



# Educação Especial no contexto da educação básica:

*Aspectos teóricos e Metodológicos*

## MÓDULO 2

# FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E ENSINO COLABORATIVO

*Camila Meurer Jacob*

*Liliam Guimarães de Barcelos*



**FCEE**  
Fundação Catarinense  
de Educação Especial



# Governo do Estado de Santa Catarina

Carlos Moisés da Silva  
**GOVERNADOR DO ESTADO**

Daniela Cristina Reinehr  
**VICE-GOVERNADORA**

Luiz Fernando Cardoso  
**SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

## Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)

Janice Aparecida Steidel Krasniak  
**PRESIDENTE**

Edilson dos Santos Godinho  
**DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO**

Jeane Rauh Probst Leite  
**DIRETORA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Jean Nilso da Cruz  
**GERENTE DE ADMINISTRAÇÃO FINANÇAS E CONTABILIDADE – GEAF**

Guilherme Ricardo Schmidt  
**GERENTE DE APOIO OPERACIONAL – GEAP**

Paola Pereira de Oliveira  
**GERENTE DE GESTÃO DE PESSOAS – GEPES**

Wesley Knochenhauer Carvalho  
**GERENTE DE CAPACITAÇÃO, ARTICULAÇÃO E EXTENSÃO – GECAE**

Juliana Paula Buratto dos Santos Pereira  
**GERENTE DE PESQUISA E CONHECIMENTOS APLICADOS – GEPCA**

Fernanda Karen Bruggemann Faucez Andrade  
**COORDENADORA DO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ – CAS**

Iracema Aparecida Fuck Jönck  
**COORDENADORA DO CENTRO DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO – CENAE**

Márcia Terezinha Miranda  
**COORDENADORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO – CENET**

Monique Scheidt Dos Santos  
**COORDENADORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E VIVÊNCIA – CEVI**

Mariele Neli Finatto  
**COORDENADORA DO CENTRO ESPECIALIZADO EM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – CETEA**

Luciana Staut Ayres de Souza  
**COORDENADORA DO CENTRO DE REABILITAÇÃO ANA MARIA PHILIPPI – CENER**

Danielly Maia Ventura Martins  
**COORDENADORA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL – CAP**

Andreia Roselia A. Panchiniak  
**COORDENADORA DO NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO – NAAHS/SC**

Jefferson R. Seeber  
**COORDENADOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE FÍSICA – CEDUF**

Ana Carolina Savall  
**COORDENADORA DO CENTRO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA – CETEP**

Kelly Christina Gelsleuchter  
**SUPERVISORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Fabiana de Melo Giacomini Garcez  
**SUPERVISORA DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS EXTENSIVAS**

Márcia Cristina Martins  
**INTEGRADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – GECAE**

Karla Simone Martins Dias  
**INTEGRADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – GEPCA**

Kátia Regina Ladewig  
**SUPERVISORA DE ATIVIDADES EDUCACIONAIS NUCLEAR – GEPCA**

# Fundação De Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU)

## **SUPERINTENDENTE DA FAPEU**

Gilberto Vieira Ângelo

## **COORDENAÇÃO DO PROJETO**

Fabio Silva de Souza

## **TÉCNICA DE PROJETOS**

Iris Siqueira Napoleão

## **COORDENAÇÃO TÉCNICA**

Prof. Cícero Barbosa

Profa. Eleonora Milano Falcão Vieira

## **CONSULTORIA TÉCNICA EAD**

Giovana Schuelter

## **COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO**

Francielli Schuelter

## **COORDENAÇÃO DE AVEA**

Andreia Mara Fiala

## **SECRETARIA**

Giulia Schuelter Santos

## **DESIGN INSTRUCIONAL**

Supervisão: Milene Silva de Castro

Marielly Agatha Machado

## **DESIGN GRÁFICO**

Supervisão: Fabrício Sawczen

Gabriel Cruz

Juliana Bauer

## **REVISÃO TEXTUAL**

Raquel Barboza dos Santos

## **PROGRAMAÇÃO**

Supervisão: Salésio Eduardo Assi

Renan Pinho Assi

## **AUDIOVISUAL**

Supervisão: Rafael Poletto Dutra

Rodrigo Humaitá Witte

Luiz Felipe Moreira Silva Oliveira

# SUMÁRIO

## Unidade 1

### **A função social da escola e a Educação Especial .....7**

Contextualizando .....7

1.1 Uma pedagogia tradicional para a educação de poucos .....8

1.2 Uma pedagogia nova para formação de um “novo homem” .....9

1.3 Uma pedagogia tecnicista para atender às demandas econômicas ..... 12

1.4 Algumas considerações acerca da função social da escola e a Educação Especial..... 15

## Unidade 2

### **Concepção de aprendizagem na Educação Especial .....18**

Contextualizando ..... 18

2.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial ..... 19

# SUMÁRIO

## Unidade 3

### Ensino colaborativo: conceito e práticas .....26

Contextualizando .....26

3.1 O ensino colaborativo como proposta pedagógica para a educação de todos .....27

### Referências .....34

# Apresentação

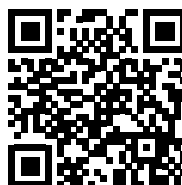
Olá, cursista!

Seja bem-vindo ao segundo módulo do curso *Função social da escola, concepção de ensino e aprendizagem e ensino colaborativo*, no qual pretende-se apresentar subsídios para compreender os processos que permeiam a escolarização de estudantes da Educação Especial, tendo em vista as múltiplas dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar.

Essas discussões, sua reflexão e compreensão, são de fundamental importância para que você possa visualizar o contexto em que estamos inseridos, buscando raciocinar, analisar e tomar decisões que visem os reais objetivos de trabalho na educação realizada em ambiente formal de ensino. Para isso, o convidamos a ler atentamente as próximas páginas. Sugerimos que, ao mesmo tempo em que for realizando a leitura, você faça/elabore associações com sua ação pedagógica, assim como com todo o espaço e demais profissionais no qual ela se realiza/concretiza.

Bons estudos e ótimas reflexões!

Clique ou aponte a câmera do seu dispositivo móvel (smartphone ou tablet) no QR Code ao lado para assistir ao vídeo sobre a relevância da temática do módulo e conhecer os principais objetivos.



