



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALINE DA CONCEIÇÃO

**MEDIAÇÃO DOCENTE: ELEMENTO PARA A REFLEXÃO SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

RIO DE JANEIRO

2024

ALINE DA CONCEIÇÃO

**MEDIAÇÃO DOCENTE: ELEMENTO PARA A REFLEXÃO SOBRE A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr.^aAdriana Patrício Delgado

RIO DE JANEIRO

2024

ALINE DA CONCEIÇÃO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^aDr^a.Adriana Patrício Delgado

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Prof.Dr^a Thais da Costa Motta

À minha mãe (*In memoriam*) que apesar de não ter me gerado em seu ventre, me gerou em seu coração. Contribuiu da melhor maneira possível no processo de construção de minha personalidade, à qual busco aperfeiçoar a cada dia, espelhando-me em seus ensinamentos. Sempre me orientou a seguir os melhores caminhos, tornando essa jornada, chamada vida, mais leve e prazerosa.

AGRADECIMENTOS

Poder olhar para trás e enxergar tudo o que foi construído durante toda essa caminhada é extremamente regozijante, pois acredito que o percurso é tão prazeroso quanto a chegada. Assim, agradeço primeiramente a Deus, por me conceder saúde e assim ser capaz de lutar pelos meus sonhos, agradecendo ainda a Ele, por ter me presenteado com uma mãe, do coração, magnífica que me acolheu em sua maravilhosa família. Através deste ato me felicitou com irmãos amigos, companheiros que sempre estão ao meu lado, me apoiando na busca de meus objetivos. Muitíssimo obrigada, por tudo que vocês fizeram e fazem por mim.

Agradeço, ainda, aos colegas que descobrem em minha felicidade, a alegria deles. Primordialmente ao amigo Jonatã Pereira, sempre disposto em me encorajar, com palavras e gestos, gerando a certeza de que seria possível a conclusão do curso.

E finalmente os meus sinceros agradecimentos aos mestres, cada um deles foram, sem dúvida, importantes em minha formação, tornando-se referências como pessoas e profissionais. Agradeço por compartilharem comigo parte de seus conhecimentos. Em especial, à querida professora Adriana Patrício Delgado, por ter me orientado durante a elaboração deste estudo e ao estimado professor Reuber do qual guardo doces lembranças, relacionadas às aulas ministradas por ele. Certamente foi um período de crescimento e aprendizado. Obrigada pelo apoio e oportunidade!

Palavras não seriam suficientes para expressar minha gratidão, agradeço a todos pelo incentivo. Sem a colaboração de vocês esse sonho não teria se tornado realidade.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire.

MEDIAÇÃO DOCENTE: ELEMENTO PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Resumo: Este estudo objetiva discutir questões acerca da educação inclusiva, bem como debater sobre o papel da mediação docente na aprendizagem sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural de Vigotski. Ao longo do trabalho foram discutidas, ainda, questões relacionadas à formação do professor reflexivo, ressaltando a importância de uma abordagem reflexiva e crítica para o desenvolvimento e atuação profissional. A partir do exposto, a problemática deste estudo se expressa na seguinte questão: em que medida a mediação docente, em uma perspectiva reflexiva, contribui para a aprendizagem da pessoa com deficiência? Para responder tal indagação foi feita uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Mantoan (2003), Vigotski (1991) e Schön (2007). Conjuntamente realizou-se uma pesquisa documental, trazendo como aporte a legislação sobre educação inclusiva, sobretudo, as que asseguram os direitos da Pessoa com Deficiência, tais como: Constituição Federal (1988); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os resultados encontrados sugerem que a intervenção pedagógica apropriada é fundamental, cabendo ao educador se colocar como um mediador no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Ademais indicam que o exercício reflexivo do professor, sobre a sua prática pedagógica, possibilita mudanças no contexto educacional frente às demandas postas pela educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Mediação; Professor Reflexivo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1.....	13
SUCINTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	13
1.1 Percurso histórico da Educação Especial no Brasil: do paradigma da segregação à perspectiva inclusiva.....	13
1.2 Do direito à educação da pessoa com deficiência: relevantes marcos legais da educação inclusiva no Brasil.....	20
1.3 Educação Inclusiva: algumas concepções.....	26
CAPÍTULO 2.....	30
VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	30
2.1 A perspectiva histórico-cultural de Vigotski: processos de aprendizagem e a influência das interações sociais.....	30
2.2 Fundamentos de defectologia: contribuições para o ensino dos educandos com deficiência.....	36
2.3 Mediação em Vigotski e sua implicação pedagógica.....	41
CAPÍTULO 3.....	45
A AÇÃO REFLEXIVA COMO CONDUTORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	45
3.1 Compreendendo o professor reflexivo.....	45
3.2 A construção da identidade docente do professor reflexivo para atuação na educação inclusiva.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

A inquietação que despertou o interesse em dissertar sobre o tema em questão, surgiu durante as aulas em que atuei como monitora da disciplina Fundamentos da Educação Especial, por meio das discussões acerca do assunto, somada à vivência no estágio como mediadora escolar, entre os anos de 2014 a 2016.

Dentre os inúmeros debates relacionados à inclusão educacional, tanto nas aulas teóricas do curso de Pedagogia, quanto em minhas observações e percepções atuando na mediação escolar de uma criança com deficiência em uma turma de ensino regular, o que mais me impressionava eram os discursos evidenciando dúvidas e preocupações em relação ao papel do professor perante a inclusão nas escolas, especialmente, sobre como deveriam conduzir as aulas havendo a presença de um educando com deficiência na classe.

Enquanto professora, ainda que em formação inicial, senti a necessidade em ir construindo um pensamento reflexivo em relação à responsabilidade pela aprendizagem dos meus futuros educandos. No decorrer das vivências, fui provocada por alguns questionamentos em relação à mediação docente e como esta pode colaborar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, ou seja, pensar no que este aluno fará na sala de aula e como o professor irá atuar para promover a aprendizagem tendo em vista suas singularidades. Com isso, considero significativo apontar esta minha visão aqui, pois apesar de, ainda, não exercer o ofício docente, o que sempre foi meu desejo desde a infância, prezo por uma educação que respeite os indivíduos em suas especificidades e que estimule a convivência com os demais. .

No âmbito da educação nacional, o acesso de educandos com necessidades educacionais específicas à escolarização se expandiu significativamente a partir do século XXI sob o prisma da inclusão. A inserção dos educandos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva repercute na realidade educacional trazendo consigo novas exigências para as escolas, que ainda enfrentam dificuldades para implementá-las, na dimensão prevista nos marcos regulatórios internacionais e nacionais.

Conforme Soares e Carvalho (2012) a educação inclusiva assenta-se na valorização e no respeito à diversidade humana e na elaboração de ações afirmativas que gerem condições de construir uma sociedade mais igualitária e justa. Essa perspectiva reconhece a diversidade dos aprendentes levando em consideração suas restrições,

potencialidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, para tanto, faz-se necessário intervenções pedagógicas dos educadores, bem como uma relação conjunta entre escola, comunidade e família.

Nesse sentido, a capacidade em saber lidar com a diversidade contribui para a transformação de um olhar que está voltado para si, pois a inserção abarca o meio social, onde existem grupos de pessoas com habilidades heterogêneas. Assim, a multiplicidade de estilos de aprendizagem são aspectos que conduzem à inclusão. Destaca-se que, o termo inclusão abrange uma série de grupos diversos, também denominados como minorias e que aqui, no presente trabalho, será referenciado apenas um destes grupos, o das Pessoas com Deficiência (PcD), considerando que esses indivíduos por muito tempo viveram marginalizados.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 2º, define-se como PcD aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No contexto escolar, a cooperação daqueles que estão envolvidos com o processo educacional costuma propor reformulações do espaço físico e curricular da instituição, colaborando assim, para a construção de uma escola inclusiva. Contudo, o processo de inclusão educacional não se faz apenas com ambientes físicos adaptados e medidas de adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos, mas também com contingente humano capacitado para atender com afetividade, empatia e humanização, ao público alvo deste trabalho, que é heterogêneo. Sendo assim, é importante enfatizar o educador e sua disposição para o enfrentamento desta demanda cada vez mais necessária.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (DNEE) orientam que "[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com *necessidades educacionais especiais*, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (Brasil, 2001, p. 23). Uma das questões levantadas está relacionada à formação docente, que passa a ser crucial na reavaliação ao que tange o dever da escola na luta contra a exclusão em diversas áreas sociais, o que inclui as educacionais, assegurando o acesso à educação para estudantes com necessidades educacionais específicas.

A partir do exposto, a problemática deste estudo se expressa na seguinte questão: em que medida a mediação docente, em uma perspectiva reflexiva, contribui para a aprendizagem da pessoa com deficiência?

Nessa direção, o objetivo geral da pesquisa, consiste em compreender de que forma a mediação docente influencia na aprendizagem da pessoa com deficiência. Enquanto os específicos consistem em: i) averiguar como se sucedeu no Brasil o percurso histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a fim de entendê-la nos dias atuais; ii) avaliar as contribuições de Vigotski para a educação da Pessoa Com Deficiência; iii) entender os conceitos de Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de modo a compreender o docente como agente mediador da aprendizagem; iv) compreender de que maneira o professor reflexivo pode colaborar para o processo de inclusão escolar.

Considerando os diversos desafios que a proposta da educação inclusiva apresenta, a atuação do educador nesse contexto requer peculiar atenção. Discutir e refletir seu papel na ação pedagógica e suas perspectivas de exercício profissional pode colaborar para reduzir muitas das dificuldades vivenciadas pelo professor, tendo em vista que o educador representa uma figura importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos. Afinal, são os professores que detectam os obstáculos desse processo e anunciam suas inquietudes sobre a realização efetiva da inclusão. O ato reflexivo então contribui para a construção de novos significados sobre a prática pedagógica, pois: “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios tanto para alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (Prieto, 2006, p. 59).

Deve-se ressaltar que não se trata de atribuir unicamente ao educador a responsabilidade de promover inclusão educacional, de modo que, para que a inclusão aconteça nas escolas são necessárias ações, como a criação de políticas públicas - responsabilização do Estado -, parceria entre família e toda comunidade escolar, dentre outras. Contudo, provavelmente, o professor que reflete concernente à sua prática pedagógica estabelecerá com mais facilidade instrumentos para realizar uma ação planejada, aprimorando assim o seu fazer.

Portanto, a atuação do professor, na promoção da inclusão educacional, é substancial nos contextos atuais que geram novas demandas e exigências à escola, sendo um tema amplamente discutido atualmente.

No tocante aos procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da pesquisa será realizada uma revisão bibliográfica, relativa aos temas: Educação Especial (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011), Educação Inclusiva (Mantoan, 2003; Sassaki, 2010; Blanco, 2003), Teoría Histórico Social (Vygotsky, 1991 e 2002). As categorias que fundamentam essa pesquisa, a partir dos autores mencionados, são: “mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 1991 e 2002) e “professor reflexivo” (Schön, 2007; Alarcão, 2005; Freire, 2002; Zeichner, 1993).

Tendo em vista a base teórica indicada fundante para o desenvolvimento deste estudo, para Severino (2007) a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (p. 122).

