

ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO

Marcia Ionara Piovezani (UNIOESTE – PR)

Elisabeth Rossetto (UNIOESTE – PR)

RESUMO: Neste artigo pretende-se discutir como se dá a escolarização do aluno com deficiência inserido no ensino regular. Para isso procura-se entender a educação como processo histórico-social que diante da diversidade tem o desafio de assegurar e oferecer educação de qualidade para todos. Para tanto, busca-se refletir e analisar dispositivos legais que asseguram o processo de escolarização de pessoas com deficiência. Além disso, traz à tona autores que tratam sobre essa temática, tais como Baptista (2006) e Pietro (2006), que discutem questões pertinentes à política de educação especial e a qualidade no que se refere ao ensino oferecido aos alunos com deficiência. Pretende-se, ainda, entender o papel do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem desses sujeitos na perspectiva de Vygotsky.

Palavras-chave: Escolarização. Inclusão. Mediação. Aluno com deficiência.

EDUCATION AND INCLUSION

ABSTRACT: This article intends to discuss how students with disabilities are inserted in regular schools. In order to do so, we seek to understand education as a socio-historical process, which given the diversity, has the challenge of ensuring and providing quality education for all. Therefore, we seek to reflect and analyze legal provisions that ensure the educational process for those with disabilities. Furthermore, it brings to light authors that deal with this issue, such as Baptista (2006) and Pietro (2006), who discuss issues regarding to the policy of special education and quality regarding the education offered to students with disabilities. Another objective is to understand the role of teachers as mediators of the teaching/learning process of these subjects from the perspective of Vygotsky.

Keywords: Education. Inclusion. Mediation. Students with disabilities.

Introdução

Entender a educação como processo histórico-social é uma condição fundamental ao se tentar analisar a escolarização e a inclusão como um desafio da sociedade contemporânea, que, diante da diversidade, tem a preocupação de assegurar o direito à educação a todos e de forma qualitativa. Nesse processo histórico-social também não se pode deixar de considerar que, a partir da década de 1990, a educação tornou-se foco de discussões em todas as instâncias, sejam sociais, formalizadas ou não, por estar intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento humano.

Segundo Libâneo (1996, p. 18), “[...] educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade”. Nesse sentido, ela passa a ser um instrumento de mediação humana de forma contextualizada que deve objetivar a construção de uma sociedade da qual todos se sintam parte, como sujeitos, protagonistas do processo de construção e de reconstrução social.

A princípio é necessário reconhecer que a educação se caracteriza como um fenômeno social complexo, estreitamente relacionado à organização da sociedade, e que possui formas específicas de se desenvolver em determinados espaços, nos quais o direito à igualdade se efetiva não somente como obrigação mínima assegurada por documentos legais, mas por aspectos humanizadores de direito do ser humano, como é o caso do acesso de todos à escola. É sobre esse espaço, portanto, chamado escola, que se busca compreender a inclusão via processo de escolarização. Para tanto, é fundamental reconhecer qual é o papel da escola enquanto instituição social que contribui para o desenvolvimento humano. Segundo Saviani (1991), a escola tem por finalidade a socialização do conhecimento histórico e socialmente construído.

Nesse sentido, subentende-se que cabe à escola assegurar condições reais de acesso a esse saber via processos pedagógicos capazes de reconhecer o conhecimento enquanto bem social, objeto que se constrói e se reconstrói no contexto da coletividade e de forma histórica. Não se ignoram as demais formas de saber que fazem parte do processo de formação humana. Pelo contrário, considera-se que os diversos tipos de saber, tais como os saberes gerais oriundos de diferentes campos de conhecimento e que emergem da

cultura dos grupos sociais ou os saberes específicos, correspondentes a conhecimentos socialmente produzidos que integram os currículos escolares e dão origem às diferentes ciências, são importantes na medida em que são assimilados, como apresenta Saviani (1991), pois o homem não se faz homem naturalmente, ele se constitui na medida em que o trabalho educativo se efetiva. Aprender, nesse contexto, é uma condição necessária para que o sujeito possa se apropriar do conhecimento escolar e fazer deste um instrumento que possibilite pensar, analisar e agir sobre a realidade, fazendo-se sujeito ativo, capaz de intervir no processo de construção da sociedade, que se fundamenta na dinâmica histórica. Conforme relata Baptista (2006, p. 7),

Ir à escola passa a ser considerado como o equivalente a ter circulação social, ser reconhecido como parte integrante da *polis*. Essa concepção é decorrência de um processo histórico que progressivamente amplia o universo dos 'escolarizáveis', consolidando a defesa de que a tarefa da escola seria formar todos os sujeitos.

