, as neurociências;
- d) que os distintos projetos de desenvolvimento econômico que os dois países seguiram, no período histórico delimitado, influenciaram sobre o ensino ofertado, o que permite conjecturar que impactaram sobre a aprendizagem que movimenta o desenvolvimento e a formação da personalidade das pessoas com deficiências.

QUADRO 8 - Análise sintética das entrevistas e documentos

ASPECTOS	PARANÁ	CUBA
Política Educacional	Vinculada a interesses político-partidários (governos). Cada gestão governamental conduz a elaboração e reelaboração da política a partir das determinações econômicas nacionais e internacionais, ou seja, não apresenta característica de política estatal, de Estado, em vista da descontinuidade a cada nova eleição.	Vinculada à intenção de um único partido, que conduz a elaboração da política a partir de concepção teórico-ideológica discutida por representação de coletivos de base (MINED, MINSAP, UJC, FMC, CDRs, etc.).
Perspectiva teórica	Ecletismo; embasado, sobretudo, em construtivismo, behaviorismo e nas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (2006), que aborda conceitos da THC.	Unidade teórica; amplo embasamento na THC, concepção dialética do desenvolvimento humano.
Percepção dos entrevistados	Envolvimento profissional individual, com pouco conhecimento dos processos de desenvolvimento humano e da estrutura e condições em que atuam.	Envolvimento profissional coletivo, com conhecimento dos processos de desenvolvimento humano e das condições em que atuam.
Formação do professor	Estudos Adicionais; formação específica (cursos de graduação com ênfase em Educação Especial); formação generalista (alguns cursos de graduação com disciplinas de Educação Especial); Cursos Emergenciais; especializações <i>lato sensu</i> privadas; formação continuada esparsa.	Formação específica em graduação (logopedia, defectologia); formação generalista com ênfases (Psicologia Especial); currículo unificado; superação (formação continuada) com base em experiências consolidadas.
Organização do atendimento especializado	em escolas especiais conveniadas; em escolas das redes regulares de ensino.	em escolas especiais do Estado; em escolas da rede regular de ensino.

Fonte: dados organizados pela autora (2018).

Então, ao concluir a pesquisa, afirma-se que muitas questões ainda precisam ser estudadas. Considera-se que ela implica em contribuição ao demonstrar a historicidade das políticas de EE no Paraná e em Cuba, porém também necessita, para além da compreensão da conjuntura histórica, expressar nas intervenções da prática social (em cursos de formação de professores, pesquisas interinstitucionais com áreas afins, dentre outras) que:

- a) o direito à educação escolar é uma conquista histórica dos homens e representa na atualidade, frente às desigualdades produzidas historicamente e acirradas na sociedade capitalista, a necessidade de lutar por outras formas de sociabilidade e mediações sociais;
- b) as expressões chocantes das desigualdades sociais não devem encobrir o seu caráter

histórico, o mesmo ocorrendo com o desenvolvimento humano das pessoas com e sem deficiências, preenche de possibilidades que podem ou não se realizar;

- c) a adoção dos pressupostos da THC, ao orientar a elaboração de políticas públicas educacionais universais, garantidas pelo Estado, tende a conduzir as finalidades da Educação à formação humana – em níveis mais elevados.

Ademais, compartilhamos o exposto por Evangelista e Shiroma (2007) com relação ao nosso desafio profissional, sobre “... sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais” (p. 539).

Por fim, o ponto de partida do presente relatório de pesquisa (tese de doutoramento) para compreender a EE de um dado momento histórico, a recuperação e a análise históricas da prática social, torna-se agora, ao mesmo tempo, ponto de chegada, tendo em vista a perspectiva de transformação social aqui indicada, a qual requer nova prática social. Destarte, além de compreender as relações sociais e as condições de existência, salienta-se que a educação pode representar nesse movimento contraditório outras mediações sociais, uma vez que,

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (Saviani, 2013, p. 121)