Cabe destacar que, trata-se também de uma pesquisa documental, uma vez que foi necessário consultar peças legais como a Constituição Federal (1988); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outras que serviram como fonte de informações relativas à trajetória da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O presente estudo foi estruturado em três capítulos, a saber: o primeiro capítulo visa apresentar como se iniciou o processo de educação das pessoas com deficiência no Brasil, com aporte das legislações educacionais. Para tal, foi realizado de forma breve um levantamento sobre o percurso histórico da Educação Especial no Brasil em diálogo com a perspectiva da educação inclusiva; no segundo capítulo foram apresentadas as contribuições de Vigotski para a educação das PcD. São descritas as categorias “mediação” e “zona de desenvolvimento proximal” com destaque ao papel do professor; no terceiro capítulo, por sua vez, foram discutidas questões relacionadas à formação do educador ressaltando a importância de uma abordagem reflexiva e crítica para o desenvolvimento profissional, partindo do pressuposto de que a reflexão acerca da prática docente contribui para a melhoria da mesma e, por conseguinte, pode favorecer significativamente a aprendizagem do educando.

CAPÍTULO 1

SUCINTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

É significativo entender a trajetória da Educação Especial e os regulamentos que respaldam as pessoas com deficiência, assim como o conceito de educação inclusiva. Embora não sejam o bastante para garantir a inclusão, esses conhecimentos auxiliam na reflexão acerca do assunto em questão, ademais, ao compreender os direitos desses educandos, se torna possível pensar sobre a importância de respeitá-los e implementá-los no dia a dia escolar, atenuando, com a projeção de sua extinção, possíveis atos excludentes.

Neste capítulo apresenta-se um breve percurso histórico sobre a Educação Especial no Brasil na perspectiva inclusiva. Também serão expostas as conquistas educacionais que resultaram em acordos, leis e tratados, nacionais e internacionais, contribuindo para assegurar os direitos defendidos desde a Constituição de 1988. Ainda neste capítulo, será estabelecida a definição de educação inclusiva segundo alguns estudiosos do tema.

1.1 Percurso histórico da Educação Especial no Brasil: do paradigma da segregação à perspectiva inclusiva

O direito da pessoa com deficiência à escolarização, inicialmente de caráter assistencialista e terapêutico, resulta de um longo percurso histórico, o qual pode ser materializado em três paradigmas: segregação, integração e inclusão.

Diferentes explicações foram sendo desenvolvidas pela humanidade em diversos contextos para justificar a deficiência, como: “possessões demoníacas”, “pecado”, doenças, entre outras, que no decorrer do tempo, foram sendo alteradas devido ao interesse de associações, grupos de pessoas e estudiosos que se manifestaram e lutaram em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

Mazzotta (2011) enfatiza que a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais”¹ ou da “educação especial”, na política educacional brasileira veio a ocorrer somente em meados do século XX, mais precisamente, entre o final da década de 1950 e início dos anos 1960. Este movimento foi influenciado por experiências significativas ocorridas nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, regiões que já começavam a implementar políticas para o atendimento adequado às pessoas com deficiência, as quais, até então, eram socialmente vistas como inferiores e incapazes. Nessa direção, em consonância com Mazzotta:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, sendo primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (2011, p. 17).

O autor referenciado acima, sublinha a evolução da Educação Especial no Brasil, identificando dois períodos críticos: de 1854 a 1956 e de 1957 a 1993. O primeiro período é marcado por iniciativas tanto oficiais quanto particulares, concentradas em alguns estados brasileiros, que começaram a formar a base do que viria a ser a Educação Especial. O segundo período envolve a adoção de políticas de abrangência nacional que solidificaram o suporte à educação de pessoas com deficiência.

No contexto do desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil é relevante ressaltar a fundação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant - IBC), em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (na atualidade denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) em 1857, na cidade do Rio de Janeiro (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2011). Em conformidade com Aranha:

Ambos foram criados pela interação de amigos ou pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações dadas à amizade que com eles mantinham. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção às pessoas com deficiências no país, e a educação especial, em particular, desde seu início (2000, p.23).

Esses institutos tinham como objetivo proporcionar o que de mais qualificado em educação para pessoas cegas e surdas existia naquele momento, em decorrência disso,

¹ Ao mencionarmos momentos passados, é comum utilizarmos palavras que atualmente são consideradas inadequadas sob o ponto de vista técnico e/ou político, porém eram os termos aceitos. Houve um tempo, entre os anos de 1950 e 1970, em que as pessoas com deficiência receberam a denominação: excepcionais.

foi promovido o 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. Entre os assuntos debatidos “figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (Mazzotta, 2011, p. 30).

A princípio, contudo, o foco estava voltado para as deficiências visuais e auditivas, permanecendo a deixar de lado as deficiências físicas e, sobretudo, as mentais. No Brasil, inicialmente as pessoas com deficiência eram assistidas via ações de caridade, com vistas a proporcionar-lhes um mínimo de dignidade.

Em 1874, surgiu na Bahia o Hospital Juliano Moreira, inaugurando os cuidados médicos destinados às pessoas com deficiência mental. Já em 1887, foi fundada no Rio de Janeiro a Escola México, com o propósito de atender tanto às pessoas com deficiências físicas quanto mentais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2011). Nesse princípio da história da Educação Especial no Brasil, Jannuzzi destaca duas vertentes pedagógicas distintas: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica. Essas abordagens são definidas da seguinte forma:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Jannuzzi, 1992, p. 59).

A primeira vertente era marcada pela preocupação higienista² e resultou na criação de escolas anexas aos hospitais, o que proporcionou uma maior segregação no atendimento ao alunado com deficiência. Em contrapartida, a abordagem psicopedagógica focava na educação das pessoas consideradas "anormais", que eram identificadas através de escalas métricas de inteligência. A segunda vertente predominou em relação à primeira, contudo apesar de ter como meta promover a educação da pessoa com deficiência, esse viés também demonstrou um aspecto segregatório, resultando na criação das chamadas e conhecidas classes especiais (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Ao examinar o período colonial, Gilberta Jannuzzi constatou que houve uma despreocupação por parte das autoridades em relação à educação das pessoas com deficiência, assim como em relação à educação do povo em geral. As poucas instituições existentes provavelmente foram desenvolvidas para atender aos casos mais graves e

² No Brasil, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social. Seus defensores diziam que a população saudável e educada é a maior riqueza de um país. (Góis Junior; Lovisolo, 2003).

notáveis, enquanto os casos mais leves eram ignorados devido à falta de acesso à educação da população, que era principalmente rural naquela época.

Após a instauração da República em 1889, houve consideráveis mudanças na área educacional. Alguns estudiosos que tinham ido se especializar em certos países da Europa retornaram ao Brasil, entusiasmados com a proposta de “modernizar o país”. Foi precisamente durante essa fase que “em 1906, as escolas públicas começaram a atender os estudantes com deficiência intelectual, no Rio de Janeiro” (Belther, 2017, p. 10).

No período dos anos 1920 e 1930, a vertente psicopedagógica da educação de PcD foi impactada pelas mudanças nos sistemas educacionais inspirados nos princípios do movimento Escola Nova. Os fundamentos do movimento escolanovista, conforme resumidos por Cunha (1988), incluíam a convicção no potencial transformador da educação, o engajamento com a investigação científica, a preocupação em diminuir as desigualdades sociais e fomentar a autonomia das crianças.

A abordagem pedagógica, tida como “inovadora”, questionava os fundamentos tradicionais da educação, considerando-os desarticulados e fragmentados, ao mesmo tempo em que defendia a reformulação do sistema de ensino brasileiro para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos. Com as discussões sobre a democratização do ensino, as camadas populares passaram a enxergar a escola como um meio de ascensão social.

Entre os seguidores da corrente pedagógica conhecida como Escola Nova, que ao longo dos anos 1920 implementou mudanças no sistema educacional dos estados, destaca-se a psicóloga Helena Antipoff. Esta estudiosa da época propôs uma nova maneira de organizar a educação primária, formando classes homogêneas na rede comum de ensino, nas quais crianças com deficiências podiam estudar juntas com crianças sem deficiência. Em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que se expandiu pelo país a partir de 1945. Além disso, Helena Antipoff foi fundamental na criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, entre diversas contribuições importantes naquele momento.

Antipoff auxiliou no desenvolvimento de muitos especialistas que posteriormente seguiram carreira na Educação Especial em diversas regiões do país (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995). A educadora seguia uma corrente filosófica que priorizava a importância

da organização do ambiente de trabalho, o método empregado pelo professor e a compreensão da psicologia infantil. Por outro lado, o conteúdo e a transmissão de conhecimento não eram priorizados.

Em sua pesquisa sobre o pensamento da Escola Nova no contexto brasileiro, Cunha (1988) assegura que, apesar de preconizar a redução das desigualdades sociais, a influência desse movimento na Educação Especial resultou na marginalização daqueles considerados diferentes dentro das instituições de ensino regulares. Ao destacar a análise das particularidades individuais, a promoção de um ensino personalizado e especializado e adaptação de técnicas de diagnóstico, acabou contribuindo para a identificação de alunos que não conseguiam acompanhar às exigências escolares estabelecidas na época, o que justificou a necessidade de proporcionar a eles uma educação mais ajustada, revelando dessa maneira, uma prática educacional de caráter segregacionista, nessas situações.

Entre os anos de 1937 e 1945, o Brasil vive o período do Estado Novo, que resultou em um retrocesso no caminho de democratização da educação. Isso ocorreu através de uma política educacional altamente centralizadora, com uma forte intervenção estatal em todos os âmbitos sociais e um relativo fortalecimento do Ensino Superior (Mendes, 2000). Nesse período, o foco estava voltado para as mudanças na educação da pessoa sem deficiência. Após o encerramento do governo ditatorial do Estado Novo em 1945, um ano depois (1946) foi estabelecida no Brasil uma Constituição mais democrática, visando a restauração da democracia no país. No entanto, apesar da previsão da educação pública e gratuita estabelecida nesta Constituição, conforme aponta Silva (2012), antes dos anos 1960 as turmas especiais eram majoritariamente privadas e, por serem pagas, dificultava o acesso de pessoas com deficiência das camadas mais pobres da sociedade.

A partir da década de 1950, mais precisamente em 1957, o Governo Federal pressionado por representantes da Sociedade Pestalozzi e da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, assume a responsabilidade pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência em todo o país, por meio da implementação de campanhas dedicadas a esse propósito (Mendes, 1995). O Ministério da Educação passou a oferecer apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e instituições especializadas, promovendo campanhas nacionais direcionadas para a educação de pessoas com

deficiência (*idem, ibidem*). Sendo elas a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960.

Nesse contexto foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4024 de 1961, marcando, na República, a descentralização educacional e administrativa. A referida legislação destacou o termo “educação” nos Títulos, enquanto o termo ensino foi utilizado para definir os Capítulos, demonstrando que o foco estava voltado para o ensino. Em relação à Educação Especial, a LDB n.º 4.024/61, mencionou nos Artigos 88 e 89 o enquadramento da educação de excepcionais no sistema geral de ensino e a concessão de apoio financeiro privado por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, foi possível notar o aumento das organizações particulares de caráter filantrópico. Desse modo, a valorização nessa época das iniciativas privadas, com a criação de organizações beneficentes sem fins lucrativos, ocorreu principalmente devido a omissão do poder público frente à educação das PcD, pois “[...] era uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, atenuando [...] os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento (Jannuzzi, 2012, p.77).