## Objetivos do módulo

- » Compreender as diferentes tendências pedagógicas que fundamentam o entendimento sobre a função social da escola;
- » Compreender as diferentes concepções de educação do deficiente no Brasil;
- » Compreender a função social da escola enquanto espaço que possibilita a promoção da emancipação humana;
- » Apresentar os fundamentos da perspectiva histórico-cultural;
- » Compreender os aspectos relacionados ao desenvolvimento e à educação dos estudantes da Educação Especial;
- » Apresentar as discussões presentes na literatura relacionadas ao ensino colaborativo, visando subsidiar um trabalho pedagógico que garanta a aprendizagem escolar de todos os estudantes na escola.



## Unidade 1

# A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

## Contextualizando

Nesta primeira parte, apresentaremos as diferentes tendências pedagógicas que fundamentam o entendimento sobre a **função social da escola**, em períodos diversos, relacionando-as às diferentes concepções de educação do deficiente no Brasil, a fim de possibilitar uma compreensão sobre a função social da escola enquanto espaço que possibilita a promoção da emancipação humana.



*Para começar, você precisa saber que, historicamente, a escola tem se configurado como um campo de disputas entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, por vezes, sendo defendida sob o ideário da igualdade, a partir do pressu-*

*posto do acesso ao saber como forma de garantir o progresso material, intelectual e moral dos homens (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012), mas, também, vista como espaço de formação de mão de obra para atender as necessidades do mercado de trabalho (SILVA; WEIDE, 2014).*

*O fato é que, ao longo da história, as distintas tendências pedagógicas que buscavam entender a instituição escolar e sua função social tiveram relação direta com a forma de organizar a escola e o ensino dos estudantes da Educação Especial. Por isso, compreender tais tendências, em relação aos contextos políticos e econômicos em que foram elaboradas e difundidas, pode contribuir para a compreensão sobre a importante função da escola em relação a esses estudantes.*

\*\*\*

Para desenvolvermos essa tarefa, nesta unidade, consideraremos as contribuições de Demerval Saviani, desenvolvedor de amplos estudos acerca das tendências pedagógicas que influenciaram a organização da educação no Brasil, dentre as quais se destacam: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova (ou Escola Nova) e a pedagogia tecnicista, três tópicos que abordaremos ao longo desta unidade.

Essas tendências pedagógicas, distintas entre si e desenvolvidas em diferentes períodos históricos, não podem ser compreendidas de forma isolada, pois todas foram propostas a partir do mesmo objetivo: a perpetuação de um determinado padrão social que influencia a organização da educação no país até os dias atuais (VAZ, 2017). Remetemo-nos também aos estudos de Gilberta Jannuzzi, que identificou diferentes concepções relacionadas à educação das pessoas com deficiência no Brasil.

## 1.1 Uma pedagogia tradicional para a educação de poucos

Assim como em outros países que se encontravam em processo de modernização no final do século XIX e início do século XX, a escola pública, no Brasil, foi constituída como um instrumento para a modernização social.



Conheça, a seguir, um pouco mais sobre a história da escola pública no início do século XX:

Embora a escola pública tenha sido projetada para a educação da grande massa, o acesso a ela em nosso país, naquela época, não estava disponível para toda a sociedade, apenas para alguns grupos da elite (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012).

*Naquele contexto, a estrutura econômica do país era predominantemente agrária e mudanças importantes em relação à organização política, como a abolição da escravidão e a instauração do governo republicano, haviam sido recentemente implementadas (SILVA; WEIDE, 2014).*

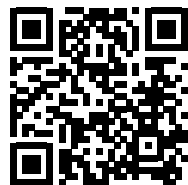
Em relação à educação naquele período, Saviani (1999, p. 18) destaca um ensino escolar pautado em uma concepção tradicional de educação, também nomeada de concepção pedagógica tradicional ou pedagogia tradicional, que pressupunha a educação como responsável por eliminar a ignorância, agindo como instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Esta, segundo o autor, era identificada como a ignorância, ou seja, “é marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (SAVIANI, 1999, p. 19).



Nessa perspectiva, a escola é organizada de tal forma que prática pedagógica é “centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização” (SAVIANI, 2021, p. 20).

Cabe ressaltar que, naquele período, o atendimento educacional aos estudantes da Educação Especial era praticamente inexistente, ocorrendo através de poucas iniciativas isoladas em instituições privado-assistenciais, além dos institutos de cegos e surdos criados no período imperial. Contudo, o ensino ofertado nessas instituições não tinha o mesmo enfoque que aquele ofertado na escola regular, de transmissão dos conhecimentos, estava focado, principalmente, no cuidado, na assistência e na reabilitação (JANNUZZI, 2012).

Aponte a câmera do seu dispositivo móvel (smartphone ou tablet) no QR Code ao lado para assistir ao vídeo de animação sobre a história da escola pública no início do século XX.



Com isso, você pode perceber que a função da escola, no contexto da concepção tradicional de educação, estava relacionada à eliminação da ignorância, mas somente para alguns grupos privilegiados, aos quais era possibilitado o acesso ao saber.

“

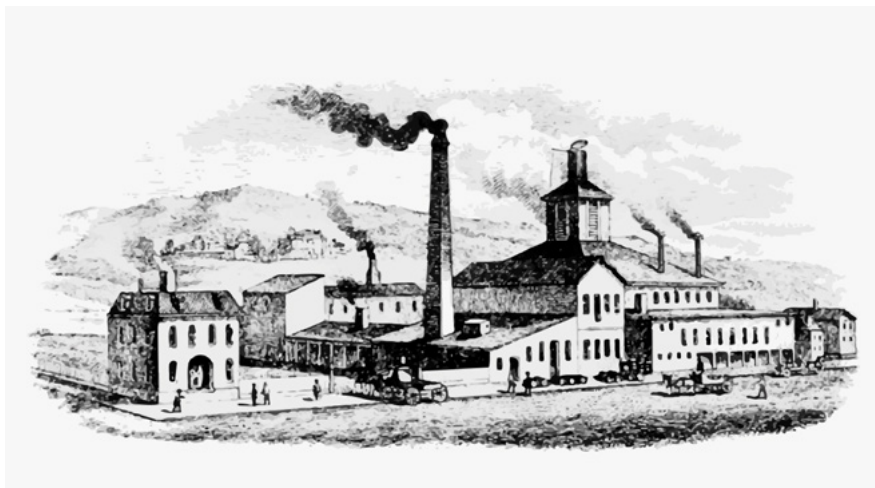
*Saviani (1999, p. 17) resalta que essa forma de organização da escola, longe de se configurar como um instrumento de superação da marginalidade, “se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar”.*

”

Nessa vertente, a própria forma de organizar a escola produz a exclusão social.