REFERÊNCIAS¹²¹

- Almeida, M. A. (1998). A educação especial no estado do Paraná: Revendo alguns aspectos de sua história. In Marquesine, M. C., Almeida, M. A., Tanaka, E. D., Mori & Shimazaki, E. M. (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina, PR: Eduel.
- Amabile, A. E. N. (2012). Políticas públicas. In Castro, C. L. F. de., Contijo, C. R. B., & Amabile, A. E. N. (Orgs.). *Dicionário de políticas públicas* (pp. 390-391). Barbacena, MG: Eduemg.
- Andrada, B. J. T. de. (2012). Estado. In Castro, C. L. F. de, Contijo, C. R. B., & Amabile, A. E. N. (Orgs.). *Dicionário de políticas públicas* (pp. 166-168). Barbacena, MG: Eduemg.
- Antunes, M. A. M. (1996). Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em História da Psicologia. In Campos, R. H. F. (Org.). *História da psicologia* (pp. 95-104). São Paulo, SP: EDUC.
- Anuário estatístico*. Recuperado de <http://www.one.cu/aec2017/18%20Educacion.pdf>.
- Azenha, M. G. (1993). *Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo, SP: Ática.
- Banco Mundial (2014). *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. BM. Recuperado de <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>
- Barroco, S. M. S. (2007a). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Araraquara, SP: [s.n]. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
- Barroco, S. M. S. (2007b). Psicologia e educação: Da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: Meira, M. E., & Facci, M. G. (orgs.) *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 157-184). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Barroco, S., & Souza, M. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132.
- Barroco, S. M. S., Matos, N. S. D., & Orso, P. J. (2018). Políticas, concentração da riqueza e crescimento das desigualdades. In Negreiros, F. (Org.). *Pesquisas em psicologia e políticas educacionais: Desafios para enfrentamento à exclusão*. (pp. 21-34). Teresina, PI: EDUFIPI.
- Beatón, G. A. (1986). *La educación especial en Cuba. Su desarrollo y perspectivas* (conferencia especial). Congreso PEDAGOGIA '86. Materiales del Congreso.

¹²¹ Tal como nas citações, adota-se aqui o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Beatón, G. A. (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo: Desde el enfoque histórico-cultural*. (pp. 37- 41). São Paulo, SP: Editor independente.
- Beatón, G. A. (2004). A Educação Especial em Cuba. In García, M. T., & Beatón, G. A. *Necessidades educativas especiais: Desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo, SP: Linear B.
- Beatón, G. A. (2005). *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo, SP: Linear B.
- Beatón, G. A. (2012). Pressupostos teóricos e metodológicos da educação especial em Cuba: a busca por qualidade de vida. In Chacon, M. E., & Sanches Marin, M. J. (Org.). *Educação e saúde de grupos especiais*. Marília, SP: Cultura Acadêmica.
- Beatón, G. A. (2014). El proceso de evaluación y diagnóstico en el diálogo y acción con lo histórico cultural. In Sampaio, Oliveira, A. A. S. (Coord.), Poker, R. B. (Org.), Oliveira, F. I. W. de (Org.), & Muñoz-Martínez, Y. (Org.). *Prácticas pedagógicas en educación especial: Hacia una escuela inclusiva*. Alcalá, Espanha: Universidad de Alcalá de Henares - UAH Servicios de Publicaciones, 257 p. (pp. 69-93).
- Beatón, G. A. (2015). Los aportes del Enfoque Histórico Cultural y la Educación Cubana. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(2) jul-dez, 23-38. Marília, SP.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2010). *Política social: fundamentos e história*. 7a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Bell, R. (1996). *Educación especial: Sublime profesión de amor*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bueno, J. G. S. (2002). *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Bueno, J. G. S. (2011). *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo, SP: EDUC.
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. L. F. de. (2008). Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 32ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado de <http://www.anped.org.br/>
- Canziani, M. de L., & Pichorim, S. (1983). *A educação especial no estado do Paraná: 1963-1983*. Curitiba, PR: Mimeo.
- Canziani, M. de L. (1985). *Educação especial: Visão de um processo dinâmico e integrado*. Curitiba, PR: Universitária Champagnat-PUC/PR.
- Carnoy, M., & Werthein, J. (1984). *Cuba: Mudança econômica e reforma educacional 1955-1974*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Carnoy, M. (2009). *A vantagem acadêmica de Cuba: Por que seus alunos vão melhor na*

- escola*. São Paulo, SP: Ediouro.
- Castellano, E. R. T., & Lau Apó, F. de la C. (2016). La formación universitaria en Cuba: retos y perspectivas. *10º Congreso Internacional de Educación Superior*. Curso 12. Palacio de Convenciones.
- Castro, F. (1972). *Discurso do Comandante Fidel Castro Ruz, Primeiro Secretário do Comitê Central do Partido Comunista de Cuba e primeiro-ministro do governo revolucionário no desfile e concentração de trabalho na comemoração do Mayday*. Praça da Revolução, Havana, Cuba. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1972/esp/f010572e.html>
- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Documentos de arquivos pessoais, entrevistas de história oral e verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Recuperado de <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal>
- Cerqueira Filho, G. (1982). *A “questão social” no Brasil: Crítica do discurso político*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Civeira, L. F., Vega, L. O., & León, S. A. (2004). *Cuba y su historia*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Chkout, T., & coautores. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Código de Família*. Lei nº 1289 de 14 de febrero de 1975. (1975) Recuperado de <http://www.onbc.cu/uploads/media/page/0001/01/69f10a9e7e2dcca9b2558480e6d4c750b8fe4eef.pdf>
- Colectivo de autores. (1987). *Temas de Psicologia Pedagógica para maestros I*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2010). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de Cuba. *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Comisión Económica para America Latina y el Caribe. CEPAL. (1995). UNESCO. OREALC. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília, DF: IPEA/INEP.
- Comisión Económica para America Latina y el Caribe. CEPAL. (2003). *Panorama Social de América Latina 2002-2003*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1217-panorama-social-america-latina-2002-2003>.
- Constitución de la República de Cuba*. (1976). Cuba. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>
- Constituição do Estado do Paraná*. (1989). Curitiba, PR. Publicado no Diário Oficial nº 3116 de 5 de outubro de 1989. Recuperado de <http://www.legislacao.pr.gov.br>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988) [recurso eletrônico]. Brasília, DF:

Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação. Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2011). *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. (4a ed., rev. e atual). Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Cunha, L. A. (1975). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Cunha, C. da (2016). *O MEC pós-constituição* (Coord.). Brasília, DF: Liber Livro.

Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (1990). UNESCO. Jomtiem, Tailândia.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. (1994). Brasília, DF: UNESCO.

Decreto nº 10.527, 11 de janeiro de 1963. (1963). Diário Oficial do Estado. Atos do Poder Executivo, Curitiba, PR.

Decreto nº 1776, de 19 de novembro de 1992. (1992). Recuperado de <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/b185bb02033c7cd03256aee007047ac?OpenDocument>

Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Deficiência.

Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008. (2008). Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, DF.

Decreto nº 6.949/2009. (2009). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Presidência da República.

Deliberação nº 008/1978. (1978). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. Criterias 26.

Deliberação nº. 026/79. (1979). Curitiba: Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas: Curitiba, PR.

Deliberação nº 004/1983. (1983a). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. Criterias 37.

Deliberação nº 025/84. (1984a). Curitiba: Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas: Curitiba, PR.

Deliberação nº 035/84. (1984b). Curitiba: Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas: Criterias 42. Curitiba, PR.

Deliberação nº 020/1986. (1986). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas: Curitiba, PR.

Deliberação n. 02/03. (2003). Conselho Estadual de Educação, Curitiba, PR, 02 de junho de 2003.

Departamento de Arquivo Público. *Seleção cronológica de leis, decretos e regulamentos do Paraná.* Recuperado de <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77/>

Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. (2006). Secretaria do Estado da Educação. Curitiba, PR. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf.

Dourado, L. F. (2010). Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In Ferreira, N. S. C. *Políticas públicas e gestão da educação.* 2a ed. Brasília, DF: Liber Livro.

Duarte, N. (2001). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.* 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2004a). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In Duarte, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2004b). *Vigotski e o “aprender a aprender”:* Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná. (2001). Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação-SEED.

Engels, F. (1976). *Anti-Dühring.* Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Engels, F. (2010). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado.* 2a ed. São Paulo, SP: Expressão Popular.

- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2002). Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: Anos de 1990. (pp. 87-120). In Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de, & Evangelista, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Evangelista, O., & Triches, J. (2015). Professor (a): A profissão que pode mudar um país?. *Revista HISTEDBR On-line*, 65 out, 178-200. Campinas, SP. Recuperado de file:///C:/Users/Unioeste/Downloads/8642704-14461-1-PB.pdf
- Faleiros, V. de P. (2006). *O que é política social* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Faleiros, V. de P. (2008). *A política social do Estado capitalista*. 11a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- FENAPAES. (2001). *APAE educadora - a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais*. Brasília, DF.
- FENAPAES. (2009). *Planejamento Estratégico 2009-2011*. Recuperado de 117 file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Meus%20documentos/Downloads/P LANEJAMENTO%20ESTRAT%20C3%89GICO%202009%20a%202011.pdf
- Ferreira, A. B. de H. (1988). *Dicionário aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, CE: UEC.
- Fontes, V. (2010). *O Brasil e o capital imperialismo: Teoria e história*. 2a ed. Rio de Janeiro, RJ: Edufrj.
- Freitas, H. C. L. (1998). Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In Goergen, P. , & Saviani, D. (Orgs.). *Formação de professores: A experiência internacional sob o olhar brasileiro* (pp. 213-233). Campinas, SP: Autores Associados.
- Fernandes, F. (2014). *Florestan Fernandes na constituinte: Leituras para a reforma política*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.
- Frigotto, G. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação & Sociedade*, 24(82), 93-130. Campinas, SP.
- Funaro, V. M. B. de O. (coord.) et al (2016a). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: Parte I (ABNT)*. 3a ed. rev. ampl. mod.. São Paulo, SP: SIBiUSP.
- Funaro, V. M. B. de O. (coord.) et al (2016b). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: Parte II (APA)*. 3a ed. rev. ampl. mod.. São Paulo, SP: SIBiUSP.
- Fundamentos teórico-metodológicos para a Educação Especial*. (1994). Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Educação Especial. Curitiba, PR.