No final dos anos de 1950, surgiu, em países nórdicos, principalmente na Dinamarca, a premissa de normalização resultando nas propostas de integração, o que teve um grande impacto na Educação Especial. O objetivo dessa abordagem era buscar meios para que as pessoas com deficiência participassem e desempenhassem as mesmas atividades sociais que as demais, mesmo considerando que era o indivíduo com deficiência que deveria se adaptar ao meio e não o meio a ele. Nesta abordagem as PcD são integradas socialmente, logo se opondo ao modelo segregacionista, entretanto essa integração não significa que estivessem incluídas.

Miranda (2003) aponta que o paradigma da integração só foi introduzido no Brasil na década de 1970 e consistia na inserção de crianças com deficiência em ambientes escolares, junto a seus pares da mesma faixa etária. Naquela ocasião, existia um grande impasse em relação à integração de alunos com necessidades educacionais específicas em escolas comuns, porque não havia sido planejado nenhum tipo de ação para isso. Deste modo, não houve “[...] reestruturação do sistema educacional para atender às

especificidades dos alunos”, cabendo a estes, a responsabilidade de adaptar-se ao novo espaço a qual seriam inseridos (Silva, 2012).

Na conjuntura da Ditadura Militar (1964-1985), no dia 11 de agosto de 1971, foi instituída a Lei n. 5692 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, incluindo a temática da Educação Especial em um único Artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em relação ao Artigo citado acima, uma questão controversa levantada pelos defensores das PcD, foi a exclusão de algumas deficiências, como as visuais e auditivas, além do mais, os educandos em questão seriam alvo de atenção diferenciada, considerando o termo “tratamento especial”, direcionando-os à classes e instituições especiais, bem como incentivava a organização de um modelo educacional de abordagem segregacionista.

Foi ainda na década de 1970 em que ocorreu a institucionalização da Educação Especial em termos de gerenciamento de políticas públicas, como a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A intencionalidade com a criação do CENESP era "promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (Mazzotta, 2011, p.59). Neste momento, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas e a responsabilidade pela parte financeira e patrimonial foi transferida para o CENESP. A Campanha CESB já havia sido desativada anteriormente, “por ter confundido suas atividades com as do Instituto Nacional de Educação de Surdos [...] pela supressão de dotações orçamentárias” (Lemos, 1981 *apud* Mazzotta, 2011, p.53).

Em 1986, o CENESP foi modificado para Secretaria de Educação Especial (SESP). Em 1990, houve uma reestruturação no Ministério da Educação, resultando na extinção da SESP. Com isso, as responsabilidades antes atribuídas à Educação Especial foram transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, após a renúncia do então presidente Fernando Collor de Mello, por frente pressão popular, ocorreu uma reorganização dos Ministérios, sendo restabelecida a Secretaria de

Educação Especial (SEESPE) como órgão exclusivo do Ministério da Educação e do Desporto.

Neste tópico foi realizado um breve levantamento sobre a trajetória histórica da Educação Especial até o início da década de 1990, buscando resgatar os distintos momentos vividos com o objetivo de compreender quais eventos ou circunstâncias tiveram impacto na área educacional e que contribuíram para as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência durante esse período. A seguir serão pontuados alguns relevantes ordenamentos legais, a partir da Constituição de 1988, quando se inicia no Brasil a implementação da educação inclusiva.

1.2 Do direito à educação da pessoa com deficiência: relevantes marcos legais da educação inclusiva no Brasil

A conscientização sobre a necessidade de uma educação inclusiva ganhou impulso com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que estabeleceu a educação como um direito fundamental. No Brasil, esse impulso se fortaleceu com a promulgação da Constituição de 1988, que determinou a educação como um "direito de todos e dever do Estado e da família", incentivando a criação de leis e políticas que promovessem a inclusão. A Carta Magna expõe uma série de princípios fundamentados nos valores da igualdade, da liberdade e do respeito à dignidade humana, incluindo a defesa das pessoas com deficiência.

Goffredo, em seu texto “Educação: Direito de todos os brasileiros” (1999) destaca que o nosso atual texto constitucional (1988) consagra no Artigo 205, “[...] a educação como direito de todos e dever do estado e da família”. A referida autora destaca ainda que o Artigo 206 traz consigo princípios democráticos essenciais que visam conduzir a educação, tais como: “a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas, a existência do ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público”. A Constituição Federal de 1988 define, ainda, no Artigo 208, “a educação como sendo como dever do Estado e a oferta do Atendimento

Educacional Especializado ao educando com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Além dessas leis acima citadas, é preciso destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.069, na qual se determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Neste mesmo ano, na Conferência Mundial de Educação para Todos, que culminou na elaboração da Declaração de Jomtien, foram apresentadas estratégias para atender às necessidades fundamentais de aprendizagem, com o propósito de estabelecer compromissos internacionais em assegurar que todos tenham acesso aos conhecimentos essenciais para uma vida plena e contribuir para uma sociedade mais igualitária e justa. O documento impactou na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

Com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, Espanha, no ano de 1994. Neste espaço, foram renovados acordos e admitida a urgência de implementar medidas relacionadas à educação de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades. O propósito desse encontro foi estabelecer princípios fundamentais para a criação e aprimoramento de políticas e estruturas educacionais com a intenção de promover a inclusão social e educacional. Nesse sentido:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

O texto final produzido pelos participantes desse encontro, supracitado, é conhecido como Declaração de Salamanca. Este documento se destaca como um dos mais importantes no cenário internacional para garantir a inclusão de pessoas com deficiência, juntamente com a Convenção dos Direitos da Criança (1988) e a Declaração sobre Educação para Todos (1990).

A redação da Política Nacional de Educação Especial ao propor a “integração instrucional”, publicada em 1994, restringe a entrada nas classes comuns do ensino regular somente aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as

atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p. 19). O que reforçou as premissas estabelecidas com base em padrões homogêneos de aprendizagem, transferindo uma parcela vultosa desses educandos para instituições especializadas e, conseqüentemente, valorizando o conceito de escola segregada.

Na busca contínua pela inclusão das pessoas com deficiência, o movimento comprometido com a educação inclusiva obteve êxito com a nova LDB n. 9394, aprovada em dezembro de 1996, atualizando e confirmando as disposições contidas na Constituição de 1988. A LDB de 1996, determina em seu Artigo 58, “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades especiais” (Brasil, 1996). Um aspecto relevante a respeito desta normativa é a priorização do atendimento educacional na rede regular de ensino, considerando que a inclusão dos alunos não deve ocorrer de maneira segregada, pois é essencial que eles estejam interagindo com seus pares para que possam se desenvolver tanto social quanto intelectualmente. Ainda que esta Lei, incluía a palavra "preferencialmente", assegura aos estudantes com “necessidades especiais” seu acesso e direito à educação, sendo promovido e incentivado em conjunto com o Estado e a família, e destaca ainda que a falta de atuação do poder público resultará em responsabilização pelo não cumprimento da lei.

Posteriormente, em 1999 o Decreto n. 3.298 estabeleceu Diretrizes para a implementação da Lei n. 7.853/89. O objetivo central era garantir a plena participação da pessoa com deficiência na sociedade, levando em consideração aspectos econômicos e culturais. No que diz respeito à educação, o texto ressalta que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, servindo como um complemento ao ensino regular.

A Resolução n. 2 CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, em seu Artigo 2º decretou que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2001, p.1), propiciando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para complementar ou suplementar o processo de escolarização. No documento do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 10.172 - foi ressaltado que

“[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001).

No ano seguinte, 2002, a Resolução CNE/CP n. 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, voltada para a atenção à diversidade, certificava que a formação docente abrange como competências: Artigo 6º §3 Inciso II- “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Isso demandava que a formação dos docentes em todas as modalidades educacionais, o que inclui a Educação Especial, contemplasse saberes relacionados à educação de todas e todos educandos, inclusive das PcD.

Em 2003, surgiu o Projeto Educação Inclusiva Direito à Diversidade, no âmbito nacional, implementado ao longo do primeiro e segundo mandato de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual incentivou a transformação do sistema educacional, por meio de projetos e ações que viabilizassem a inclusão. Para alcançar esse objetivo houve investimento na formação de gestores e docentes, além da oferta do Atendimento Educacional Especializado e a promoção da acessibilidade nas escolas.

No ano subsequente, o Ministério Público Federal divulgou o acesso de estudantes com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, buscando propagar a concepção e orientações mundiais para a inclusão e reforçando a importância dos ganhos da escolarização de alunos com ou sem deficiência nas turmas regulares.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE - lançado em 2007, preconizava: a acessibilidade arquitetônica dos edifícios escolares, a criação de salas de recursos multifuncionais e capacitação dos professores para o atendimento educacional especializado (AEE). Enquanto o Decreto n. 6.094/07 dispunha sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, enfatizando a importância de assegurar que todos os alunos tenham direito ao acesso e permanência no ensino regular e recebam o apoio necessário para atender às suas necessidades educacionais especiais, fomentando a inclusão educacional nas escolas públicas.

Fixada pelo Governo Federal do Brasil em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representou um

marco normativo de grande importância para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Segundo essa Política, a Educação Especial deve fazer parte do Projeto Pedagógico da escola, removendo barreiras para a total participação das PcD, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste documento é possível notar o caráter de processo da inclusão educacional logo em seu título: “na perspectiva da”. Tal documento indica a Educação Especial como ponto de partida e a educação inclusiva como ponto de chegada.

Entre os anos de 2008 a 2010, durante a realização das Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) e Conferência Nacional de Educação (CONAE), ficou estabelecido de forma decisiva pelo Ministério da Educação que a política de Educação Especial deveria ser firmada na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2011, o Projeto Viver sem Limites, lançado pelo governo federal, apresentou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com a finalidade de reforçar e estruturar as medidas governamentais para a inclusão social das pessoas com deficiência, especialmente na área da educação inclusiva, atendendo à Convenção da Organização das Nações Unidas.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, estabelecendo 20 metas para aprimorar a educação no Brasil nos próximos 10 anos, destaca-se a meta IV voltada para a educação inclusiva que trazia a seguinte proposta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

No dia 06 de julho de 2015, foi sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei n. 13.146. Baseada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, esta legislação trata sobre a importância da acessibilidade e da inclusão em diversas áreas da vida social, tais como: educação, saúde, tecnologia, mercado de trabalho, assistência social, transporte, dentre outros. O Artigo 4º, desta lei, legitimava que “toda pessoa com deficiência tem direito à

igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015).

Particularmente a partir de 2016, começaram a surgir esforços para modificar as diretrizes da Educação Especial no Brasil. Cabe destacar que, essa questão está intimamente ligada às transformações políticas que aconteceram no país e que impactaram diversas áreas, inclusive a educação. Com o golpe que resultou no impeachment de Dilma Rousseff, houve uma modificação no perfil dos atores envolvidos na gestão da política nacional, o que, consequentemente, assentiu a entrada de ideias contrárias à inclusão escolar (governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, respectivamente). Isso levou ao surgimento de um movimento que visava a reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

No contexto de ascensão do conservadorismo no Brasil, adotado pela extrema direita, com seus ideais negacionistas, contrários à liberdade de pensamento e expressão, surgiu o Decreto n. 10.502/2020, assinado pelo então presidente Jair Bolsonaro, em 2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial como: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ficou então estabelecido que o Governo Federal, estados e municípios deveriam, de acordo com o Artigo 2º, Inciso VI, disponibilizar:

[...]instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (Brasil, 2020).