## 1.2 Uma pedagogia nova para formação de um “novo homem”

No começo do século XX, com o início da industrialização e urbanização no Brasil, surgiu a necessidade da promoção de competências mínimas para atender às demandas desse processo e, com isso, a educação para as camadas populares foi expandida.



Representação do início da industrialização no século XX.

**Foto:** Freepik.

Ao mesmo tempo, uma nova visão filosófica de homem, baseada na existência, na vida e na atividade, de acordo com Saviani (2021), estava sendo propagada, principalmente, com base nas ideias do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (SILVA; WEIDE, 2014). Ou seja, era preciso formar um novo tipo de homem necessário ao novo ideal civilizatório da sociedade industrial emergente (SHIROMA; CAMPOS, 1999).

*Nessa proposta que ficou conhecida no Brasil como Escola Nova, a educação passa a ser pensada como uma ferramenta para promover a socialização e possibilitar “o desenvolvimento das capacidades, das aptidões naturais dos indivíduos” (SHIROMA; CAMPOS, 1999, p. 487).*

*Também denominada como pedagogia nova ou escolanovismo, a Escola Nova foi veiculada no país como nova tendência pedagógica. Sendo que um acontecimento emblemático que demarcou a implantação desse movimento no Brasil foi a publicação, em 1932, do documento intitulado Manifesto dos pioneiros da educação nova, assinado por um grupo de 23 intelectuais da elite brasileira.*

De acordo com Silva e Weide (2014, p. 17), no escolanovismo, a escola é elencada como a responsável por “ajustar os indivíduos à sociedade, inculcando-lhes o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”. Dessa forma, segundo Saviani (1999, p. 21):



A prática pedagógica passa a valorizar as vivências, a espontaneidade e a iniciativa do estudante.



A pedagogia centrada na lógica é substituída por uma “pedagogia de inspiração experimental baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia”.



Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Exercendo uma crítica à pedagogia tradicional, a Escola Nova se opõe à concepção de marginalizado como sendo o ignorante, considerando marginalizados “os ‘anormais’, isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes” (SAVIANI, 1999, p. 20).



A educação se torna “um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais” (SAVIANI, 2009, p. 8).



Confira, a seguir, o surgimento das primeiras instituições para atendimento educacional dos excepcionais, de acordo com Jannuzzi (2004):



*Naquele contexto, onde os princípios da Escola Nova estavam sendo propagados como base para a educação geral, surgiram as primeiras instituições para atendimento educacional dos “excepcionais”, as quais eram fundamentadas na ciência médico-pedagógica e nos estudos que defendiam a separação de estudantes “normais” e “anormais”, como forma de melhorar o processo educativo (KASSAR, 2011, p. 63). Foi sobre esse alicerce que se constituiu, no Brasil, a Educação Especial, denominada, até a década de 1970, como educação de excepcionais ou ensino emendativo, que funcionava como um sistema paralelo à educação regular.*

*A concepção Psicopedagógica de deficiência, baseada no coeficiente intelectual (QI) e no rendimento escolar, subsidiou a organização da escola para a distribuição dos estudantes nas classes homogêneas, classes especiais e instituições especializadas.*

\*\*\*

A partir disso, vemos que a concepção escolanovista subsidiou o pensamento educacional no período em que a Educação Especial se constituiu em nosso país.

***Perceba que, na perspectiva da Escola Nova, a função social da instituição escolar é a de desenvolver as competências individuais dos sujeitos, isto é, ensinar cada um conforme sua possibilidade para aprender. Para os estudantes da Educação Especial direcionados para espaços segregados à escola regular, a educação era pautada pela normalização para sua inserção na sociedade, contudo, nos limites de suas próprias possibilidades.***

Convém lembrar que os princípios da Escola Nova (assim como as concepções médico-pedagógica e psicopedagógica de deficiência) se perpetuaram, ao longo da história da educação no Brasil, subsidiando o pensar sobre a escola e a Educação Especial até os dias atuais, principalmente, através da propagação da pedagogia das competências, expressa no lema aprender a aprender no discurso oficial educacional.

Confira a seguir algumas considerações sobre o aprender a aprender, segundo Borowsky (2017):

- » A pedagogia do aprender a aprender tem direcionado as práticas pedagógicas de forma que todas as atividades educacionais sejam espontâneas, partam do interesse dos próprios estudantes e que o estudante construa sua aprendizagem de forma autônoma.

- » Porém, no contexto da Educação Especial, as expectativas sobre essa aprendizagem esbarram numa concepção de educação centrada no diagnóstico, onde se entende que o “diagnóstico pode ser amenizado com o uso de instrumentos dos quais o aluno deve se apropriar para que, ele mesmo, supere a sua limitação considerada orgânica”.
- » Dessa forma, o ensino do saber sistematizado continua sendo um horizonte distante para os estudantes da Educação Especial.

### 1.3 Uma pedagogia tecnicista para atender às demandas econômicas

Conforme explica Saviani (1999, p. 23), ao final da primeira metade do século XX, “o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão”. Isso porque, essa concepção pedagógica, embora tenha se tornado dominante no meio educacional, “na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade”.