- Garcia, R. M. C. (2004) *Políticas públicas de inclusão: Uma análise no campo de educação especial brasileira*. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Garcia, R. M. C. (2007). *Políticas de inclusão e currículo: Transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, v. 3, p. 582-594.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Rev. bras. educ. espec. [online]*.vol.17, n.spe1, (pp.105-124).
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere - vol. 2* (C. N. Coutinho, ed. trad.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere - vol. 1* (C. N. Coutinho, ed. trad.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere - vol. 4* (C. N. Coutinho, ed. trad.). 2a ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Harvey, D. (1996). *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6a ed. São Paulo, SP: Loyola.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Era dos extremos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Hobsbawm, E. J. (1996). *A era das revoluções - 1789-1848*. 10a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Hobsbawm, E. J. (1998). *Sobre História*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Hobsbawm, E. J. (2007). *Tempos interessantes: Uma vida no século XX*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Human Development Report*. PNUD. (2016). Recuperado de <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/undp-br-2016-human-development-report-2017>
- Iacono, J. P., & Silva, L. A. (2006). Reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. In *Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: Problematizando o debate*. Cascavel, PR: Edunioeste.
- Indicação nº 001/1983*. (1983b). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Legislação e Normas. Critería 37.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1989). *Crianças e adolescentes: indicadores sociais*. Departamento de Estatísticas Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, RJ.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] *Cidades*. Paraná. Recuperado de

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2015). Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/>

Jannuzzi, G. de M. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez.

Jannuzzi, G. de M. (2004). Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. *Revista GIS*, out, 30-36. Rio de Janeiro, RJ.

Jannuzzi, G. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XX* (Coleção Educação Contemporânea). 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Jannuzzi, P. de M.. (2005). Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 56(2), 137-159. Brasília, DF.

Kassar, M. de C. M. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados.

Kassar, M. de C. M. (2007). Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: Do que e de quem se fala? In Góes, M. C. R. de, & Laplane, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 49-68). 2a ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Kassar, M. C. M., Rodrigues, A. P. N., & Leijoto, C. P. (2011). Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: Um estudo de caso. In Caiado, K. R. M., Jesus, D. M. de, & Batista, C. R. (Org.). *Professores e educação especial: Formação em foco - v. 1* (pp. 143-158). Porto Alegre, RS: Mediação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN nº 4.024/1961. (1961). Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>.

Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964. (1964). Diário Oficial do Estado, Curitiba, PR.

Lei 5.692/1971. (1971). Coleção de Leis do Brasil. (Vol. 5). Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata. (12. ed.). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. (Série legislação).

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

reduzida, e dá outras providências.

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.

Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.) (2005). *Marxismo e educação: Debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados.

Luria, A. R. (1979). *Curso de psicologia geral: Linguagem e pensamento - v 4*. (P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. [4 vols.]

Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral: Atenção e memória - v 3*. (P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. [4 vols.]

Luria, A. R. (2006). O cérebro humano e a atividade consciente. In Vigotskii, L., Luria, A., & Leontiev, A.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone.

Marini, R. (2005). Dialética da Dependência. In Traspadini, R., & Stedile, J. P. (Org.). *Ruy Mauro Marini: Vida e obra*. 2a ed. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Martí, J. (2001). *Obras completas*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital (Edição Eletrônica).

Martí, J. (2015). *Ideário pedagógico*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos.

Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Marx, K. (n. d.). O Dezoito e Brumário de Luís Bonaparte. In: Marx, K., & Engels, F.. *Obras escolhidas - Tomo I*. São Paulo, SP: Alfa-Omega (pp. 199-285).

Marx, K. (2002). *Para a Questão Judaica*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, SP: Boitempo.

Marx, K. (2010). *Sobre a questão judaica*. São Paulo, SP: Boitempo.

Marx, K. (2011). *Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo, SP: Boitempo.