A partir da análise do documento, especialistas em educação concluíram que a proposta representava um retrocesso, além de enfraquecer os direitos das PcD frequentar a escola regular de ensino, pois retomava a lógica da escolarização segregada, reforçando práticas de incentivo ao setor privado, relacionadas às instituições especializadas. Ou seja, ao invés de o Estado investir na escola pública, ele passa a fornecer recursos financeiros para a iniciativa privada, como acontecia há décadas e assim permanece, como uma das expressões do neoliberalismo.

Devido à falta de um debate aberto com a sociedade durante a construção do documento, houve uma mobilização política por parte da comunidade acadêmica e de ativistas pela Educação Especial, com o apoio de alguns parlamentares. A ação direta de

inconstitucionalidade, relatada pelo ministro Dias Toffoli, em um contexto de retomada do processo democrático no país (2023), o Decreto n. 10.502 foi revogado pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva. Com isso, a legislação vigente sobre educação inclusiva volta a ser a anterior, ou seja, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, os marcos legais da educação inclusiva no Brasil representam um avanço importante na garantia do direito à educação para pessoas com deficiência. No entanto, é válido destacar que, de maneira geral, esse percurso não se deu de modo linear. Os diversos e inegáveis avanços resultam de um processo permeado por debates e lutas, atravessado por controvérsias e, em dados momentos históricos, em função do contexto político vigente e suas intencionalidades com a educação, em retrocessos.

1.3 Educação inclusiva: algumas concepções

No Brasil, a ideia de inclusão da PcD, teve pouca repercussão antes da década de 1980, visto que, somente em 1988, foi proferida uma nova Constituição de princípios democráticos, como já mencionado anteriormente. A partir da implementação prática na esfera educacional inspirada por um movimento mundial, designado como Inclusão Social, surge a expressão *educação inclusiva*. Isto significa que é importante ponderar que a inclusão em educação é proveniente de um movimento mais amplo pela inclusão social.

Lima (2006), afiança que a educação inclusiva não deve ser confundida com Educação Especial, embora estejam relacionadas. A Educação Especial integra todos os níveis, etapas e modalidades de ensino de maneira transversal, de modo que possam ser desenvolvidos serviços e recursos pedagógicos que amparem o processo de educação inclusiva, garantindo dessa maneira, a aprendizagem firmada nas potencialidades dos alunos (Brasil, 2006). Dentre as alternativas destes recursos, dispomos do Atendimento Educacional Especializado - AEE. A educação inclusiva, por sua vez, baseia-se nos princípios de educação para todos e serve de fundamento às políticas públicas, a fim de assegurar o acesso e a permanência de todos e todas nas escolas regulares comuns (Mantoan, 2003). A exemplo do exposto, segue um trecho da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1).

Assim, é possível dizer que a educação inclusiva tem gerado um intenso e complexo fluxo de ideias e debates relacionados à educação. Isso tem alcançado proporções expressivas em ambientes institucionais, sociais e midiáticos. Trata-se de um processo que estimula o envolvimento de todos os educandos, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, de raça, cor ou credo, nas instituições de ensino regulares. Essa iniciativa requer uma reestruturação cultural, o que demanda, dentre outras ações, a implementação de práticas e elaboração de políticas educacionais que considerem as diferentes necessidades dos estudantes, valorizando suas singularidades e seu desenvolvimento pleno no que se refere à realização pessoal e inserção social de todos e todas. Corroborando Sanches:

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social (2005, p.11).

Nesse contexto, faz-se necessário ponderar a viabilidade da inclusão das PcD e não focar nos empecilhos, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas, com ou sem deficiência. Nascimento (2014, p.13) assinala que “isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano”.

Para Sassaki (2010, p. 41) inclusão é “[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com *necessidades especiais* e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” Nesse sentido, a sociedade precisa dar respostas às barreiras enfrentadas por essas pessoas que estão tentando participar dela, com isso, as limitações impostas pela deficiência são transferidas do sujeito para o meio em que interage. Essa compreensão

ampara a abordagem inclusiva, que entende a educação como um direito para todos, sem restrições.

Nessa direção, a instituição escolar, em sua incumbência social, tem o dever de formar cidadãos e cidadãs, fortalecendo os valores de solidariedade e objetivando o desenvolvimento pessoal de todos. Através do diálogo e da construção de vínculos, valorizando a diversidade, buscará romper com práticas excludentes e homogeneizantes. Em outras palavras, sua principal função é preparar pessoas que desenvolverão a consciência de que o mundo é habitado por indivíduos diversos, cada um com suas necessidades, condições e potencialidades singulares.

No contexto escolar, a inclusão vai além da simples presença de alunos com necessidades educacionais específicas nas salas de aula. Compreende-se como um compromisso em criar ambientes que ofereçam suporte necessário para garantir a participação efetiva de todos os estudantes. Isso envolve não apenas questões de acessibilidade física, mas também a implementação de estratégias pedagógicas e elaboração de recursos didáticos que possibilitem a construção coletiva do conhecimento, apoio emocional e social, além do respeito às identidades culturais dos alunos. À vista disso:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

Dito isso, a abordagem inclusiva nas escolas tem demonstrado benefícios significativos não apenas para os estudantes com deficiência, mas para toda a comunidade escolar. Estudos têm apontado que a diversidade no espaço educacional promove a empatia, a compreensão mútua e o respeito às diferenças, preparando os alunos para uma sociedade plural e intercultural. Nesse sentido Mantoan (2003) assevera que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (p.23).

Em função de novas demandas e expectativas sociais - a perspectiva da concepção de escola como uma instituição democrática - é essencial que professores

voltem seus esforços para que sejam capazes de acolher indivíduos com aspectos múltiplos, sejam de cunho religioso, político, ou social, dentre outros. Nas palavras de Mantoan:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis (2003, p.43).

Em suma, a educação inclusiva não se resume apenas a um aspecto de justiça social, é também um meio para promover a educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos alunos. Ao reconhecer e valorizar a diversidade como um ativo, as escolas desempenham um papel essencial na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva para todos.

CAPÍTULO 2

VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Levando em conta a magnitude de sua teoria, neste capítulo será feito um pequeno recorte acerca das contribuições de Vigotski sobre o processo de ensino e aprendizagem concernente à compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e pela relação entre organismo e ambiente cultural, sendo esses processos possíveis por intermédio da mediação.

Mediação, no que diz respeito à utilização de ferramentas e signos, pelos seres humanos, para interagir com o mundo que os cerca e assim desenvolver suas funções psicológicas superiores e, sobretudo, a Mediação Pedagógica, tendo como premissa o trabalho docente como fundamental na condução da aprendizagem da pessoa com e sem deficiência. Será discutido, ainda, a respeito dos fundamentos da defectologia, visto como o estudo que demonstra o interesse de Vigotski em compreender a diversidade das formas de desenvolvimento humano.

2.1 A perspectiva histórico-cultural de Vigotski: processos de aprendizagem e a influência das interações sociais

Lev Vigotski³ (1896-1934), psicólogo russo, investigou e elaborou uma teoria que procurou explicar como ocorre o desenvolvimento cognitivo e a relação entre o pensamento e a linguagem. Essa teoria ficou conhecida como Histórico-Cultural ou sociocultural do psiquismo humano. Do conjunto de suas ideias se destaca a importância que se tem das relações humanas, principalmente quanto ao aprendizado do sujeito através do processo de mediação simbólica, já que seu ponto principal é a obtenção de conhecimento pela interação do indivíduo com o meio social (Vygotski, 1991).

³ O nome de Vigotski pode ser encontrado de diversas formas na literatura disponível. Neste estudo será utilizada a grafia Vigotski, no entanto, foi mantida a grafia original em cada referência bibliográfica.

É fundante destacar que, Vigotski desenvolveu sua teoria com base no materialismo histórico-dialético,⁴ influenciado pelo marxismo em tempos de revolução russa. Seu objetivo era modificar a forma de compreender a Psicologia, rompendo com as abordagens tradicionais, as quais ele, considerava ultrapassadas. Dois importantes colaboradores de Vigotski foram o neuropsicólogo Alexander Luria (1902-1977) e o psicólogo Alexei Leontiev (1903-1979).

Conforme a asserção de Vigotski, as transformações e evoluções dos indivíduos ocorrem a partir de planos genéticos do desenvolvimento humano, sendo que juntos constituem o funcionamento psicológico humano, são eles (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese). Tais planos são definidos por (Moura, Mata, Paulino, Freitas, *et al*, 2016, p.106) da seguinte maneira:

A filogênese estuda a evolução das espécies, por meio da adaptação progressiva desde os seus primórdios, abordando tanto as predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano.⁵ A ontogênese refere-se à evolução humana, iniciada na concepção, seguida de transformações sequenciadas até a morte, de tal forma que cada estágio apresenta um determinado nível de maturidade. A sociogênese estuda as interações sociais como sendo as raízes das funções mentais superiores, que só passam a existir no indivíduo na relação mediada com o mundo externo. A microgênese é caracterizada pela emergência do psiquismo individual no cruzamento dos fatores biológico, histórico e cultural, sendo crucial na questão da afetividade e no conceito de personalidade.

Entende-se que a evolução dos seres humanos foi viabilizada pelo fato de que, ao longo do desenvolvimento da humanidade, os próprios humanos e seu modo de vida sofreram mudanças e adquiriram conhecimentos que foram passados de uma geração para outra. Ao se adaptarem à natureza, os seres humanos a transformam, inventam e modificam objetos para atender às suas necessidades e criam artifícios para a produção desses objetos, de instrumentos e de máquinas elaboradas.

À vista disso a teoria histórico cultural sublinha a influência do ambiente, da cultura e do meio social em relação ao nosso processo de aprendizagem, pois a interação com esse ambiente acaba por favorecer um desenvolvimento mais abrangente, visto que

⁴ “O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história” (Pires, 1997).

⁵Um aspecto interessante a ser mencionado, sobre a filogênese, é a capacidade de adaptação do cérebro humano, demonstrando sua plasticidade (característico da espécie humana, não presente em animais irracionais). Isso significa que nosso cérebro possui flexibilidade para se adaptar ao ambiente. Essa característica se deve ao fato de que não nascemos com um cérebro totalmente desenvolvido.

as capacidades inatas do indivíduo por si só não são capazes de promover um desenvolvimento pleno. Isto é “um ser somente é humano porque se apropria da cultura produzida no desenvolvimento da história” (Paes, 2020, p.88).

A questão principal era harmonizar as concepções relativas à existência de um organismo que possui uma carga filogenética, característica da espécie humana, juntamente com a noção de um ser que também é formado por influências históricas, culturais e sociais.

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares,⁶ que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural.⁷ A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotski, 1991, p.20).