“

*Silva e Weide (2014, p. 20) complementam dizendo que, “na grande maioria das escolas brasileiras, de clientela pobre, o escolanovismo não se implantou, e ademais, perdeu-se o que ainda se tinha como conteúdos”. A partir disso, surgiram tentativas de desenvolver uma Escola Nova Popular, expressas pelas pedagogias desenvolvidas por Paulo Freire, por exemplo (SAVIANI, 1999).*

”

Confira adiante uma breve história da ascensão da pedagogia tecnicista:



*A preocupação com a instrumentalização da classe trabalhadora para um mercado de trabalho em ascendente transformação suscitou o desenvolvimento de uma nova concepção de educação: a pedagogia tecnicista.*

Ancorada na “teoria do capital humano”, que concebe a educação como um investimento social (FRIGOTTO, 1989), na pedagogia tecnicista, a marginalidade não está identificada com a ignorância e nem com a “anormalidade”, mas com a incompetência: os marginalizados são os que não possuem as competências necessárias para o avanço do sistema (SAVIANI, 1999). Ou seja, “a escola ‘prepara’, desenvolve o ‘capital humano’, a ‘força do trabalho’ que deve ser ‘investida no setor produtivo’” (JANNUZZI, 2004, p. 13), de tal modo que, na organização escolar, passa a ser adotado um sistema burocratizado, repleto de “instruções minuciosas” para cada agente educacional, a fim de que cumpram as tarefas específicas estabelecidas individualmente dentro de um “amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico” (SAVIANI, 1999, p. 26).

\*\*\*

Na pedagogia tecnicista, a função social atribuída à escola é “proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 1999, p. 25).

De forma paralela ao desenvolvimento dessa nova concepção pedagógica, os princípios da inclusão passaram a ser veiculados por Organismos Internacionais, principalmente, a partir da publicação da Declaração de Salamanca, em 1994.

***No Brasil, os princípios da inclusão foram incorporados (tardamente) ao sistema educacional, principalmente, por meio do programa Educação inclusiva: direito à diversidade, implantado após o ano de 2003. Contudo, a perspectiva inclusiva só se consolidou no Brasil em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), que determinou a inclusão total dos estudantes da Educação Especial na escola regular, demarcando a substituição desse conceito como proposta pedagógica pela ênfase na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011). A partir de então, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional passou a ser configurado como a “expressão da Educação Especial na rede regular de ensino” (VAZ, 2017, p. 186).***

Em um estudo que analisou práticas educativas desenvolvidas com estudantes com deficiências, Dainez e Smolka (2019) identificaram que, para além da formação para o trabalho, a escola tem sido direcionada a cumprir uma função de assistência e convivência entre os diferentes.



Embora a PNEPEI tenha determinado a inclusão total, na prática, as atividades voltadas aos alunos da Educação Especial estavam pautadas apenas no assistencialismo.

Com relação à educação dos estudantes da Educação Especial, a repercussão do discurso médico e do assistencialismo conduzem a práticas pedagógicas pautadas na estimulação, no cuidado e na socialização, colocando em “segundo plano o direito ao conhecimento e o papel da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 15).

***Assim, vemos a construção de uma nova função social para a escola pautada no assistencialismo e distanciada da possibilidade de promoção da emancipação humana.***

Nessa perspectiva, é importante estarmos atentos às diferentes concepções de educação e de deficiência que têm direcionado a compreensão sobre a função social da escola, especialmente para os estudantes que compõem o público da Educação Especial.

## 1.4 Algumas considerações acerca da função social da escola e a Educação Especial

Você perceberá, no decorrer desta unidade, que os estudos desenvolvidos na área (SAVIANI, 1999; 2021) nos ajudam a compreender como, ao longo da história da educação no Brasil, diferentes concepções pedagógicas conduziram a diferentes compreensões acerca da função social da escola.

Retome, a seguir, os principais pontos da unidade:

Enquanto na pedagogia tradicional a função da escola estava associada à eliminação da ignorância – somente para alguns grupos privilegiados –, a Escola Nova atribuiu uma nova função social à entidade escolar: desenvolver as competências individuais, tal qual a possibilidade de cada um.

Naquele período, a educação dos estudantes da Educação Especial, no ambiente escolar, era um horizonte distante, considerando as concepções baseadas na medicina e na psicologia que também permearam o entendimento sobre a deficiência.

Tais concepções, médico-pedagógica e psicopedagógica, subsidiaram a forma de organizar a escola, direcionando a educação dos estudantes da Educação Especial para espaços diferentes, com base em critérios pautados pelo coeficiente intelectual.

Por outro lado, as rápidas mudanças econômicas ocorridas em meados do século XX suscitaram uma nova forma de conceber a educação, pautando-se numa perspectiva tecnicista, onde a escola foi incumbida da função de preparar a mão de obra necessária para o avanço do sistema.

Ao passo que a inclusão passou a ser disseminada como uma nova perspectiva para a educação dos estudantes da Educação Especial, a escola passa a incorporar uma nova função: promover a assistência, o cuidado e a socialização entre os considerados diferentes.

A respeito do trabalho pedagógico desenvolvido nas diferentes tendências pedagógicas:

“

*Conclui-se, do ponto de vista pedagógico que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a nova é aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 1999, p. 25-26).*

”

Assim, vemos que as diferentes tendências atribuem funções distintas à escola e que **essas funções não estão relacionadas com o ensino para a emancipação humana.**

“

*Uma das formas mais básicas de alienação é aquela na qual os indivíduos humanos são impedidos de apropriarem-se da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao ser do gênero humano (DUARTE, 2001, p. 341).*

”

Dessarte, uma inclusão escolar cujo trabalho pedagógico não tem como norte a apropriação do saber sistematizado, longe de possibilitar a emancipação, perpetua a alienação dos estudantes da Educação Especial.

***Por isso, a defesa da inclusão escolar não pode ter um fim em si mesma! Defender uma escola verdadeiramente inclusiva implica defender uma prática pedagógica que combata a alienação e contribua no processo de humanização dos estudantes da Educação Especial.***

Para tanto, é necessário partir de uma concepção pedagógica histórico-crítica que entenda o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).





A Educação Especial não pode ter um fim em si mesma, ela deve proporcionar, aos estudantes, apropriação da riqueza material e intelectual produzida socialmente.

## Unidade 2

# CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

## Contextualizando

Cursista, nesta segunda parte, você aprenderá sobre os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, compreendendo a respeito dos aspectos relacionados ao desenvolvimento e à educação dos estudantes da Educação Especial.