Marx, K. (2013). *O capital: Crítica da economia política (Livro 1)*. São Paulo, SP: Boitempo

- Marx, K., & Engels, F. (2001). *Manifesto do partido comunista (1848)* (Coleção L&PM Pocket). (Trad. Suely T. B. Cassal). Porto Alegre, RS: L&PM.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes L. Feuerbach, B. Bauer e M. Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Matieski, A. C. R. M. (2004). Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. In: *Educar em Revista*. Curitiba, PR: UFPR, n. 23.
- Matos, N. da S. D. (2011). *A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade"*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Cascavel, PR.
- Mazzotta, M. J. S. (2001). *Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Mederos, M. T., & otros. (2017). *Inclusión educativa. Recursos, apoyos y estrategias, para una escuela abierta a la diversidad*. La Habana, Cuba: Curso 2 Pedagogía.
- Meszáros, I. (2006). Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil* (C. Pagotto, trad.) São Paulo, SP: Boitempo.
- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. (pp. 406-426)
- Minayo, M. C. S. (1992). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, SP: Hucitec/ABRASCO.
- Ministério da Educação. (1979). *Projeto especial multinacional de educação Brasil-Paraguai-Uruguai: Resumo das atividades no Brasil*. Brasília, DF.
- Ministério da Educação. (2007). *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. (2010). Secretaria de Educação Especial. *Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 72 p.
- Ministério da Educação. (2014). *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de <https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=11514071>
- Ministério da Educação e Cultura. (1969). *Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do Ensino Superior-EAPES* (Acordo MEC-USAID). Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>

- Ministerio da Educação de Cuba. (19--). *Documentos para el perfeccionamiento del Subsistema de la Educación Especial*.
- Ministerio da Educação de Cuba. (1971). *Resoluções do 1º Congresso Nacional de Educação e Cultura-Cuba*. Trad. Orlando Joia & Lino Rojas Perez. São Paulo, SP: Livramento.
- Ministerio da Educação de Cuba. (1975). Partido Comunista de Cuba. *I Congreso del Partido Comunista de Cuba: tesis y resoluciones*. La Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Ministerio da Educação de Cuba. (1979). *La Educación Especial en la República de Cuba. Jornada internacional de estimulación precoz*. España. (Material inédito). Guillermo Arias Beatón.
- Ministerio da Educação de Cuba. (1999). La Educación en Cuba. In: *Pedagogia 99: encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*. La Habana, Cuba.
- Ministerio da Educação de Cuba. (2003). *La escuela como microuniversidad en la formación integral de los estudiantes de carreras pedagógicas*. La habana, Cuba: Pueblo e Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba e Organización de Estados Iberoamericanos. (1995). *Sistema Educativo Nacional de Cuba: [informe realizado por Miguel Varela Hernández. (et. al.)]*. La Habana, Cuba.
- Moraes, M. C. M de. (1996). Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*. Florianópolis, SC: UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 45-59. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10856/10334>
- Nagel, L. (2009). O homem em sua humanidade na perspectiva do multiculturalismo. In: *IV Congresso Internacional de Psicologia. X Semana de Psicologia da UEM. Anais do IV CPSI*. Maringá, PR: UEM, 26 a 29 de maio.
- Nassif, R. (2010). *José Martí*. (Coleção Educadores-MEC). (Trad. e Org. de José Eduardo de Oliveira Santos). Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana.
- Navarro, J. C. C., & Leon, A. S (2009). *Historia de Cuba 1959-1999: Liberación nacional y socialismo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. 252 p.
- Netto, J. P. (2001). Cinco notas a propósito da "questão social". *Temporalis*. (pp. 41-49) n.3, Brasília, DF: ABEPSS.
- Netto, J. P. (2003). O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: Nogueira, F. M. G., & Rizzotto, M. L. F. (Orgs.). *Estado e políticas sociais: Brasil - Paraná*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE. (pp. 12-28).
- Netto, J. P., & Braz, M. (2006). *Economia política: uma introdução crítica*. (Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social). São Paulo, SP: Cortez.
- Oliveira, B. (2001). A dialética do singular-particular-universal. In *O Método materialista*

- histórico-dialético, *5 encontro de Psicologia Social Comunitária*. (pp. 1-21). Bauru, SP: UNESP. Recuperado de <http://stoa.usp.br/mpp5004/files/1/18602/ADialeticaDoSingularParticular>
- Organização das Nações Unidas. ONU. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF. CORDE.
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). *Ranking IDH Global 2014*. Recuperado de <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhglobal.html>
- Oxford Committee for Famine Relief. OXFAM. (2015). *Uma economia para os 99%*. Oxford. Recuperado de https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/economia_para_99-relatorio_completo.pdf
- Parecer nº 13/2009*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/CEB. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: 2009.
- Parecer nº 108*. (2010). Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. CEE/CEB Pedido para alteração na denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba, PR, Recuperado de http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf
- Pereira, P. A. (2009). Estado, sociedade e esfera pública. In: *Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS.
- Pires, N. (1874). *Educação especial em foco*. Rio de Janeiro, RJ: INEP.
- Política Nacional de Educação Especial*. (1994). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007
- Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (2009). Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional Curitiba, PR. Recuperado de <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>
- Portaria Interministerial nº 186* de 10 de março de 1978. (1978). MEC/MPAS Brasília, DF.
- Rebelo, A., & Kassar, M. (2018). Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 31(63), 907-922.
- Resolução nº 4* (2009). Institui as Diretrizes para o Atendimento Educacional

- Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/CEB.
- Resolução nº 3.600/2011-SEED/GS* (2011). Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba, PR: SEED.
- Resolução nº 7.863-SEED/GS* (2012). Regulamenta os procedimentos para Celebração de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED e as Entidades Mantenedoras das Escolas que ofertam Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Recuperado de <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2011.pdf>
- Resolución nº 210/2007*. (2007). Ministerio da Educação de Cuba. Reglamento de trabajo docente y metodológico. La Habana, Cuba.
- Rivero, I. (n.d. [20--]). *Resultados de una educación infantil para todos y de calidad*. [apresentação] Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED y ACC.
- Rubinstein, S. L. (1969). O objeto, problemas y métodos de la psicología. In: Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L., & Tieplov, B. M. *Psicología*. México, MX: Grijalbo. pp. 9-36.
- Saviani, D. (2007) O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Coleção memória da Educação). 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC* (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia* (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5). 42ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 11ª. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2016). *A lei da Educação: LDB: Trajetória, limites e perspectivas* (Coleção educação contemporânea). 13ª. ed. ver. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados.
- Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Planejamento e Informações. (2016). *Série histórica das matrículas na educação básica por etapa de ensino e DPA*. Curitiba, PR.
- Secretaria do Estado da Educação. *Documentos Oficiais*. Paraná, PR. Recuperado de <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>
- Shiroma, E. (2007). A outra face da inclusão. *Revista Teias*, 2(3), 12 pgs. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869/16842>

- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de, & Evangelista, O. (2002). *Política educacional*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Shiroma, E. O. (2003). Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS. v. 9, n.17, (pp. 64-83).
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2003a) Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, Portugal, v. 1, n. 2, (pp. 267-281).
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2003b). O fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Moraes, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. p. 81-98.
- Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2004). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*. Florianópolis, SC, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. Recuperado de <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>.
- Shiroma, E. O., & Neto, A. C. B. (2015). Em nome da qualidade: construindo estandartes para o gerenciamento de professores. In *Movimento - Revista de Educação - n. 2*. Recuperado de <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252> 8
- Shuare, M. (1990). *La Psicología soviética tal como la veo*. Moscou, Rússia: Progreso.
- Siverio, A. M. (1984). *Colectivo de especialistas*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación de Cuba. Pedagogía. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Siverio, A. M. G. (1985). *Investigaciones psicológicas e pedagógicas acerca del niño preescolar*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Siverio, A. M. G. (1995). *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Trintin, J. G. (2006). *A nova economia paranaense: 1970-2000*. Maringá, PR: Eduem.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo, SP: Atlas.
- Trojan, R. M. (2008). Educação básica e formação docente em Cuba: Prós e contras. *Jornal de Políticas Educacionais*. n° 3. jan–jun. (pp. 53–64).
- Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. (2015). *Guia de apresentação de teses*. [recurso eletrônico]/Angela Maria Belloni Cuenca et al. 2. ed. atual. São Paulo, SP: Biblioteca. Recuperado de http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/i_cap_04.htm
- Vaz, K. (2013). *O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: Concepções em disputa*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Centro de

- Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
- Vieira, E. (2001). A política e as bases do Direito Educacional. *Cadernos Cedes*, ano 21, nº 55, novembro.
- Vygotski, L. S. (1989). *Obras escogidas: fundamentos de defectología - Tomo V*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas: psicologia infantil - Tomo IV* (L. Kuper, trad.). Madrid, Espanha: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología - Tomo I* (J. M. Bravo, trad.). 2a ed. Madrid, Espanha: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique - Tomo III* (L. Kuper, trad.). Madrid, Espanha: Visor.
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas: problemas de Psicologia Geral - Tomo II* (J. M. Bravo, trad.). 2a ed. Madrid, Espanha: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, trad., trabalho original publicado em 1930). Recuperado de <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símio, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Vigotski, L. S. (2000). Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Revista Educação & Sociedade*, 21(71) (A. Marenitch, trad., L. C. de Freitas, ass. trad., A. Pino, rev. técnica). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. [Do original russo: Boletim da Universidade de Moscou (1986). *Psicologia*, 14(1), (A. A. Puzirei, trad.), gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia.]
- Vigotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In Vigostkii, L., Luria, A., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10a ed., pp. 103-116). São Paulo, SP: Ícone.
- Wood, E. M. (2001). *As origens do capitalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Zanardini, I. M. S. (2006). *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira* (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252682/1/Zanardini_IsauraMonicaSouza_D.pdf.
- Zibetti, M. L. T., Souza, M. P. R., & Barroco, S. M. S. (Orgs.) (2015). *Psicologia, políticas educacionais e escolarização*. Florianópolis, SC: Pandion.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Este roteiro de entrevista é um dos instrumentos que subsidiou o estudo: “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE NOS CONTAM AS POLÍTICAS, OS PROFISSIONAIS E AS PRÁTICAS HUMANAS”