Dentro desta perspectiva, sem limitar o ser humano às influências sociais, mas levando em consideração também suas características biológicas, ele é visto como fundamentalmente um ser social e histórico. Nas interações com seus semelhantes, em uma atividade mediada pela linguagem ele se constitui um sujeito concreto. Assim, para Vygotski (1991) a linguagem exerce função reguladora do pensamento e constitui-se na forma particular de o sujeito perceber o mundo e a si mesmo.

Vygotski (1991) constatou que na dinâmica social humana, ao contrário dos animais, utilizamos não apenas objetos concretos, mas também representações mentais, simbólicas, que substituem objetos reais. Para o teórico, no ambiente social existem signos culturais, categoria da linguagem verbal e não verbal, que medeiam as interações entre os indivíduos em seu espaço social. Esses elementos simbólicos mentais são nomeados por Vigotski de signos. "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (Vygotski, 1991, p.30).

⁶ São processos mentais inatos, os quais os seres humanos possuem em comum com outras espécies animais. Tais funções são consideradas primitivas, e englobam aspectos como a atenção involuntária, a memória sensorial e as respostas reflexas.

⁷ Funções psicológicas superiores, não são inatas, essas habilidades mentais complexas se desenvolvem por meio da interação social e mediação cultural (ex: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção).

Além dos signos, existem os instrumentos, como elemento de mediação, que se interpõem fisicamente entre o homem e o mundo. Os instrumentos são os objetos que o humano utiliza para modificar a natureza, nesse movimento dialético, ao passo que o humano modifica a natureza, ele também é modificado por ela. Logo, compreende-se que o homem não é um ser passivo, não vem ao mundo pronto, mas sim, desenvolve relações sociais que o constitui em ser social.

Vygotski (1991) reputa que a inserção da criança na cultura, a interação com seus pares e com os adultos, através de trocas, são condições essenciais para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Para Vigotski: “No homem, não existe a comunicação pura, associal e direta com o mundo” (2022, p.110). Durante esse processo de mediação, ocorre a internalização de signos e de conceitos culturais. Como compreendido nas reflexões de Vigotski, de acordo com Paes:

A perspectiva educacional de Vigotski [...] orienta-se no sentido de que todos os alunos devem apropriar-se da cultura que corresponda ao máximo desenvolvimento segundo o momento histórico em que vivem. Uma educação que não fique presa ao que o aluno já sabe, mas que se oriente para desenvolvimento do que existe de mais avançado científica, ética e esteticamente para todos os humanos sem distinção (2020, p.89).

A trajetória da humanidade revela que existem diversas formas de produzir bens materiais que estão vinculadas a valores, ideias, conceitos e pensamentos diversificados, ou seja, cada sociedade possui sua própria maneira de viver e, conseqüentemente, de educar sua população. Os valores mais amplos refletem-se nos objetivos estabelecidos para a educação e o ensino, buscando atender às demandas históricas presentes.

Além disso, os indivíduos absorvem tais valores e conhecimentos da cultura por meio das interações que têm ao longo de suas vidas; é nas relações com outros seres humanos que cada um se torna único. Portanto, no contexto escolar, é fundamental que o educador e a educadora tenham uma compreensão do desenvolvimento da psiquê humana, realizando uma mediação pedagógica que venha refletir nesse processo.

A diferenciação entre os conceitos cotidianos e os científicos possibilita uma compreensão mais ampla do papel que Vigotski atribuiu à escola, uma vez que o ensino de conceitos científicos, funda, sua especificidade.

A formação dos conceitos cotidianos não depende da instituição escolar, dado que a criança os desenvolve e os assimila em sua atividade prática, na comunicação direta

com as pessoas em sua volta; em outras palavras, em circunstâncias informais de aprendizagem, assim “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotski, 1991, p. 56). Conforme Saviani (2003 *apud* Silva, 2020, p.26):

A função primordial da escola é fazer com que cada criança que lá chega, possuindo um conhecimento informal já aprendido socialmente, se aproprie de um conhecimento mais elaborado, de um conhecimento específico. Esse conhecimento científico demanda os conhecimentos produzidos ao longo da trajetória humana e que vão sendo apropriados e ressignificados pelos homens a cada novo nascimento.

Mediante o pensamento citado acima, Silva (2020, p.26) conclui que “[...] a humanização é produzida em cada criança por meio da mediação pedagógica presente no trabalho educativo do professor”.

Destarte, com base nos princípios da Teoria Histórico Cultural (THC), os quais são aplicados ao âmbito educacional, é essencial compreender que o processo educativo, ocorre por meio da intervenção intencional do professor e da professora, na construção dos processos mentais dos educandos, visando, conforme Vigotski, o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”. Ou seja, promover ações e condições que ampliem as potencialidades cognitivas dos alunos, colaborando para a construção de sua personalidade. Nesta dinâmica temos então:

Dois sujeitos imediata e diretamente envolvidos no processo educativo: um que ensina (educador) e outro que aprende (educando), porém essa relação não é mecânica, já que acontece de sujeito para sujeito, não pode haver passividade no sujeito que aprende (Paes, 2020, p.79).

A respeito disso, Vygotski (1991, p.56) assegura que “o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico”.

Certamente, o ensino escolar é sistematizado e, ao ser efetivado, contribui para o desenvolvimento da criança, gerando novos saberes. Vale ressaltar que, é crucial para o processo de aquisição de conhecimentos que sejam proporcionadas circunstâncias apropriadas para que isso aconteça. Nesse sentido, “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (*idem, ibidem*, p. 61).

Em relação ao ensino e desenvolvimento cognitivo da criança em idade escolar, Vigotski esclarece que o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra representa o ponto de partida para entender as relações reais entre o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento do educando. Neste contexto que se situa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotski (1991, p.58):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Essa distância é um processo contínuo, pois o que a criança aprende hoje com a ajuda de alguém mais experiente, ela será capaz de fazer sozinha no futuro, ou seja, o que era potencial, torna-se real. Para Vigotski, no ensino, é fundamental basear-se não apenas nos conhecimentos já adquiridos pela criança, mas também nos processos que ainda estão em fase de desenvolvimento.

A ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal especifica o traço social do desenvolvimento cognitivo, focando na intervenção pedagógica para incentivar o que uma criança pode potencialmente alcançar, de modo que a educação não se limite apenas ao seu nível atual de desenvolvimento.

Desse modo, a aprendizagem é fundamentalmente um fenômeno social definido pela interindividualidade através da relação mediada, que transforma em subjetivos os saberes processados socialmente. Assim, destaca-se a importância da mediação com componentes da cultura, que permite a internalização desse conhecimento, preparando-o para se tornar uma aprendizagem intrapsíquica. No dizer de Vygotski (1991, p.41): “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; entre pessoas (interpsicológico e, depois, no interior da criança (intrapsicológico))”.

Até aqui, as reflexões revelam que o legado de Vigotski contribui para a compreensão de que o desenvolvimento humano é estabelecido pelas inter-relações e pelo contexto cultural, social e histórico. No pensamento desse teórico, é perceptível uma marcante transformação na concepção de sujeito e na relevância de uma educação que alcance a todas as dimensões desse sujeito, considerando sua integralidade e

complexidade, além do mais nos fornece o entendimento de que o indivíduo não se resume às suas limitações e que é dotado, sobretudo, de possibilidades.

Considerando que a educação nas escolas estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é importante buscar caminhos indiretos e alternativos, desenvolvidos pela cultura, quando os métodos tradicionais não funcionam. Portanto, é essencial garantir que todos tenham acesso e permanência na escola, pois a aprendizagem e o desenvolvimento vão além das condições biológicas.

2.2 Fundamentos de defectologia: contribuições para o ensino dos educandos com deficiência

Vigotski demonstrou interesse na aprendizagem de pessoas com deficiência, pois, para ele, a ação educativa precisa concentrar-se nas possibilidades cognitivas dessas crianças e investigar como se dá o processo de desenvolvimento.

A defectologia que significa, estudo do defeito,⁸ pode ser uma fonte de inspiração para a educação das PcD, pois promove uma perspectiva otimista em relação à deficiência, que não é vista como uma barreira para o aprendizado, mas sim como um estímulo. Inclusive em dias atuais, seus princípios podem ser empregados para apoiar a prática docente na busca por um ensino que atenda as necessidades dos educandos com deficiência, acentuando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, deslocando do trabalho pedagógico a atenção nas dificuldades.

Vigotski (2022), tecia críticas à escola especial de seu tempo, que em sua concepção abusava da “pedagogia terapêutica”, impedindo que a educação especial tivesse um amplo enfoque social. Acreditava que as maiores dificuldades enfrentadas por indivíduos com desenvolvimento atípico, estavam relacionadas à cultura e não ao indivíduo. Por esse motivo, ele se opunha à ideia de educar crianças de forma segregada em escolas especiais:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial distingue-se pelo defeito fundamental de enclausurar seu educando (a criança cega, a surda e a com atraso mental) no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. Nossa

⁸ O termo "defeito" se refere à nomenclatura utilizada no século XX para designar a deficiência, utilizado por Vigotski e mantido neste texto.

escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação (2022 p.92).

No começo dos estudos em defectologia, as técnicas psicológicas utilizadas para investigar as deficiências eram principalmente baseadas em escalas psicométricas. Dessa forma, era comum a segregação das PcD na sociedade, sendo necessário submetê-las a avaliações para mensurar sua inteligência de forma quantitativa. A concepção tradicional partia do entendimento de que o “defeito” indica subtração, falha, insuficiência e estreita o desenvolvimento da criança, que era definido, principalmente, pela perspectiva da perda de uma ou mais funções, logo essas crianças eram desconsideradas como aptas a aprender, interagir socialmente e a se desenvolver.

Vigotski dedicou-se a demonstrar que essa concepção necessitava de ser banida da escola com urgência, colaborando de forma significativa a partir de suas investigações, para a mudança dessa visão. Concentrando-se na ideia de desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem e na importância de relacionar o ensino da criança com deficiência ao contexto da educação social, rompe com o aprisionamento biológico, evidenciando o relevante papel das relações sociais na aprendizagem do público em questão, uma vez que tudo é cultural e social.

A observação de cunho biológico e social da deficiência levou Vigotski (2022) a determinar um conceito fundamental para orientar o trabalho com esses educandos, especificamente. Ele introduziu a ideia de “defeito primário” e “defeito secundário”, onde o “defeito primário” está relacionado ao cunho biológico, como a cegueira, a falta da audição ou lesões cerebrais em crianças com atraso mental; enquanto o “defeito secundário” é relativo às consequências que podem surgir no desenvolvimento da criança devido ao “defeito primário” e à falta de uma educação adequada desde os primeiros momentos. Assim, a deficiência não seria, em si, um entrave para o desenvolvimento da pessoa. O que poderia representar esse entrave seria, a maneira de lidarmos com a deficiência, limitando oportunidades de interações e trocas que propiciem o desenvolvimento desses sujeitos.

Nessa lógica, as limitações causadas pela deficiência não são o principal fator que interfere no processo de aprendizagem e desenvolvimento e sim a natureza das

interações culturais e sociais que esses sujeitos estabelecem com o ambiente no qual vivem. Na mesma direção, Freitas nos diz que:

A base teórica de Vygotsky redimensiona a concepção de deficiência e de inclusão educacional, ao postular que os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos pessoais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais (2006, p. 163).