Assim, ao reconhecer a importância do conhecimento escolar, é relevante entender a escola como espaço de formação humana, espaço esse que legalmente deve assegurar a todos o direito de aprender, de apropriar-se do saber elaborado. No caso das pessoas com deficiência, o reconhecimento da educação e do atendimento educacional especializado dá-se com direitos invioláveis e inalienáveis para a sua escolarização.

De acordo com Sassaki (1997, p. 16):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e, recentemente, adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Entende-se que a adoção dessa filosofia de inclusão por parte da escola implica o atendimento às crianças com deficiência inseridas em suas diversas salas e séries do ensino regular. De acordo com Baptista (2006, p. 7):

Os sujeitos da educação especializada passam a ser anunciados como prováveis escolares nas classes de ensino comum. As mudanças que se mostram na mutabilidade dos objetivos da escola têm evocado

debates em diferentes campos disciplinares, exigindo que sejam revistas concepções sobre os sujeitos e sobre as instituições envolvidas.

Inclusão do aluno com deficiência no processo de escolarização

Esse novo olhar sobre os sujeitos e as instituições envolvidas tem sido caracterizado por um longo processo histórico de conquistas que diz respeito às lutas sociais em busca da inclusão do aluno com deficiência no processo de escolarização.

Historicamente a escola sempre enfrentou diversos conflitos de natureza social e política na tentativa de atender esse público e a todos os que a frequentam. Segundo Dallabrida (2008, p. 270):

A maneira como a sociedade reagiu e caracterizou as pessoas deficientes ao longo da história possibilita discutir as formas de escolarização atuais para esses alunos e todo o dilema da educação inclusiva que transcende os muros escolares.

No que se refere às mudanças quanto à escolarização das pessoas com deficiência, estas foram mais significativas a partir da década de 1990, período em que as transformações educacionais na perspectiva da educação inclusiva começaram a ganhar força no Brasil. Essas transformações estão pautadas em eventos internacionais como é o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994). Ambos os eventos trataram de defender princípios, políticas e práticas capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Nesse período, partir de 1990, foram realizados diversos estudos acerca do papel da instituição escolar no atendimento ao aluno com deficiência. Diante desse contexto, a escola procurou refletir a respeito da escolarização desses sujeitos e, agora, sob a narrativa do respeito às diferenças. Sasaki (2005, p. 23) ressalta que as práticas relacionadas ao novo paradigma inclusivo devem ser baseadas na

[...] valorização da diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher

todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na participação ativa e central das famílias e comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo.

Independente dos dispositivos legais que asseguram a matrícula de todos os alunos no Ensino Regular, que propague o respeito às diferenças e defenda o princípio da diversidade, falar de Educação Inclusiva envolve um longo e árduo movimento decorrente do modo como a educação escolar tem se constituído e desempenhado seu papel em cada momento histórico.

Cabe destacar que, em 1994, a Declaração de Salamanca reforçou o assunto inclusão, exigindo que fosse assegurado o direito à educação para todos, independentemente das diferenças e das necessidades individuais, no quadro do sistema regular de ensino. A referida Declaração teve como principal objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e dos sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

No Brasil, em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal nº 9394/1996), baseada no princípio do direito universal à educação para todos. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores. Esse documento se traduz em um importante dispositivo ao Ensino Especial por estabelecer os rumos e os fundamentos da educação brasileira como um todo, o que favoreceu o processo de inclusão, ao menos enquanto instrumento normativo. Ela atribui ao poder público a responsabilidade por um ensino universal com qualidade, considerando a Educação Especial como parte integrante da educação geral, sendo diferenciada apenas pelo contexto do educando e por apresentar métodos e medidas especiais para o atendimento.

Cabe ainda ressaltar que a LDB de 1996 destina um capítulo (V) específico à educação de pessoas com deficiência, abordando aspectos como: atendimento, currículo, professores, profissionalização e instituições privadas que ofertam um ensino especial:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

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

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis Para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em

educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições previstas neste artigo.

Nesse contexto, percebe-se a intenção da legislação em garantir, ao sujeito que possui deficiência, o acesso ao ensino regular, porém a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com deficiência. Segundo Miranda (2003), apenas a presença física do aluno com deficiência na classe regular não é garantia de inclusão, mas, sim, que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. A autora ressalta ainda que

A literatura evidencia que no cotidiano da escola os alunos com deficiência inseridos nas salas de aula regulares vivem uma situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença. (MIRANDA, 2003, p. 6).