1. DADOS GERAIS

Nome:

Data:

Horário:

Local da entrevista:

2. DADOS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

Tempo de atuação no magistério.

Tempo de atuação na Educação Especial.

Tempo de atuação na gestão de Políticas na área da Educação Especial.

Dados da formação inicial (graduação), pós-graduação e formação continuada.

3. CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PROFISSIONAL E DO CONTEXTO VIVENCIADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ENVOLVENDO:

Experiência com a construção da Política de Educação Especial.

Destaques de elementos positivos e dificuldades encontradas no processo de implantação do atendimento da modalidade de Educação Especial no estado do Paraná.

Enfoques teóricos e metodológicos que contribuíram para implantação da Política de Educação Especial.

Formação continuada ofertada pela SEED para subsidiar os gestores e os docentes que atuaram e atuam na Educação Especial.

Participação das Instituições de Ensino Superior na formação de professores e na implementação da Política de Educação Especial no Paraná.

Implicações para Educação Especial com a Reforma Educacional desencadeada na década de 1990.

Atuação do professor após a década de 1990 no âmbito da Educação Especial/ Inclusiva.

Principais propostas e encaminhamentos adotados na área de Educação Especial, durante o período em que atuou no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional no estado do Paraná.

Outras informações que considerar relevante destacar que não foi abordada na entrevista.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezada senhora/senhor,

Como aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá-UEM e também docente da Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná-UNIOESTE/Cascavel, estou desenvolvendo a pesquisa de doutorado intitulada: **História da Educação Especial do Estado do Paraná: o que nos contam as políticas, os profissionais e as práticas humanas.**

Gostaríamos de convidá-la a participar da referida pesquisa, que é orientada pela professora Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual do Maringá. Temos como objetivo: a) realizar a recuperação e o registro das fontes históricas que demonstram a constituição da Educação Especial no estado do Paraná (1964-2014) e relacioná-la com a organização do sistema de Educação Especial em Cuba (1960-2014), considerando duas diferentes propostas societárias; b) identificar contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural à compreensão das políticas públicas para o atendimento educacional de pessoas com deficiências e para a formação de professores da Educação Especial, considerando a importância da educação para a formação social do psiquismo.

Para isso a sua participação é muito importante, pois escutar os protagonistas que atuaram diretamente para a consolidação dessa modalidade de ensino no Paraná descortina outro lado do processo que nem sempre consta das sínteses representadas pelos documentos. Essa participação se dará por meio de uma entrevista organizada e previamente agendada com hora e local escolhido pelo(a) senhor(a). Para o registro das entrevistas utilizaremos filmagem, que será posteriormente transcrita e editada, e seu conteúdo será disponibilizado para que o senhor(a) entrevistado(a) valide as informações e autorize sua divulgação.

Cabe destacar que: *“não são previstos riscos ou desconfortos inaceitáveis à participação no estudo”*. Informamos que caso ocorra desconfortos, você poderá nos informar e suspender a entrevista. Caso necessário, será disponibilizado atendimento para esclarecimentos e apoio, estes oferecidos pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Ressalta-se que o referido apoio, nos casos em que se sentir desconfortável com a entrevista, não tem caráter de atendimento psicoterápico.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo 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 entrevistas recolhidas em gravação serão utilizadas para os fins desta pesquisa e para a produção de um documentário sobre a História

da Educação Especial, e serão enviados para sua conferência e autorização antes da publicação. Ressaltamos que essa investigação científica traz benefícios ao contribuir para a constituição da historiografia da área de Educação Especial no Paraná, por meio de fontes historiográficas e entrevistas com sujeitos que ocuparam papéis importantes na constituição dessa história. Compreender as mudanças nas práticas desenvolvidas pelos professores e gestores ao longo dos anos e produzir um acervo historiográfico que possibilite o trabalho na formação de professores.

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 de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecida e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela professora- pesquisadora responsável.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica.