Essa ótica positiva no que tange à deficiência é explicada principalmente pela premissa da compensação social. Segundo Vigotski (2022), a deficiência tem um papel duplo na formação da personalidade e no desenvolvimento das crianças. Enquanto a deficiência pode limitar o desenvolvimento em certos aspectos, ao mesmo tempo ela estimula o organismo a buscar maneiras de superar as limitações. Sendo assim, ao encontrar dificuldades, o organismo gera uma compensação para superar as suas insuficiências. Deste modo:

Se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não chega a cumprir por completo suas tarefas, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Estes criam sobre o órgão ou as funções deficientes uma superestrutura psicológica que tende a assegurar o organismo no ponto fraco ameaçado (Vigotski, 2022, p.36).

O citado teórico assegura que no caso das pessoas que manifestam desenvolvimento atípico, o “defeito”

[...] cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem (Vigotski, 2022, p.251).

Diante do exposto, entende-se que o funcionamento do sistema nervoso e do aparelho psíquico do ser humano é essencial nesse processo. Ainda assim, considerando os princípios da psicologia histórico-cultural, que se baseia na premissa de que a cultura é resultado da convivência em sociedade e da interação social do indivíduo, Vigotski (2022) defendia que a compensação de uma deficiência acontece primeiramente através da inserção no meio cultural e social, e somente, posteriormente pela atuação do sistema nervoso central.

Essa ideia nos leva a refletir sobre a prática educativa, reconhecendo a importância das interações sociais para o desenvolvimento das pessoas com deficiência,

superando a visão limitada focada apenas na compreensão de como o corpo biológico se desenvolve.

Cabe lembrar que por um longo tempo na história da educação das PcD, houve uma forte ligação com os modelos médicos, que se concentravam mais às questões da reabilitação, visando tornar os indivíduos nos ditos “normais” para a integração social.

Vigotski evidencia sua convicção na plasticidade cerebral, ou seja, na capacidade do ser humano em desenvolver estratégias adaptativas para superar as barreiras que surgem. Considerando os tipos de deficiência - visual, auditiva, surdocegueira, mental⁹ - Vigotski propôs caminhos alternativos para serem adotados em cada situação, já que no caminho direto (biológico), empregado pelos estudantes sem deficiência, há empecilhos que dificultam o processo de aprendizagem daqueles com deficiência.

Os caminhos citados durante sua análise da defectologia estão relacionados com os modos de ler, de escrever, de adquirir conhecimento e de se comunicar. Indivíduos sem limitações biológicas podem enxergar com os olhos e se expressar verbalmente. Contudo, a cultura demonstra que é viável também ler por intermédio do tato e se comunicar através da linguagem dos gestos e a educação pode auxiliar as crianças com deficiência auditiva, visual, por exemplo, a realizar essas e outras atividades de maneira alternativa e diversa.

É importante que a criança cega leia, e leia como nós; porém, ela utilizará um aparato psicofisiológico completamente distinto da forma pela qual nós realizamos essa função cultural. E o fato de que o acesso da criança surda à linguagem humana em geral realiza-se por meio de um aparato psicofisiológico absolutamente distinto é o mais importante do ponto de vista do desenvolvimento cultural (Vigotski, 2022, p. 250).

Portanto, para pessoas com deficiência visual, a comunicação escrita e visual precisa ser substituída por meio do tato. Nesse sentido, o sistema *braille* é fundamental. Assim, mesmo sem conseguir enxergar as letras, o indivíduo pode ler e escrever usando uma reglete e uma punção, bem como conseguem conquistar sua autonomia ao utilizar ferramentas como a bengala, deslocando-se com destreza no ambiente. Além disso, com o auxílio do *soroban*, realizam cálculos matemáticos de forma eficaz.

⁹ No texto original, a terminologia utilizada é deficiência mental. O tratado internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) apresenta uma nova abordagem sobre a deficiência, nos quais aparecem os dois conceitos: deficiência mental e deficiência intelectual.

Para a concretização da aprendizagem de pessoas surdas, também existem vias particulares. A datilologia ou alfabeto manual, atualmente conhecido como Língua de Sinais, é crucial para auxiliar nos processos de leitura e escrita, assim como na comunicação desses sujeitos, consequentemente possibilitando seu ensino, uma vez que o ato de se comunicar não se restringe apenas à fala verbal, podendo ser realizado por meio de diferentes sistemas de signos.

Sobre a educação da criança surdocega, Vigotski (2022) atesta que apresenta desafios significativamente maiores e enfrenta obstáculos mais complexos do que o ensino de crianças cegas ou surdas. Contudo, desde que o sistema nervoso e psíquico da criança surdocega não estejam danificados, ela possui amplas oportunidades de desenvolvimento e de educação. O foco principal no processo educacional dessas crianças é a linguagem, que é ensinada de forma tátil para que possam reconhecer os sinais do alfabeto manual, do mesmo modo que as letras em relevo do alfabeto *braille*.

As crianças com deficiência intelectual apresentam um atraso em seu desenvolvimento, devido à sua capacidade intelectual inferior à média e, por conseguinte, não seguem o mesmo ritmo de ensino que as crianças ditas “normais”. Dessa forma, suas oportunidades de aprendizado são menores em comparação com as crianças sem deficiência e sua educação enfrenta desafios maiores do que a educação de pessoas cegas ou surdas. No entanto, apesar dessas limitações, seu desenvolvimento também é viável por meio de estratégias compensatórias. Nesse caso, é fundamental que as atividades sejam utilizadas para estimular a capacidade do raciocínio, a concentração, a autonomia, a comunicação, entre outros.

Apesar de ter escrito suas obras na primeira metade do século XX, Vigotski já apontava as transformações cabíveis na educação da PcD. Isso inclui a importância em realizar as mediações apropriadas, assim como ao que se refere às adaptações e aos recursos necessários, tendo em consideração as singularidades de cada sujeito e as particularidades de cada um, além do cuidado de adotar atitudes otimistas concernentes ao seu desenvolvimento.

Os princípios da defectologia apresentados pelo autor, permitem compreender o percurso de desenvolvimento das PcD, evitando que as adversidades apresentadas por esse educando, sejam conferidas somente a ele, uma vez que as barreiras são do meio histórico e cultural. A partir desse embasamento teórico, os educadores poderão efetivar

uma prática pedagógica que vá ao encontro do que se espera e propõe uma escola inclusiva, confirmando que a aprendizagem desse público depende, especialmente, da orientação consciente proporcionada a esse processo, por meio da mediação intencional, da elaboração de estratégias diversificadas e de vias peculiares de modo a consolidar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Em síntese, os estudos em defectologia desenvolvidos por Vigotski tinham como objetivo analisar uma forma de interpretar a deficiência, sem se prender apenas ao seu aspecto biológico e limitante. Ele não procurava negar esses aspectos, mas sim ampliar sua compreensão. Acreditava que havia algo mais profundo e de natureza cultural que influenciava os processos de aprendizagem da PcD, indo além de sua deficiência.

2.3 Mediação em Vigotski e sua implicação pedagógica

Vimos que Vigotski buscou em seus estudos, construir uma psicologia e uma pedagogia fundamentadas filosoficamente no marxismo. Para tanto, se utilizou da metáfora do conceito de trabalho em Marx para desenvolver o conceito de mediação. Deste modo, a principal ideia para entendermos as teorias de Vigotski acerca do funcionamento do cérebro humano é a mediação.

De acordo com Vigotski: “Mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p.26).

A mediação é considerada primordial, porque é neste processo que as funções psicológicas superiores, que são características representativas dos seres humanos, se desenvolvem. Nesta perspectiva (Oliveira, 2002 *apud* Martins; Moser, 2012, p.10), esclarece que:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Nas interações sociais, a mediação é substancial e necessária. Ela está presente na vida do ser humano desde o instante em que começou a fazer parte de um grupo, levando ao surgimento de diversas demandas materiais e intelectuais. A fim de

atendê-las, por meio da ação do trabalho e da relação com a natureza, os seres humanos criaram instrumentos materiais e signos que tornaram possível suprir tais necessidades:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento e de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Leontiev, 2004, p.282).

A partir do momento em que os indivíduos iniciaram a convivência social, o trabalho se tornou uma das primeiras, senão a principal, ação mediadora. Conforme já abordado anteriormente na unidade temática 2.1, instituindo uma relação direta com a natureza, os seres humanos passaram a buscar nela os recursos essenciais para garantir sua sobrevivência e necessidades. Pelo trabalho, eles foram capazes de modificar tanto a natureza quanto a si mesmos, evoluindo no aspecto social e psicológico, ou seja, alcançando a humanização. Nesse curso, surge a demanda de comunicação entre os indivíduos. Por consequência, a linguagem é estabelecida como meio de comunicação entre os seres humanos na sua vida em sociedade e através dela, o sujeito toma consciência do meio circundante.

Desta maneira verifica-se que um traço distintivo que separa os seres humanos dos demais animais é, precisamente, sua capacidade de compreender o mundo, para nomeá-lo, bem como interpretar as origens dos fenômenos e as associações entre eles. Para Luria (1991):

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (p.81).

Compreender o trabalho como uma ação consciente e especificamente humana, permite refletir sobre o trabalho mediador que o docente executa em sala de aula, buscando compartilhar saberes com os educandos e auxiliando na apropriação dos conhecimentos gerados ao longo da história humana.

Quando o educador compartilha um certo conteúdo com um aprendente, ele está oportunizando o desenvolvimento do indivíduo através do seu trabalho intencional, no

espaço educativo. Na escola, o trabalho efetuado de forma intencional pelo professor, atuando como o mediador do conhecimento, nos leva a refletir que a educação e o trabalho são categorias intrinsecamente ligadas na formação do educando. Essa interligação está diretamente relacionada à importância da educação em transmitir a ciência e preparar os indivíduos para sua atuação na sociedade.

A sociedade estabelece o modo como a educação e o conhecimento são concebidos no ambiente escolar, são determinados pelos aspectos sociais e políticos e, sobretudo, pela forma como os humanos produzem e distribuem seus produtos. O ato de criar algo desencadeia uma série de atividades necessárias para alcançar o produto final.

Trazendo esse entendimento para o espaço escolar, pode-se afirmar que a ação realizada pelo professor ao elaborar seu planejamento com o objetivo de propiciar que o educando assimile certos conhecimentos científicos, requer um trabalho com intencionalidade e princípio educativo. Através da mediação do educador, o educando, em posição daquele que mais requer adquirir conhecimento científico, precisa da intervenção do professor para compreender um conhecimento mais amplo, ou seja, é por meio da ação transformadora do trabalho que o professor poderá promover a humanização de seus aprendizes.

No entanto, vale salientar que cabe ao professor compreender que educar não se resume apenas a transmitir conhecimentos de forma convencional pré-estabelecida, mas sim adotar uma postura de mediação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento de maneira dialógica. Portanto, é de incumbência do docente, conforme aponta Freire (2002), estimular em seus aprendizes a autonomia de saber e de ser, valorizando sua identidade como parte da sociedade e da história, colaborando com consciência para as transformações da realidade do mundo social que os cerca.