Segundo a autora, o como incluir tem se constituído a maior preocupação de pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional e na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, a escola deve oferecer, além de recursos apropriados para atender as especificidades de cada deficiência, formação inicial e continuada para os professores para que esses possam atender e viabilizar a efetivação de práticas pedagógicas capazes de atender as singularidades de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem. E ainda conforme ressalta Carvalho (1998, p. 193):

[...] a operacionalização da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica.

De acordo com Pietro, Mantoan e Arantes (2006), devem ser desenvolvidas novas maneiras de organizar as escolas e suas práticas pedagógicas para que estas potencializem a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, as autoras chamam atenção para a garantia de diversas ações não somente da escola, professores e pais, mas também do poder público, por meio de investimento em recursos financeiros.

Todo esse envolvimento do poder público, dos pais, dos profissionais da educação e dos membros da sociedade civil tem sido uma luta da Educação Inclusiva. Assim também ocorre com a busca de alternativas que possibilitem o trabalho integrado entre escola e comunidade em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de oferecer aos alunos com deficiência um atendimento educacional especializado, para que esses sujeitos possam ter igualdade de oportunidades para desenvolver-se junto com os demais. Assim, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

Fonseca (1995, p. 202) ressalta que:

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros, sob pena de negar a si própria.

Nesse momento, no intuito de evitar possíveis equívocos, cabe uma distinção entre os conceitos de Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. Bueno (2008, p. 49) relata que:

[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.

É importante ressaltar que ambos os conceitos não podem ser tratados como sinônimos. O autor ainda menciona, no mesmo texto, que, “[...] se o conceito de inclusão escolar, ao ser analisado criticamente, mostra sua fragilidade, a população à qual ela se dirige é ainda mais ambígua” (BUENO (2008, p. 49).

A população ambígua à qual o autor se refere diz respeito ao texto original da Declaração de Salamanca, que, em nenhum momento, se refere ao termo Educação Especial como responsável pelas políticas de inclusão.

Segundo Bueno (2008, p. 50), “[...] o documento abrange a população deficiente, mas não se restringe somente a ela”. Ou seja, entendemos que, ao falar sobre o público-alvo da Educação Inclusiva, o documento vai além e considera que o termo “necessidades educativas especiais” não se restringe somente a pessoas com deficiência, mas também a crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distante de centro urbano ou nômade; crianças de grupos desfavorecidos economicamente ou marginalizados, entre outros.

Assim, devemos refletir que a educação inclusiva não deve ser tratada como uma política restrita aos alunos com deficiência, mas uma política verdadeiramente capaz de construir um processo de escolarização que ofereça condições qualificadas de acesso e de permanência a todos os alunos na escola.

Também nos documentos citados acima se menciona a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos com deficiência preferencialmente no ensino regular. Sobre essa obrigatoriedade, Baptista (2006) questiona a respeito das leituras que se fazem do termo ‘preferencialmente’, que tem marcado as políticas de educação especial no nosso país. Esse termo abre um caminho que não se caracteriza pelo obrigatório e incute o conceito de que, dependendo do tipo de deficiência apresentada pelo aluno, este pode ou não ser matriculado no ensino regular. O autor critica as afirmações que condicionam a inclusão à gravidade dos comprometimentos apresentados pelos alunos. E ressalta que:

Se não avançarmos nosso olhar em direção às relações que unem sujeito e contexto, continuaremos a buscar modos mais ‘refinados’ de classificar de maneira mais precisa e correta aquilo que tende a não se encaixar em nossas classificações. (BAPTISTA, 2006, p. 22).

Nesse contexto, fica evidente que Baptista (2006) considera importante consolidar uma maior (re) aproximação entre Educação Especial e educação:

Ao analisarmos a educação especial ao longo das últimas décadas, identificamos um fortalecimento dessa ‘aproximação’ no discurso pedagógico. Considero necessário que consigamos reconhecer que não se trata de uma ‘aproximação’, pois ao nível das práticas escolares, o que temos como histórico percurso é a complementariedade. (BAPTISTA, 2006, p. 24).

Dessa maneira, entendemos que uma prática educacional na perspectiva da Educação Inclusiva deve se dar para além dos dispositivos legais ou, no mínimo, haver um consenso entre o que propõe a legislação e o que se efetiva na prática. Além disso, falar em inclusão requer significativas mudanças no olhar dirigido a essas pessoas no que se refere a suas capacidades e limitações.