Eu, Neide da Silveira Duarte de Matos, 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 os pesquisadores, conforme os endereços abaixo:

Nome: Neide da Silveira Duarte de Matos

Telefone/*e-mail*: (45) 3037-4965/9971-4585; neide.matos@unioeste.br.

Nome: Sonia Mari Shima Barroco

Endereço: Rua Neo Alves Martins, Zona 03, Apto 401 – Maringá/PR.

Telefone/*e-mail*: (44) 3227-7750; smsbarroco@uem.br.

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 C - Solicitação para pesquisa

Cascavel, 31 de maio de 2017.

Prezado Senhor: Oscar Alves

Presidente do Conselho Estadual de Educação-CEE/PR

Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá - UEM e, também docente da Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

Estou desenvolvendo a pesquisa de doutorado intitulada: História da Educação Especial do Estado do Paraná: o que nos contam as políticas, os profissionais e as práticas humanas, sob orientação da professora Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Esta tem como objetivos:

- a) realizar a recuperação e o registro das fontes históricas que demonstram a constituição da Educação Especial no estado do Paraná (1964-2014) e,
- b) identificar contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico-cultural para a compreensão do atendimento educacional de pessoas com deficiências e para formação de professores da Educação Especial, considerando a importância da escolarização para a formação social do psiquismo.

Nesta oportunidade solicitamos autorização para buscar junto ao acervo do Conselho Estadual de Educação documentos que registram a história da Educação Especial no Paraná. Queremos informar que a pesquisa está registrada no Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, sob o de protocolo CAAE: 57474016.2.0000.0104 e atende as normas éticas, conforme o parecer emitido e aprovado em 13/07/2016.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração.

Em caso de dúvida, favor procurar as pesquisadoras pelo telefone: (45) 3037-4965/99971-4585 ou pelo *e-mail*: neide.matos@unioeste.br e contato@soniashima.com.br

Atenciosamente,

Neide da Silveira Duarte de Matos

Programa de Pós-graduação em Psicologia - PPI/UEM

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE NOS CONTAM AS POLÍTICAS, OS PROFISSIONAIS, E AS PRÁTICAS HUMANAS

Pesquisador: SONIA MARI SHIMA BARROCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57474016.2.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.693.551

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Realizar a recuperação e o registro das fontes históricas que demonstram a constituição da educação especial no estado do Paraná (1964-2014) e relacionar com a organização do sistema de educação especial de Cuba (1960-2014) considerando contribuições teóricas e metodológicas da psicologia Histórico-cultural para compreensão do atendimento educacional de pessoas com deficiência e para formação de professores das educação especial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Será realizada pesquisa documental e bibliográfica bem como entrevistas a fim de recuperar dados históricos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 1.693.551

cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

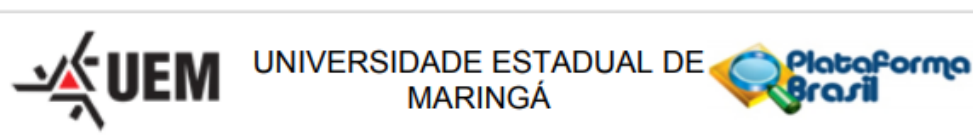
Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_718340.pdf	30/06/2016 17:31:21		Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NREMaringa.pdf	30/06/2016 17:27:41	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NREGuarapuava2.pdf	30/06/2016 17:27:08	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Sistemadeconsultaaprotocolos_SEAP_SEED_DEIN.pdf	30/06/2016 17:25:19	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_UnioesteCascavel.pdf	30/06/2016 17:24:07	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NREUmuarama.pdf	30/06/2016 17:23:32	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NREPontagrossa.pdf	30/06/2016 17:23:04	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NRELondrina.pdf	30/06/2016 17:22:26	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NRECuritibaSEED_DEIN.pdf	30/06/2016 17:21:33	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaodeprofessoresparapesquisa_NREGuarapuava.pdf	30/06/2016 17:19:37	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaodeprofessoresparapesquisa_NRECascavel.pdf	30/06/2016 17:18:29	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	indicacaodeentrevistaparapesquisa_NREdeLondrina.pdf	30/06/2016 17:17:58	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaodeentrevistaparapesquisa_NREdeCornelioProcopio.pdf	30/06/2016 17:16:56	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Indicacaoparapesquisa_NREs.pdf	30/06/2016 17:05:12	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 1.693.551

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_sujeitosdapesquisa.pdf	30/06/2016 16:56:04	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	30/06/2016 16:55:36	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	19/05/2016 20:27:09	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	19/05/2016 20:23:08	SONIA MARI SHIMA BARROCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 24 de Agosto de 2016

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copecp@uem.br