Logo, a criança com deficiência, independentemente do tipo e grau de sua condição, assim como todas as outras, necessita ter acesso ao conhecimento que faz parte do campo social e coletivo, trazendo para sua esfera íntima não apenas os valores e conhecimentos do cotidiano, mas também os conteúdos científicos.

Nesta direção, compete à escola e ao professor estarem atentos e disponibilizarem variados recursos pedagógicos alternativos para que a criança com necessidade educativa específica possa se desenvolver e ter acesso ao conhecimento oportunizado a todos, ajudando-a a aperfeiçoar habilidades de pensamento, memória e

abstração de forma mais estruturada, preparando-a para a vida. Vale lembrar, a esse respeito, que para Vigotski o bom ensino é aquele realizado em colaboração entre o professor e o aluno e que acontece na ZDP.

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “broto” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotski, 1991, p.58)

Quando o educando começa a dominar conceitos de matemática, história, geografia, língua nativa, entre outros, ele não só se transforma pelos conteúdos das disciplinas, como também adquire novas bases explicativas sobre fenômenos e fatos, e é incentivado a pensar de forma mais complexa, a direcionar sua atenção de forma voluntária e a lembrar-se de algo por meio da mediação. Dessa forma, a escolarização possibilita o desenvolvimento dos sujeitos e a função do educador, por sua vez, consiste em orientar o processo de ensino conduzindo-o em direção a estágios de desenvolvimento que o aluno ainda não atingiu.

Por fim, no decurso deste capítulo, destacou-se a importância de enxergarmos os estudantes e os próprios educadores como sujeitos que se humanizam, isto é, que adquirem traços da espécie humana e desenvolvem funções psicológicas caracteristicamente humanas por meio das mediações do outro.

Através da THC, que aborda o modo como se formam e se desenvolvem as funções mentais do ser humano, seja a pessoa com ou sem deficiência, pode-se vislumbrar uma abordagem educacional diferente: aquela que se dedica em criar ou amplificar zonas de desenvolvimento proximal e que se concentre, fundamentalmente, nas potencialidades dos educandos. A educação que se tenciona inclusiva deve garantir que seus aprendentes se apropriem de conhecimentos universais desenvolvidos pela humanidade.

CAPÍTULO 3

A AÇÃO REFLEXIVA COMO CONDUTORA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A concepção de uma sociedade inclusiva é fundamentada em princípios que legitimam, reconhecem e respeitam a diversidade. A partir dessa premissa e, seguindo os valores éticos dos direitos humanos, demarca a importância de assegurar que todos e todas tenham acesso e participação igualitária às oportunidades, respeitando as particularidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, é fundamental que o educador, reconhecendo-se como o profissional que tem a intencionalidade na construção do conhecimento, atue como mediador no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos. Isto posto, neste terceiro e último capítulo, tem-se como proposta refletir acerca de uma prática docente reflexiva na educação inclusiva.

3.1 Compreendendo o professor reflexivo

Nos dias que correm é amplamente defendida a necessidade de se formar professores para que possam analisar criticamente sua prática, com o objetivo de transformá-la e aprimorá-la, trazendo benefícios não apenas para o professor, mas para toda a comunidade escolar envolvida.

Analizando a categoria de “professor reflexivo”, temos Donald A. Schön (1930–1997) como um dos principais teóricos que versa sobre esta temática, cujas ideias começam a se difundir na década de 1980. Em outras palavras, Schön (2007) propõe o conceito de “professor reflexivo” como aquele que reflete sobre sua própria prática, logo questiona pressupostos e preconceitos, e adapta suas ações de acordo com as necessidades e contextos específicos.

Nessa direção, para este teórico estadunidense, o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente sua prática, refletindo antes, durante e depois que ela ocorra, buscando aprender com essas reflexões, melhorando-as. Isso envolve um processo contínuo de ação, reflexão e nova ação, caracterizados em três momentos centrais, assim denominados: *reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão após a ação*.

Assim sendo, “refletir para a ação” se mostra fundamental, exigindo um planejamento detalhado, uma análise criteriosa e uma avaliação prévia à ação, de modo que esta esteja alinhada com os objetivos educacionais almejados; já o processo de “refletir na ação” permite ao professor observar as reações dos alunos e, assim, decidir se deve dar continuidade ou redirecionar a ação pedagógica enquanto ela ocorre; por fim, “refletir sobre a ação” é indispensável para uma avaliação da prática docente, apontando os próximos passos a serem seguidos.

Esses pensamentos reflexivos são utilizados no exercício da prática docente, possibilitando experimentações, aprendizado com os erros, consciência dos mesmos e novas tentativas. Para tanto, é essencial que o professor esteja aberto a mudanças, observando atentamente os mínimos detalhes no decorrer das aulas com vistas a aperfeiçoar sua prática educativa.

Cabe destacar que, Schön questiona as práticas tecnicistas vigentes na época, onde a educação era focada meramente na reprodução de conhecimento. Como contraponto, ele propôs um método que permitisse preparar e formar o professor para refletir de forma crítica, deslocando-o de uma postura passiva para uma postura ativa.

No que se refere à proposta de professor reflexivo, de acordo com Schön (2007), é possível compreender a importância da prática da reflexão entre o professorado a respeito do ensino-aprendizagem:

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação (Schön, 2007, p. 228).

De acordo com Freire, a prática da reflexão surge a partir de um processo de formação profissional. Na visão deste pensador:

A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador (Freire, 2002, p.21).

Nesta direção, a reflexão se manifesta na curiosidade sobre a prática docente. Esse interesse, a princípio, pode ser ingênuo, contudo, com o exercício contínuo da reflexão, a curiosidade vai se convertendo em crítica. Quando o docente não adota tal conduta, ele acaba não avaliando sua prática, não ponderando sobre seu cotidiano, não ressignificando as teorias e, por conseguinte, deixando de ajustar sua prática conforme às realidades postas. Desse modo, a atitude do professor crítico-reflexivo, na qualidade de pesquisador, é impreterível para a efetivação de uma autoavaliação e reformulação de sua prática.

Contribuindo para essa discussão, Alarcão (2005) destaca a necessidade de promover uma cultura de reflexão na escola, onde os professores sintam-se encorajados e apoiados a refletir sobre sua prática pedagógica. A autora argumenta que professores reflexivos são capazes de identificar problemas, buscar soluções criativas e inovadoras, e melhorar continuamente sua atuação em sala de aula. Desta maneira a ideia de professor reflexivo está fundamentada na consciência da capacidade de pensar e refletir que caracteriza “[...] o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2005, p. 44).

Complementa também que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177). Diante disso afirma que:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 2005, p. 176).

Observa-se que para Schön, Freire e Alarcão, teoria e prática são indissociáveis e estão interrelacionadas na produção do saber. Nessa perspectiva, teoria e prática, apesar de suas especificidades, estão interligadas, em permanente diálogo, cada uma complementando a outra, dialeticamente.

Freire e Alarcão, por sua vez, enfatizam que, para a transformação crítica da prática e a resolução dos desafios cotidianos na sala de aula, é necessária a reflexão,

mas também a troca de experiências entre as práticas escolares e contextos socioculturais mais amplos, revelando a importância de se enxergar o ensino como uma prática social.

Com base no exposto, a reflexão acerca da prática se apresenta como uma oportunidade para o encontro de um trabalho em que se combina base teórica significativa com uma prática fundamentada e refletida, tendo em vista a formação de um profissional reflexivo apto a contribuir para o desenvolvimento do meio no qual está inserido, de modo a não replicar o conhecimento adquirido durante a formação acadêmica e sim transformar esse conhecimento e as práticas sociais relacionadas.

Para tal, faz-se necessário que, ao longo da formação o docente adquira conhecimentos filosóficos e científicos para que assim participe ativamente na construção de um projeto social condizente com a formação e a estruturação da vida humana. Nesse sentido, as perspectivas do professor sobre a educação, formação, escola e processo de ensino-aprendizagem são essenciais como base e referência para suas ações educativas, especialmente as desenvolvidas em sala de aula.

No exercício da reflexão sobre a própria prática pedagógica, seus significados e sentidos, o docente não só compreende mais sobre o que faz, como também passa a ter um entendimento mais profundo de si mesmo. Conclui-se, então, que é primordial compreender o docente reflexivo como alguém que, diante de cenários profissionais muitas vezes desconhecidos e imprevisíveis, age de maneira perspicaz, flexível e responsiva.

Quando o professor reflexivo examina as situações do seu cotidiano como desafios a serem superados, isso o incentiva a refletir e a procurar interpretar o que está experienciando, resultando em uma reflexão sobre suas próprias ações, de modo a tanto contribuir para o aprimoramento da sua prática quanto contribuindo para a aprendizagem de seus educandos.

3.2 A construção da identidade docente do professor reflexivo para atuação na educação inclusiva

Nas últimas décadas, a formação docente tem sido examinada levando em consideração as mudanças aceleradas que impactam a sociedade e o sistema educacional.

Por essa razão, é importante discutir a formação e a prática pedagógica docente em relação aos novos contextos.

A categoria da identidade pode ser descrita como o meio de considerar-se membro de uma ou mais instituições sociais, juntamente com seu "significado emocional e de valor atribuído a essa pertença que inclui processos afetivos, cognitivos e valorativos que estão envolvidos na maneira única do indivíduo interagir com o meio social" (Cruz; Aguiar, 2011, p.7).

De acordo com (Tardif; Lessard, 2014) o professorado pode ser compreendido melhor quando percebe que se trata de uma atividade voltada para o ser humano, isto é, o objeto do trabalho humano é outro ser humano. Nesse sentido, há uma intensa interação e compartilhamento de experiências a partir dos vínculos que são estabelecidos entre os indivíduos.

É por meio dessa vivência com o educando que o educador tem a oportunidade de adotar uma prática pedagógica mais dinâmica, criativa e baseada em experiências que levem em consideração o aprendente de forma integral. Ao refletir sobre essas questões, percebemos a relevância da *reflexividade*, termo usado por Schön, para a constituição da identidade docente, o que irá repercutir no processo de aprendizagem do aluno.

Desse modo, é fundamental compreender que um professor reflexivo é, acima de tudo, um pesquisador. Sua reflexão implica na capacidade de teorizar e analisar sua prática docente. Quando o educador consegue formular teorias a partir de sua prática, ele se embasa em princípios teóricos que orientem sua postura político-pedagógica, enxergando a escola como um ambiente dinâmico em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática (...) Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina (Garcia, 1998, p. 21).

Um educador que está em constante exercício de sua prática pedagógica leva consigo uma base teórica aprendida desde sua formação inicial, base essa que se renova diariamente, em suas interações na prática profissional, seja com os alunos na escola, seja

com seus colegas docentes nas vivências que compartilham dentro e fora do ambiente escolar. O professor reflexivo e pesquisador, diante de cada nova situação de êxito ou desacerto é capaz de se questionar em busca de respostas que esclareçam os motivos de seu sucesso ou insucesso.

Há educadores que adotam um enfoque operacional sobre o que é ensinar, e qualquer circunstância que possa romper seu plano de trabalho é encarada com incômodo, às vezes, até como ameaça. A inclusão, juntamente com as mudanças educacionais que demanda, reconfigura a identidade docente, pondo em questão seus conhecimentos e experiências que dispõem. Nesse sentido, é inegável que o papel do educador é de suma importância, uma vez que suas práticas e concepções impactam diretamente no aprendizado dos estudantes.