Assim, podemos dizer que a escola precisa repensar sua estruturação enquanto instituição de ensino para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência. Precisa-se pensar em uma nova organização do sistema educacional, como já mencionado no decorrer deste artigo, para receber na rede regular de ensino um público que, antes, estava segregado às escolas ou às classes especiais.

Essa nova organização implica entendermos que a escola deve se adaptar às condições de sua clientela e não ao contrário, ou seja, os alunos se adaptarem à escola, como normalmente acontece. Entende-se que a escolarização dos alunos com deficiência é um processo complexo e requer a garantia de diversas ações a serem ainda concretizadas, desde a mudança de concepção, formas de tratamento, investimentos intensivos e contínuos em acessibilidade física e equipamentos, e formação contínua de professores, entre outros.

Cabe à escola oferecer alternativas para tornar eficaz o processo de escolarização de alunos com deficiência o mais ajustado possível, em todos os níveis escolares, disponibilizando um conjunto de recursos diferenciados capazes de desenvolver as potencialidades desses sujeitos, tornando-os capazes de participar e de interferir com autonomia na sociedade em que estão inseridos.

A partir dessas reflexões podemos dizer que a escola, no modo como a sociedade se encontra organizada (sistema capitalista), tem enfrentado um grande desafio de construir uma sociedade para todos, sem preconceitos, sem discriminação. Trata-se, porém, de um percurso necessário e que, aos poucos, vem sendo construído por meio de lutas, movimentos sociais, concretização coletiva, etc. Stainback e Stainback (1999, p. 29) contribuem dizendo que:

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

Essas considerações possibilitam pensar que a escola, como instituição normativa e formativa, passa a ser analisada em suas condições reais, reconhecendo suas limitações e possibilidades de escolarização.

Dessa maneira, a Educação Inclusiva está aos poucos se operacionalizando, abrindo espaço para novas formas de relacionamento e tratamento do ser humano. Mendes (2008, p. 110) afirma que:

Cada vez mais temos crianças incluídas e nesse sentido essa nova trajetória escolar torna-se uma importante fonte de pesquisa: as alternativas construídas pela escola, pelo sistema, pelos professores; as socializações: a própria trajetória: os serviços de apoio; etc.

É importante dizer que essa nova trajetória da escola, como abordada por Mendes (2008), refere-se às atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula, às ações docentes que interferem nas escolhas curriculares e nas múltiplas dimensões envolvidas no trabalho docente. Nesse contexto, considerando-se o objeto de estudo desta pesquisa, não podíamos deixar de mencionar que o trabalho do professor tem um importante papel na organização de uma prática pedagógica capaz de atender a todos:

[...] uma prática curricular de organização da aula extremamente homogeneizada entre os professores, pautada em uma forma padronizada de organização de ensino. Um modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, a forma em relação ao conteúdo. (MENDES, 2008, p.159).

Além de ter de considerar a formação e a ação do professor, destaca-se a importância de se desenvolverem práticas de trabalho colaborativo e integrado entre os professores do ensino regular e os do Atendimento Educacional Especializado/AEE. Conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, entende-se por AEE:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos [...] (BRASIL, 2011)

A perspectiva de Vygotsky

A escolarização dos alunos com deficiência perpassa pela necessidade da dimensão da complementaridade de inúmeros fatores, conforme mencionado no decorrer desse artigo, de modo a proporcionar a cada educando a possibilidade de atingir níveis de desempenho compatíveis com suas características de aprendizagem e respeitando suas condições de desenvolvimento humano.

Dessa maneira, entende-se que as contribuições de Vygotsky acerca da educação da pessoa com deficiência, datadas de um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, trazem à tona elementos que favorecem a implementação de práticas educacionais pautadas no respeito às diferenças e na autonomia das pessoas com deficiência.

A obra de Vygotsky, em contrapartida ao atual excesso de leis e discursos, apresenta indicativos para a melhoria das condições de ensino em uma educação inclusiva. Revela a complexidade do desenvolvimento do ser humano partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui através de um permanente processo de ações e interrelações essencialmente mediadas.

A ação mediada permite que, paralelamente aos avanços produzidos nas ciências biomédicas, sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social. Nesse sentido, Vygotsky defende o oferecimento de condições de igualdade e a participação social dessas pessoas, que passam a ser reconhecidas em sua especificidade, e não por sua limitação.