Acompanhe, a seguir, as informações que explicam, com base na obra de Januzzi (1985, *apud* DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 3), como a Educação Especial tem desviado do objetivo final da escola: possibilitar a emancipação de todos.



*Considerando a escola como espaço de socialização do saber sistematizado, que busca possibilitar a emancipação e promover a humanização dos indivíduos, é urgente refletir se as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço consistem*

*em práticas educativas humanizadoras ou alienantes. Pois, temos visto que, tradicionalmente, as práticas educacionais desenvolvidas com os estudantes da Educação Especial, seja no espaço escolar ou não, não têm alcançado esse objetivo.*

*A autora Jannuzzi nos auxilia numa melhor compreensão desse fenômeno de exclusão do acesso ao saber para esses estudantes ao identificar que o trabalho pedagógico desenvolvido com essas pessoas, ao longo da história, foi influenciado fortemente pela medicina e pela psicologia.*

*Essas duas concepções, médico-pedagógica e psicopedagógica, tendem a enfatizar as causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, que vai sendo construído com base em expectativas rebaixadas em relação à aprendizagem desses estudantes.*

*Assim, o fazer pedagógico relacionado ao ensino acaba sendo transformado em um trabalho pautado na reabilitação, no cuidado e na socialização desses estudantes. Por isso, defendemos a “construção de um sistema de ensino público consistente e articulado com um projeto político e educacional, sem cunho filantrópico, que contemple a formação humana integral dessa população” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 3).*

\*\*\*

Considerando tudo que fora dito, principalmente a proposição final de Januzzi (1985, *apud* DANEZ; SMOLKA, 2019, p.3), que vai de encontro à teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano proposta por Lev Vygotsky, nesta unidade, vamos traçar um breve panorama sobre os fundamentos propostos por esse autor, de forma a subsidiar o entendimento sobre uma concepção de ensino e aprendizagem que possibilite **um trabalho pedagógico verdadeiramente emancipador**.

Avance para os próximos tópicos e continue seus estudos!

## 2.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial

Acompanhe, a seguir, uma breve explicação sobre a teoria história-cultural de Lev Semionovitch Vygotsky:



Na teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky, o desenvolvimento humano é concebido como um “produto da aprendizagem advinda das interações que se estabelecem entre o indivíduo que aprende e os outros mediadores de uma dada cultura” (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p. 203).



Ou seja, os indivíduos são constituídos, social e historicamente, a partir das relações que estabelecem com o seu meio e com seus pares.



Nessa perspectiva, a “convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico a ser humano social, e a aprendizagem que advém das relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que dão suporte ao desenvolvimento” (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009). Tais conhecimentos, elaborados dentro de um processo contínuo, não são apenas consumidos, mas também produzidos culturalmente por esses sujeitos.

Adiante, um panorama sobre o processo de desenvolvimento da teoria vygotskiana, considerando os estudos do autor no século XX:

### **As leis são as mesmas na base**

Vygotsky propôs, ao longo da sua vida, amplos estudos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças com deficiências. A partir desses estudos, elaborou seu postulado geral sobre o desenvolvimento da criança “anormal” (termo utilizado para se referir às crianças com deficiências naquela época), identificando que “as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal como da criança anormal, são as mesmas na base” (VYGOTSKY, 2019, p. 283), ou seja, o desenvolvimento das crianças com deficiências são orientadas pelos mesmos princípios do desenvolvimento das demais crianças.

### **O ensino das crianças com deficiência segundo Vygotsky**

Para o autor (VYGOTSKY, 2019, p. 31), “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. Logo, o “ensino da criança com deficiência deve ser ancorado nos mesmos princípios de desenvolvimento humano – de desenvolvimento cultural, como ele insistia em ressaltar – de qualquer pessoa” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 3).

### **O conceito de deficiência**

A respeito do conceito de deficiência, Vygotsky o distingue da seguinte maneira: deficiência primária, compreendida como biológica (compreende as lesões orgânicas, as lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas etc.); e deficiência secundária – compreendida como social –, que é relacionada ao “desenvolvimento do sujeito que apresenta essas características, com base nas interações sociais” (GARCIA, 1999, p. 2).

Para Victor e Camizão (2017, p. 24), Vygotsky revoluciona quando desloca a ênfase do desenvolvimento para o contexto social, considerando que, ao fazer isso, o autor se contrapõe às concepções estabelecidas historicamente a respeito da deficiência por intermédio do próprio sujeito.

“

*Essa revolução é altamente emancipatória, pois incita a participação de todos os sujeitos na sociedade, atuando ativamente, modificando o meio e a si, e supera a influência médico-psicológica estabelecida historicamente que, há tempo, vem subjazendo a criança com deficiência, condicionando-a a uma limitação social imposta, equivocadamente atribuída a sua condição biológica (VICTOR; CAMIZÃO, 2017, p. 24).*

”

Considerando o coletivo como fator primordial para o desenvolvimento das crianças com deficiência, Vygotsky tece uma crítica ao modelo de escola especializada de seu tempo, que “separava e isolava os sujeitos em um mundo restrito e adaptado ao ‘defeito’”, bem como “o programa reduzido de conteúdos e métodos simplificados de ensino” desenvolvido com essas pessoas (GARCIA, 1999, p. 4).

### PRÁTICA DOCENTE



*Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico, desenvolvido sob a perspectiva histórico-cultural, deve pautar seus objetivos e ações não nos déficits primários, mas nos secundários.*

Assim, as questões sociais devem ser consideradas principais na educação das crianças com deficiências, tendo em vista que, “ao operar exclusivamente com representações concretas e visuais, refreamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções, na conduta da criança, não podem ser substituídas por nenhum ‘procedimento visual’” (VYGOTSKY, 2019, p. 206).

***Na teoria histórico-cultural, Vygotsky considera o comportamento da criança (com e sem deficiência) como o resultado de duas linhas de desenvolvimento: a primeira é centrada nos processos elementares, de origem biológica (ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos); e a segunda seria a responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores (o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.).***



Para Vygotsky (2019, p. 284), as funções psíquicas superiores têm uma origem social e surgem a partir da **conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, e se manifestam, posteriormente**, “como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interior da conduta”, ou seja, parte de uma categoria interpsicológica para uma categoria intrapsicológica, segundo o autor.