Com isso, a formação de um profissional reflexivo, entendido como aquele que é capaz de agir de maneira responsável e comprometida em busca por uma melhoria de sua prática pedagógica, contribui significativamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à educação numa perspectiva inclusiva é importante que o educador possua, em sua formação profissional, conhecimentos teóricos e práticos que subsidiam sua ação pedagógica, para que esta atuação seja adequada e que a inclusão ocorra de acordo com as normas legais. Vale ressaltar que, a formação do professor é relevante, contudo, por si só, não garante a inclusão em educação, pois faz-se necessário que sejam elaboradas políticas públicas educacionais, do mesmo que a escola requer um bom funcionamento de sua organização, envolvendo toda a comunidade escolar para que os propósitos finais da educação, como a socialização do aprendente, a aprendizagem e seu desenvolvimento, sejam alcançados.

Zeichner (1993) tece críticas aos processos de formação de profissionais que se limitam a métodos mecânicos. O referido autor evidencia que a reflexão não pode ser diminuída a modelos que são apenas transmitidos durante a formação de professores. A construção contínua da educação inclusiva, por abranger questões da diversidade, não pode ser encaixada em fórmulas predefinidas. Assim, é substancial a reflexão que segue:

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é,

portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (Zeichner, 1993, p. 18).

Zeichner (1993) ressalta que a reflexão não se limita unicamente à operação mental. Na atividade reflexiva crítica, todo o processo de ensino e aprendizagem permeia todos os espaços de atuação do docente. Além da indissociabilidade entre teoria e prática, enriquecidas por meio da reflexão, deve-se considerar as circunstâncias sociais que circundam docentes e educandos de modo a fomentar uma reflexão da prática que, em vez de ser isolada, seja contextualizada. Nessa perspectiva, Muraro (2017, p.58) afirma que “[...] a prática reflexiva deve ser entendida como uma prática social, ativa, contínua, crítica e autônoma uma vez que o agir tem consequências que atingem o outro no presente e no futuro”.

As diferenças procedentes da diversidade do ser humano e de sua relação com o contexto social do qual faz parte não deveriam ser vistas de forma depreciativa, e sim, deveriam ser valorizadas. Esse pensamento abarca a educação inclusiva e, a característica mais frequentemente associada a ela, regida pelo princípio de educação para todos. Dentro desse “todos”, situam-se as diferenças. A diversidade se identifica pelas diferenças. Em conformidade com Mantoan:

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão — eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis — eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (2003, p.29).

Nesse sentido, a educação inclusiva desafia o sistema educacional. Essa situação deve motivar os professores a enfrentarem os obstáculos que surgem diariamente, demandados pela situação atual, reflexo das mudanças frequentes que se processam no mundo contemporâneo. Na visão de Mantoan (2003, p.30):

Nós, professores [...] temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais.

Já, para Zeichner (1993):

A formação dos professores para a diversidade não pode permanecer em um estatuto secundário nas obras que tratam de sua formação, por isso devem ser relevadas as desigualdades social e educativa junto à população estudantil, cada vez mais diversa; os relatórios divulgados sobre formação de professores, e também as políticas educacionais, devem contemplar a diversidade no ensino; as obras de pesquisa sobre a eficiência da escola e do ensino devem ser sensíveis à diversidade cultural e compor o interesse da comunidade de formação de professores[...] (*apud* Chavier, 2006, p. 215).

Chavier ratifica alguns aspectos relativos à viabilidade da reflexividade na diversidade, apontados como essenciais para uma prática pedagógica inclusiva, dentre eles “reconhecimento de que a diversidade existe, é parte integrante da sociedade e do contexto educacional, daí a necessidade de se transformar ideias em ações: os direitos humanos, de proclamados, devem ser vivenciados” (2006, p. 216).

Com base nas ideias apresentadas, foi possível problematizar sobre o papel docente e a importância de sua atuação pedagógica. Com isso, a reflexão surge na jornada de um professor quando existe a oportunidade de compreendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e que está em constante formação, conduzindo-os ao entendimento de que, parte da transformação da sociedade, decorre do respeito à diversidade dos indivíduos que a integram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, foi exposto no capítulo 1 a trajetória do direito à educação das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, que foi e vem sendo constituída por diversos obstáculos e resistências. História essa cuja fase inicial foi marcada pela exclusão e segregação desses educandos, até que, em um contexto histórico que foi se delineando de forma mais expressiva nas últimas décadas, observa-se mais recentemente um período no qual as diferenças individuais necessitam ser reconhecidas e valorizadas na construção da aprendizagem.

Com o passar dos anos, as discussões acerca da inclusão foram se tornando cada vez mais intensas, demonstrando a urgência de transformações no campo educacional com vistas a garantir uma educação de qualidade para todos os educandos. Frente a isso, inúmeras políticas públicas foram sendo elaboradas propiciando mudanças, contudo acredita-se que tais mudanças não devam ocorrer, somente, por imposição de leis, mas, em especial, pela compreensão de que a exclusão viola princípios basilares dos direitos humanos.

Dando sequência, no capítulo 2 foi feita uma reflexão a partir das influências de Vigotski no âmbito da Educação Especial, concernente às contribuições dos estudos desse teórico para a educação de pessoas com deficiência. Chama-se atenção o fato de que a educação das pessoas com deficiência consiste em uma questão de educação social e não de uma questão biológica, ou seja, as barreiras impostas na vida das PcD se produzem socialmente e não organicamente. Deste modo, é fundamental que o educador recorra a elementos mediadores propícios que viabilizem a aprendizagem, uma vez que cada aprendiz tem potencial para superar-se, desde que tenham acesso às condições adequadas.

Os estudos de Vigotski nos ajudam a compreender que o ser humano necessita passar pelo processo de mediação, isto é, pela educação, para então, se apropriar da cultura. Nesse percurso, o aprendiz irá se apropriar do saber escolar através das ações empregadas pelo professor, o qual também se utiliza de mediadores físicos e sociais para transmitir e recriar o saber. Esse conhecimento, por sua vez, é apreendido pelo aluno ao conseguir transformar seu conhecimento cotidiano em conhecimento científico,

intermediado pelo docente. Munido desse novo conhecimento, ele tem a capacidade de intervir e, de alguma maneira, modificar seu entorno social.

Diante desse contexto, o professor intermediador deve ter conhecimento sobre o mecanismo cognitivo e psicológico da aprendizagem de seus educandos. Como meio possível nesse processo, Vigotski cria o conceito de Zona de Desenvolvimento Real, que se refere ao que o educando consegue realizar sem ajuda, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa todo o potencial de aprendizagem do aprendente e o espaço em que o professor deve atuar possibilitando o desenvolvimento.

O capítulo 3, por sua vez, tratou sobre o professor reflexivo, no qual pôde-se perceber que cabe à formação profissional ensinar oportunidades de análises e reflexões críticas, além de incentivo para o profissional apropriar-se do conhecimento técnico-científico, bem como a construção de saberes que possam promover mudanças significativas nas concepções, atitudes, crenças e práticas político-pedagógicas nos locais de atuação profissional.

Nesse sentido, compreende-se que a intervenção pedagógica apropriada é fundamental, cabendo ao educador se colocar como um mediador no desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Para tanto, é fundamental que cada aprendente seja visto como um indivíduo único, com uma história de vida singular, que traz consigo saberes prévios à vivência escolar e que se constitui a partir das interações sociais presentes no contexto social.

Desta maneira é necessário promover transformações no trabalho docente de modo a garantir a mediação da aprendizagem como alternativa consciente na ação pedagógica. Compreende-se que, quando o educador reconhecer a importância desse aspecto, conseguirá interagir de maneira mais consciente com seus alunos, levando em consideração suas peculiaridades na maneira de aprender e potencializando os processos de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Por fim, as discussões aqui apresentadas, não consistem em respostas prontas, pois buscam provocar novas perspectivas, posicionamentos e questionamentos sobre mediação docente e a formação do professor reflexivo para atuação no contexto da educação que se pretende inclusiva. Desta maneira, longe de acreditar que as reflexões aqui expostas sejam definitivas, a presente autora teve como maior motivação

compartilhar saberes e reflexões com professores, pesquisadores e interessados na construção de uma educação comprometida com a inclusão das Pessoas com Deficiência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **Inclusão social e a Diferença**. São Paulo: Annblume, 2006.

ALARCÃO, Isabel (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org.). Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp - Marília Publicações, 2000.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação Inclusiva: a família - a escola - a filosofia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4.024 de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. Ed., Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 19 agosto de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional da Pessoa Com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6590 Distrito Federal. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2020.

CHAVIER, M. R. As contribuições da reflexividade na diversidade- um caminho para a inclusão. **Revista da faculdade de Educação da UFG**. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1256>. Acesso em: 19 agosto de 2024.

COSTA, D. F. A. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a07.pdf>. Acesso em 10 dez. 2023.

CUNHA, B. B. B. **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais**: Intenção e Realidade. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1988.

CRUZ, F. M. L; AGUIAR, M. C. C. **Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 33, 2011.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO mundial sobre **educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à Prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 2, n.3, dez. 2006.

GARCIA, Regina Leite. **Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular.** In: GARCIA, Regina Leite (org.) Revisitando a pré-escola – São Paulo : Cortez, 1998.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: **Direito de Todos os Brasileiros.** In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GÓIS JUNIOR, E. **Higienismo e Positivismo no Brasil:** unidos e separados nas campanhas sanitárias (1900 – 1930). Dialogia. São Paulo, v.2, p. 21-32, out. 2003.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas, Autores Associados, 1992

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

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, Vol.I.

MANTOAN, M. T. E; ROSÂNGELA, G.P. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão que é? Por quê? Como fazer?** — São Paulo : Moderna , 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil.** História e Políticas Públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista intersaberes**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 8–28, 2012. DOI: 10.22169/revint.v7i13.245. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil) - mimeo, 2000.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MURARO, D. N. **A prática reflexiva e professor em formação**. Filosofia e Educação. Campinas, SP. V.9, N.2, 2017.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NÓVOA, A. **Notas de apresentação**. In: A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

Os planos genéticos do desenvolvimento humano: A contribuição de Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2016. DOI: 10.32813/2179-1120.2016.v9.n1.a298. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/298>. Acesso em: 9 set. 2024.

PAES, P. C. D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**/ Paulo Cesar Duarte Paes 1.ed. -Curitiba: Appris, 2020.

PIRES, M. F. C. P. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Departamento de Educação, Botucatu, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 08 jan. 2024.

RODRIGUES, O. M. P. R. CAPELLINI, V. L. M. F. SANTOS, D. A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR. Acesso em: 08 jan. 2024.

SÁNCHEZ, P. A. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, 14 out. 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos** (1.). Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, G.B. **A mediação pedagógica em Vigotski, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner**/Gilmar Belmiro da Silva, João Luiz Gasparin. 1. ed Curitiba: Appris, 2020.

SOARES, M.A. L. CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M., & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

VIGOTSKI, L.S. Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais(PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira São Paulo - SP 1991 4ª edição brasileira. Tradução: Mônica Stahel M. da Silva.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas** Trad. A.J Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa, Educa Lisboa, 1993, (Coleção Educa Professores).