Para o autor, as pessoas com deficiências devem ser estimuladas, e terem acesso a recursos pedagógicos adequados ao seu nível de desenvolvimento e, especificamente, às dificuldades que apresentam, em um ambiente educacional favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, poderão se beneficiar do processo de aprendizagem como os demais alunos e assimilar grande parte dos conhecimentos.

Nesse sentido, é possível considerar que Vygotsky (1997), por meio da teoria histórico-cultural, apresenta-nos outra concepção a respeito do papel da escola e do trabalho do professor. No que se refere à escola especial, o autor destacou que não devemos nos conformar com a aplicação de um programa reduzido da escola comum, nem com métodos facilitados e simplificados. O autor ressalta que a escola tem a tarefa de criar formas de trabalho, positivas e próprias, que

atendam às necessidades e as peculiaridades dos alunos. Segundo Vygotsky, a criança com deficiência não necessita permanecer mais tempo na escola, nem ficar em classe com menor quantidade de crianças, nem agrupada por nível e ritmo de desenvolvimento psíquico. Precisa, sim, permanecer em uma escola especial, mas especial por apresentar um programa, com uma metodologia própria e direcionada às necessidades especiais de cada um, ou seja, de acordo com uma pedagogia pessoal e individual, conforme se refere no estudo.

Nos textos de Vygotsky (1997) aparecem críticas a respeito das escolas especiais pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. O autor opõe-se aos ambientes segregativos e isolados, e o faz com o argumento de que as experiências sociais e educacionais das crianças ficam restritas a um grupo homogêneo. Segregadas nesses ambientes, as crianças com deficiência têm seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares. Vygotsky parte do ponto de vista de que a criança com deficiência na sala comum, inserida em ambiente integrador, terá mais condições de superar suas limitações em parceria com os demais colegas. Insiste ele em que a escola especial não deve restringir seus objetivos aos limites preestabelecidos pela existência de uma dificuldade.

Nessa perspectiva, percebemos que o autor defende o paradigma da Educação Inclusiva, embora em seus escritos não encontremos a palavra 'inclusão' propriamente dita; observamos, porém, que o conceito está lá quando o autor afirma, entre outros exemplos, que "[...] o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em particular, na criança retardada mental" (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Dessa maneira, percebemos que Vygotsky desaconselhava a segregação dos alunos com deficiência em escolas especiais. Góes (2004, p. 4) relata o pensamento de Vygotsky em relação a isso:

O autor insiste, em suas críticas à escola especial, pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência, tornando o trabalho educativo no que, em diversos escritos, ele chama de 'pedagogia minimalista', 'cultural sensorial' e 'ortopedia psicológica'. Rejeita o ensino por meio de treinamentos penosos e técnicas ajustadas à deficiência, bem como a marcante segregação dos ambientes de ensino.

Para Vygotsky, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano. Para o autor, o ensino em separado não se justifica, uma vez que os caminhos de aprendizagem percorridos por uma criança, com ou sem deficiência, são os mesmos. Em estudo sobre o autor, Rossetto (2009, p. 33) afirma:

Preocupado com a educação das pessoas com deficiência e sustentado pelo princípio de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes, Vygotsky discute o processo de desenvolvimento humano na perspectiva de que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças.

Dessa forma, entendemos que a escola regular é o lugar mais propício para o processo de desenvolvimento e aprendizagem também dos alunos com deficiência. É nela que se adquirem os conhecimentos culturalmente e socialmente construídos. E, no caso desses alunos, a convivência em sociedade e ambientes escolares integradores é potencializada para desenvolver a capacidade de superação da própria deficiência.

Segundo Vygotsky, a criança, quando nasce, é um ser biológico. A partir do momento em que ingressa na escola, estabelece relações com o outro e com o meio e passa a constituir-se como ser humano. Essas relações são extremamente importantes para o seu desenvolvimento. O ambiente escolar deve proporcionar essa ação integradora para que a criança se insira e participe plenamente da sociedade na qual está inserida.

Quando revisitamos os conceitos implícitos na teoria de Vygotsky entendemos a prática pedagógica como um processo que vê o ser humano em sua totalidade e em um constante processo de humanização e de transformação. Esse processo traz à tona esclarecimentos acerca do papel desempenhado pelo outro no processo de formação e de desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, ao tecermos considerações acerca da importância do papel desempenhado pelo outro no processo de desenvolvimento do indivíduo, não se pode deixar de destacar o papel do professor como mediador; considerando a importância da teoria de Vygotsky, especialmente quando se refere à função do professor como mediador, devemos nos remeter ao objeto de estudo da presente pesquisa: formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Entendemos que os dois aspectos se encontram estreitamente relacionados, ou seja, o que defendemos como formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e o papel do professor como mediador. Embora nos escritos de Vygotsky também não encontremos a questão da 'formação do professor', tendo em vista a importância do seu papel no processo de escolarização do aluno com deficiência, não se pode deixar de considerar esse pressuposto teórico.