Ademais, ele esclarece que, no caso das crianças com deficiências, há um “insuficiente desenvolvimento das funções elementares” provocado pela própria deficiência orgânica. E explica:

“

*Por exemplo, o insuficiente desenvolvimento da capacidade motora no caso da cegueira, a falta de desenvolvimento da linguagem no caso da surdez, a falta de desenvolvimento do pensamento no caso do atraso mental etc. (VYGOTSKY, 2019, p. 294).*

”

Por outro lado, o insuficiente desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças com deficiências são decorrentes, geralmente, do que Vygotsky (2019, p. 296) denomina de “ausência da criança anormal do coletivo”.

“

*[...] o processo ocorre aproximadamente da seguinte maneira: devido a algum defeito, aparece, na criança, uma série de peculiaridades que impedem o desenvolvimento normal da relação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança (VYGOTSKY, 2019, p. 296).*

”

Considerando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir do coletivo, a atuação profissional tem uma maior possibilidade de intervir, a fim de proporcionar o desenvolvimento da criança com deficiência. Ou seja, todos os esforços na educação devem ser dirigidos para esse desenvolvimento insuficiente dos processos superiores (VYGOTSKY, 2019).



Para Dainez e Smolka (2019, p. 14), a forma com que Vygotsky se refere aos objetivos educacionais diz respeito às ações que devem ser orientadas para o potencial do processo de humanização, sem o estabelecimento de limites a priori e sem tomar como ponto de partida a falta. Ainda, as autoras consideram que

“

*Essa forma de conceber o trabalho educacional implica atenção aos modos de participação da criança com deficiência nas práticas sociais e, em especial, à significação das ações mediadas que se produzem na dinâmica das relações. Assim, a questão que se evidencia é como considerar no trabalho de mediação pedagógica as especificidades da deficiência, tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação educacional (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 14).*

”



Tal perspectiva vai de encontro à defesa da escola como espaço de “formação das novas gerações, em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (BUENO, 2001, p. 5). Nesse viés, a teoria histórico-cultural contribui para a compreensão sobre os modos pelos quais o ser humano é e pode ser constituído, indicando caminhos para atuarmos “na construção de um sistema de ensino que possa, efetivamente, se constituir, cada vez mais, em fator de mudança social, dentro de limites que qualquer instituição social possui” (BUENO, 2001, p. 2).



## Unidade 3

# ENSINO COLABORATIVO: CONCEITO E PRÁTICAS

## Contextualizando

Cursista, agora, você conhecerá as discussões presentes na literatura relacionadas ao ensino colaborativo, como uma proposta de trabalho pedagógico possível para a garantia da aprendizagem escolar de todos os estudantes na escola.

A seguir, os detalhes:



*O ensino colaborativo teve seus primeiros registros na década de 1960, nos Estados Unidos, quando as demandas educacionais de estudantes com distintas necessidades acarretaram a formulação de legislações que favoreciam e reforçavam o ensino colaborativo enquanto uma estratégia de ensino, de acordo com Gatti (2019).*

*Segundo ela, em 1989, houve um dos primeiros registros sobre o trabalho em conjunto entre professores do ensino comum e da Educação Especial, o qual pode ser encontrado nos estudos de Bauwens, Hourcade e Friend. Outro registro foi em 2001, com o movimento No child left behind, em português “Nenhuma criança é deixada para trás”, onde o ensino colaborativo foi colocado como prática que contribuiria na garantia de interação de estudantes com deficiência com seus pares.*

*No Brasil, as primeiras iniciativas, segundo a mesma autora, datam 2004, quando, no município de São Carlos (SP), foi instituído um projeto chamado S.O.S Inclusão, que buscava levar a universidade ao espaço escolar como um meio para dar suporte à inclusão e à formação dos professores para atuação dentro dessa perspectiva. Com esse projeto, pesquisadores passaram a investigar ações, práticas e modelos de ensino que contribuíssem no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum. Dentre as pesquisas, o ensino colaborativo foi encontrado.*

\*\*\*

Avance para o tópico seguinte, o qual aborda o ensino colaborativo como alternativa para a inclusão dos estudantes de Educação Especial, e continue seus estudos!

### 3.1 O ensino colaborativo como proposta pedagógica para a educação de todos

Você sabe o que é ensino colaborativo? De acordo com Gatti (2019), é a tradução de *collaborative teaching*, sendo sua abreviação *co-teaching*, termo utilizado pela primeira vez em 1995, por Cook e Friend. No Brasil, outros termos são usados, como *bidocência* e *coensino*, no entanto, pela sua tradução e uso nas discussões, adotamos, para o breve diálogo que se pretende estabelecer nesse material, o termo *ensino colaborativo*.

***O ensino colaborativo, segundo Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) é um serviço de apoio à inclusão que envolve o trabalho articulado entre o professor do ensino comum e da Educação Especial, visando os processos de ensino e aprendizagem não só dos estudantes da Educação Especial, como também das demais crianças e/ou adolescentes da turma. Nessa forma de trabalho, os profissionais atuantes na escola são responsáveis pela educação/ensino de todos os estudantes.***

Conforme Damiani (2008, p. 215), no ensino colaborativo, os professores do ensino comum e da Educação Especial, “ao trabalharem juntos, [...] se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”.

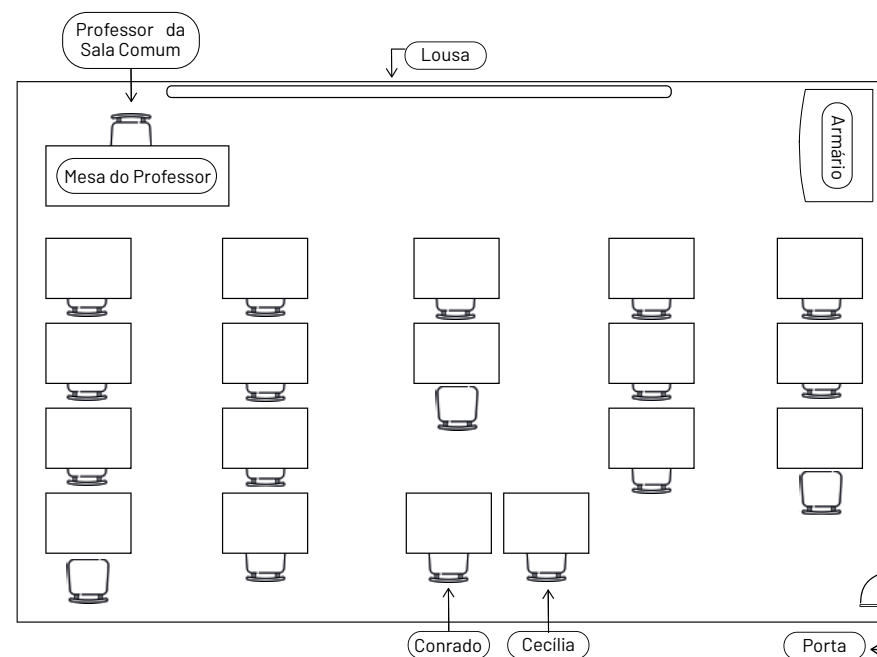


Por isso, a proposta implica na compreensão e na redefinição dos papéis desses professores no espaço da sala e do ambiente escolar (CAPELLINI; MENDES, 2007; VILARONGA; MENDES, 2014).

- » Nesse cenário, o professor da Educação Especial passa a ser visualizado como apoio centrado na classe comum e não como um professor que deve acompanhar, atender e ser o responsável única e exclusivamente pelo apoio e ensino do estudante da Educação Especial.
- » Nele, os professores precisam dividir responsabilidades, dialogando, planejando, avaliando, reavaliando e atuando no processo de ensino e aprendizagem de modo conjunto, inclusive, com todos os estudantes.
- » Os espaços que esses professores transitam e se localizam também se modificam, tomando como base o ensino tradicional e o modelo de apenas o professor de ensino comum em sala. Vilaron-

ga, Mendes e Zerbato (2016), no estudo que realizaram, demonstraram, por meio de um desenho realizado por uma professora do ensino colaborativo, o espaço que ela e um estudante da Educação Especial ocupavam dentro do ambiente da sala de aula.

A seguir, apresentamos o desenho.

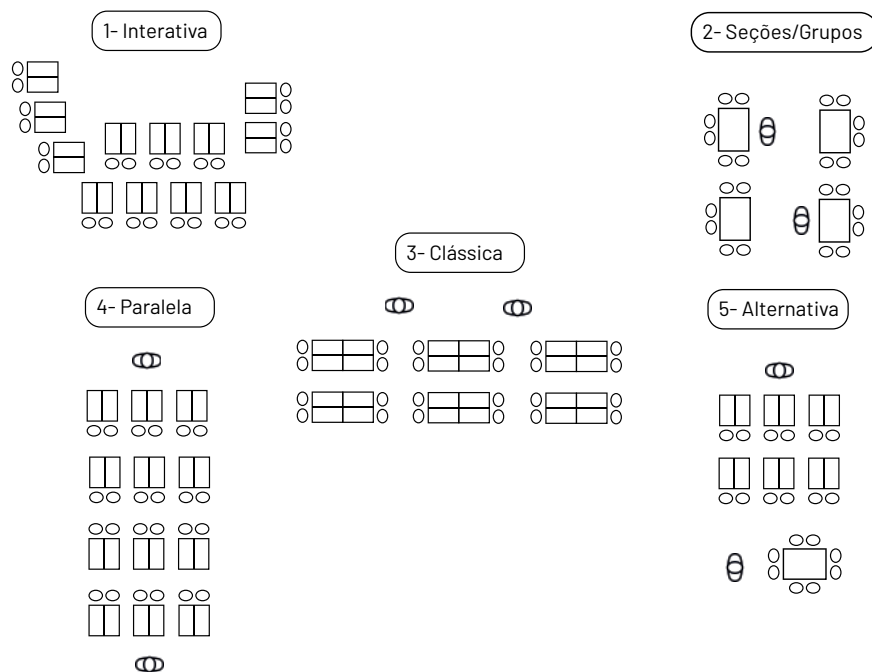


Desenho da disposição de uma sala de aula.

**Foto:** Vilaronga, Mendes e Zerbato, 2016.

Você pode observar, nessa figura, a localização de ambos, ao fundo da sala e próximos à porta. Essa proposta se diferencia de outras possíveis organizações de sala e de trabalho pedagógico. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016), com base nos estudos de Moltó (2006), trazem também uma imagem com outras formas de dispor/mobilizar o ambiente da sala de aula, bem como e, consequentemente,

o trabalho entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, tendo como proposta o ensino colaborativo, conforme a próxima figura:



Desenho de distintas disposições do espaço de uma sala de aula dentro da perspectiva do ensino colaborativo.

**Fonte:** Moltó, 2006 (apud VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).

Aqui, observamos distintos modos de se pensar e modificar/alterar a disposição do ambiente da sala de aula, bem como as diferentes formas possíveis de organizar, planejar, realizar, avaliar, reavaliar, dentre outros, os processos de ensino e aprendizagem e o próprio trabalho pedagógico dos/entre professores do ensino comum e da Educação Especial.

## PRÁTICA DOCENTE

*Assim como na última figura, podemos apontar que, no ensino colaborativo, os espaços ocupados pelos professores nas aulas não são estáticos, eles são compartilhados e devem ser dispostos de modo que contribuam para que ambos consigam trabalhar em conjunto e com/para todos os estudantes.*



No campo das discussões acadêmicas e das pesquisas que investigam a área, temos as seguintes considerações:

- » Estudos confirmam que o ensino colaborativo é uma tendência mundial e que, no Brasil, ele vem se firmando, ainda que a passos lentos, tendo conhecimento das suas necessidades de ajustes e de algumas mudanças (PINTO; FANTACINI, 2018, p. 9).
- » Outro fato é que o trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e da Educação Especial é uma estratégia de ensino que traz ganhos significativos para todos os estudantes (ressaltando que os ganhos não são somente para os estudantes da Educação Especial, mas para todas as crianças e/ou adolescentes da turma)(VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016; PINTO; FANTACINI, 2018).