Vygotsky postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Assim, "mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação" (VYGOTSKY, 1987, p. 96). O autor trabalha com a noção de que a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada.

Segundo Freitas (2008), nessa perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos elementos de mediação tais como: os signos, os símbolos e a cultura, assim como o papel do outro e do professor; considerados como ferramentas imprescindíveis no processo de aquisição do conhecimento: "Os signos passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 102). Compete ao professor conhecer essa questão, para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atualizadas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: "[...] o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social" (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial.

Segundo Rossetto (2009, p. 41):

Na abordagem de Vygotsky, o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais no ser humano. Seus estudos acerca da mediação partiram das ideias de Hegel, ao considerar esse instrumento como uma característica fundamental da razão humana. A atuação do outro, ou seja, a mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de

conceitos e na internalização de processos interpsicológicos.

Assim, é pelo conceito de mediação que se associam os processos de aprender e ensinar. Segue-se, portanto, que a figura do professor e as figuras de colegas mais experientes são de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Segundo Pino (1992, p. 322),

[...] a mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação. Esse elemento mediador seria o signo, que pode ser entendido como um instrumento social que permite conhecer e transformar a realidade. Pode-se então considerar que tanto as interações sujeito/objeto - relações epistemológicas, quanto as interações sujeito/sujeito-relações eminentemente comunicativas - não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos.

Considerações

Diante disso, entendemos que o professor deve ter formação inicial e continuada que o prepare para atuar na Educação Especial, para atender alunos com deficiência incluídos no ensino regular. Essa formação o prepara para fazer intervenções psicopedagógicas junto ao aluno com deficiência, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela própria deficiência e apoiá-lo na inserção escolar e social.

Professores precisam compreender que todo aluno pode, a seu modo e respeitando seu tempo, beneficiar-se do processo de escolarização, desde que tenha oportunidades adequadas para desenvolver suas capacidades.

Sendo assim, a inclusão deve ter como alicerce um processo de formação inicial e continuada dos professores capaz de construir práticas educativas reflexivas que atenda toda a clientela escolar, seja com ou sem deficiência.

Dessa maneira, entende-se que no atual momento histórico, em que muito tem-se discutido sobre o processo de inclusão em todos os âmbitos da sociedade, o desafio é

construir no ambiente escolar uma educação para todos os alunos. Porém, capaz de atender os alunos cujas condições e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem preconceito ou atitudes alimentadoras de estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar uma conscientização crescente acerca dos direitos de cada um.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. *Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_Idbn1.txt>. Acesso em: 15 maio 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 15 maio 2011.

CARVALHO, R. E. *Temas de educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

DALLABRIDA, Adarzilse Mazzuco. Escolarização e deficiência: a escolha da escola. In: *Deficiência e escolarização. Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 15 maio 2011.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores; a prioridade postergada. In: *Revista Educação & Sociedade*, v. 28, nº. 100, Edição Especial, p. 1203-1230, 2007.

- FREITAS, S. N. (org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria-RS: Editora da UFSM, 2008.
- GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004, p. 69-92.
- LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez. 1996.
- MENDES, E.G. *Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar*. Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008, p. 92-122.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *História, deficiência e educação especial*. Unimep, 2003.
- PIETRO, Rosângela Gavioli (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- PINO. Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol,13, n.42, pp.315-327, ago.1992.
- ROSSETTO, Elisabeth. *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*. Porto Alegre, RS, 2009.
- SASSAKI, K. R. *Inclusão implica em transformação*. Entrevista ao Jornal da entidade Amigos dos Metroviários Excepcionais, 2005.
- SASSAKI, K. R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W.(orgs.) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1999.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas*. Tomo V. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones S.A.,1997

Sobre as autoras

Marcia Ionara Piovezani é Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIPAN e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É coordenadora psicopedagógica no Colégio Marista de Cascavel.

Elisabeth Rossetto é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. É professora do Centro de Educação, Comunicação e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Enviado em: 29/08/2012

Aprovado em: 20/10/2013