» Além disso, esse modo de vivenciar e atuar pedagogicamente traz benefícios aos profissionais envolvidos, que, com as trocas realizadas, acabam aprimorando seus conhecimentos e, também, suas ações didáticas e de ensino (CAPELLINI; MENDES, 2007; VILARONGA, MENDES, ZERBATO, 2016; PINTO; FANTACINI, 2018).

Em Santa Catarina, o professor de Educação Especial que atua em conjunto com o professor de classe comum é denominado Segundo Professor de Turma.



## LEGISLAÇÃO

Conforme a Resolução CEE/SC nº 100/2016, a presença desse profissional na escola é garantida quando houver matrícula e frequência de estudantes com “deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica” (SANTA CATARINA, 2016). Também é garantido às classes que houver matrícula de estudantes com “deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática” (SANTA CATARINA, 2016).

No documento da Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2018), as orientações para o trabalho do Segundo Professor de Turma convergem com as concepções sobre o ensino colaborativo, onde há “o trabalho articulado e convergente entre o professor de classe comum e o professor dos serviços especializados, direcionado para a efetiva aprendizagem de seus estudantes”, de modo que ambos possam cumprir suas atribuições com responsabilidade (SANTA CATARINA, 2018, p. 43).



Cursista, este módulo objetivou apontar o aspecto conceitual e as principais discussões encontradas na literatura sobre a área. Porém, é preciso chamar atenção sobre os debates que a circundam e a circunscrevem, como a discussão sobre as políticas públicas, que precisam ser analisadas e repensadas, a fim de promover espaços e meios para que o ensino colaborativo aconteça.

Outro ponto, é ir além da discussão que disserta e coloca o ensino colaborativo como função ou atribuição apenas dos/entre os professores do ensino comum e da Educação Especial. Ele se concretiza dentro de um espaço multidisciplinar de ensino e, para tanto, todos os profissionais desse ambiente estão envolvidos e fazem parte desse processo.

E nessa compreensão de trabalho em conjunto, da escola como um todo, subsidiada por políticas públicas que favoreçam esse trabalho, é que o ensino colaborativo terá espaço para se desenvolver e se concretizar como realidade nas escolas, contribuindo para o sucesso na escolarização dos estudantes públicos da Educação Especial.





Vamos relembrar os pontos principais deste módulo:

No século XIX e XX, a educação dos estudantes da Educação Especial, no ambiente escolar, era um horizonte distante, sendo consideradas as concepções baseadas na medicina e na psicologia, que também permearam o entendimento sobre a deficiência.

As tendências pedagógicas buscaram entender a escola e sua função social, pois consideram que suas concepções possuem uma relação direta com a forma de organizar a educação dos estudantes da Educação Especial.

Enquanto na **pedagogia tradicional** a função da escola estava associada à eliminação da ignorância – somente para alguns grupos privilegiados –, a **Escola Nova** atribuiu uma nova função social à escola: desenvolver as competências individuais, tal qual a possibilidade de cada um.

A preocupação com a instrumentalização da classe trabalhadora para um mercado de trabalho em ascendente transformação suscitou o desenvolvimento de uma nova concepção de educação: a **pedagogia tecnicista**.

As concepções médico-pedagógica e psicopedagógica subsidiaram a forma de organizar a escola, direcionando a educação dos estudantes da Educação Especial para espaços diferentes com base em critérios pautadas pelo coeficiente intelectual.

Defender uma escola verdadeiramente inclusiva implica defender uma prática pedagógica que combata a alienação e contribua no processo de humanização dos estudantes da Educação Especial.

Para tanto, é necessário partir de uma concepção **pedagógica histórico-crítica**, entendendo o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanização que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Na teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky, o desenvolvimento humano é concebido como um produto da aprendizagem advinda das interações que se estabelecem entre o indivíduo que aprende e os outros mediadores de uma dada cultura.





O conceito de deficiência, segundo Vygotsky, implica dois tipos: a **deficiência primária**, compreendida como biológica, que diz respeito às lesões orgânicas e cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas etc., e a **deficiência secundária**, entendida como social, a qual está relacionada com o desenvolvimento do sujeito que apresenta essas características com base nas interações sociais.

Considerando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir do coletivo, a atuação profissional tem uma maior possibilidade de intervir, a fim de proporcionar o desenvolvimento da criança com deficiência.

O ensino colaborativo é um serviço de apoio à inclusão que envolve o trabalho articulado entre o professor do ensino comum e da Educação Especial, visando os processos ensino e aprendizagem não só dos estudantes da Educação Especial, mas de todas as crianças e/ou adolescentes da turma.



## Referências

BOROWSKY, H. G. **Os movimentos de formação docente no projeto orientador de atividade**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a08.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educare et Educare**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjzqqk3cBv47szKzLpdJWD/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20objetivo%20do%20presente%20estudo,com%20defici%C3%Aancia%20intelectual%20e%20m%C3%BAltipla>. Acesso em: 03 dez. 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYP-g5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o 'aprender a aprender'**: Crítica às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 42-46, 1999.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, SP, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GATTI, M. R. **Coensino e educação física escolar**: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 9-25, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 03 dez. 2021.

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

KASSAR, M. C. C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico-cultural. **Akrópolis**, Umuarama, PR, v. 17, n. 4, p. 203-210, 2009. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/2900/2135>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. A origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Histedbr**, Campinas, SP, v. 12, n. 45, p. 239-252, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659010009/560659010009.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução CEE/SC nº 100. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis, SC, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2021. p.

SILVA, A.; WEIDE, D. F. **A função social da escola**. Paraná: Unicen- tro, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Rev. Bras. Es. Pedag.**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 483-493, 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1309/1048>. Acesso em: 03 dez. 2021

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas** - Tomo Cinco. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019. (Fundamentos de Defectologia).

VILARONGA, C.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

VILARONGA, C.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para o apoio da inclusão escolas: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <http://200.181.121.140/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 16 fev. 2022.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, BARROCO, Sonia Mari Shima e Rosato, Solange Pereira Marques (org.). **Educação Especial e teoria histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-34.



# Educação Especial

## no contexto da educação básica:

*Aspectos teóricos e Metodológicos*



**FCEE**  
Fundação Catarinense  
de Educação Especial

GOVERNO DE  
**SANTA CATARINA**

