

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DENIS CORREA FERMINIO**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A INSERÇÃO ESCOLAR COMO  
PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA  
2017**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F359e Ferminio, Denis Correa.

Educação inclusiva : a inserção escolar como processo de inclusão e exclusão / Denis Correa Ferminio. – 2017.

94 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão em educação. 3. Inclusão escolar. 4. Inclusão excludente. 5. Zona de desenvolvimento proximal. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.9

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**DENIS CORREA FERMINIO**

**“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A INSERÇÃO ESCOLAR COMO  
PROCESSO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO”**

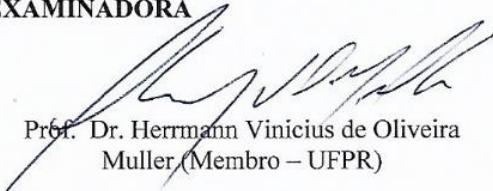
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 24 de fevereiro de 2017.

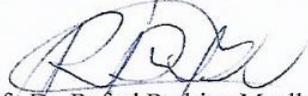
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Vidaloni Ortigara  
(Orientador - UNESC)

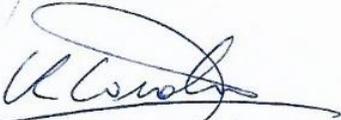


Prof. Dr. Herrmann Vinicius de Oliveira  
Muller (Membro – UFPR)



Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller  
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva  
(Suplente – UNESC)



Prof. Dr. Carlos Renato Carola  
Coordenador do PPGE-UNESC



Denis Correa Ferminio  
Mestrando



Dedico este trabalho a todos os estudantes, vítimas de uma organização que institucionalizou a exclusão. E a todos que lutam incansavelmente para transformar essa realidade.



## AGRADECIMENTOS

À minha companheira, que tanto amo, Thaise. Agradeço pela coragem de seguir ao meu lado com nossa segunda filha ainda em seu ventre, suportando todas as adversidades e lutando para superar as dificuldades, em direção à conclusão dessa caminhada tão difícil.

Às minhas filhas, Helena e Alice. Pelo sacrifício involuntário que fizeram, tamanha a distância que este estudo criou entre nós, que mesmo tendo um objetivo compreensível, não deixou de ser dolorido.

Aos meus Pais, Maria Albertina e Jatair. Agradeço pelo apoio, pelos sacrifícios conscientes em favor da família, amor e resignação.

À minha irmã, Patricia. Obrigado pelo apoio e incentivo sempre demonstrados com carinho.

Aos pais da Thaise, Vandete e César. Obrigado pelo incentivo e espaço de estudos.

Ao Professor Vidalcir. Agradeço a orientação, os conselhos, incentivos, os ensinamentos que, sem dúvida, contribuíram para a formação de um ser mais humano, e que, mesmo nos momentos mais agitados, não deixou de lado a brandura.

Ao Professor Ademir. Agradeço pelas contribuições nas aulas, conselhos, e em todos os momentos da vida, sem dúvida um exemplo.

Aos Professores Ana e Kabuki. Agradeço os ensinamentos, desde a graduação, grupos de estudo e tempos extras, sempre dedicados à docência, a pesquisa e a formação de um ser humano e profissional melhor.

Ao Grupos GEPEFE e GPEMAHC, em especial ao Bruno M., Bruna, Isabela, Mila, Lucas S., Lucas Lemos L., Willian, e a Day. Agradeço pelas contribuições, estas que foram responsáveis pelo primeiro avanço nos meus estudos na pós graduação.

A todos os professores do PPGE. Sou grato pelos ensinamentos e possibilidades de reflexão.

Aos membros da banca. Agradeço as contribuições e reflexões feitas, na qualificação e na defesa.

Aos grandes amigos e agora padrinhos de minha filha caçula, Rosa e Ito. Agradeço a companhia e apoio durante esta caminhada.

A PROPEX. Agradeço a taxa de estudos de um ano, que certamente fez uma diferença fundamental para que eu concluísse a pós graduação.

À Vanessa, secretária do PPGE. Agradeço o empenho, a compreensão e paciência, contribuiu muito no processo de formação.

A todos os amigos. Agradeço os incentivos e acalento nos momentos difíceis, a companhia nas comemorações, e desejo mútuo de uma educação melhor e mais inclusiva.



## RESUMO

Este trabalho tem como objeto analisar se a proposição legal da inclusão escolar possibilita ao aluno com deficiência atingir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades/possibilidades na perspectiva histórico-cultural. O estudo foi conduzido mediante análise bibliográfica e documental, incluindo o pensamento de autores que têm estudado a Educação Inclusiva nos últimos anos, documentos legais como leis, decretos e subsidiários relacionados com o tema da pesquisa. O estudo nos permitiu identificar o movimento da inclusão, que não ocorre, ao possibilitar o acesso à escola de ensino regular, excluindo concomitantemente o aluno deficiente da possibilidade de ter assegurado o direito de desenvolver suas máximas potencialidades, podendo ainda resultar em uma dupla exclusão, no caso, também dos ditos não deficientes. Atribuiu-se esse fato de a atual organização do ensino não levar em consideração os níveis de desenvolvimento, segundo Vygotsky, comum a todas as crianças, deficientes ou não, como possibilidade de organizar o ensino segundo suas zonas de desenvolvimento proximal. Concluímos que na atual organização da escola não é possível uma inclusão efetiva do deficiente, uma vez que o ensino organizado por etapismo desconsidera sua zona de desenvolvimento proximal.

**Palavras-chaves:** Inclusão Escolar. Inclusão Excludente. Zona de Desenvolvimento Proximal.



## ABSTRACT

This investigation intends to analyze whether the legal proposition of school inclusion allows the disabled student to reach the maximum development of his/her potential/possibilities from a historical-cultural perspective. The study was conducted through bibliographic and documental analysis, including both the reflection of authors who have studied Inclusive Education in recent years, and legal documents such as laws, decrees and subsidiaries related to the theme of the research. The investigation allowed us to identify the movement of inclusion, which does not occur, by permitting access to the regular school, concomitantly excluding the disabled student from the possibility of having secured the right to develop his/her maximum potentialities, which may also result in a double exclusion, in the case of the alleged non-deficient students. This was attributed to the fact that the present educational system does not take into account the levels of development, according to Vygotsky, common to all children, disabled or not, as a possibility of organizing education according to its zones of proximal development. We conclude that in the current organization of the school system an effective inclusion of the disabled students is not possible, since the teaching organized by a systematic process disregards the zone of proximal development.

**Keywords:** School Inclusion; Excluding Inclusion; Zone of Proximal Development.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACT	Admissão em Caráter Temporário
AE	Atendimento Especializado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação dos Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
NEE	Necessidade Educacional Especial
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS....</b>	<b>31</b>
2.1 O DEFICIENTE NA HISTÓRIA .....	34
2.2 O DEFICIENTE NO BRASIL: LEIS E DIRETRIZES DA INCLUSÃO ESCOLAR .....	39
<b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA .....</b>	<b>50</b>
<b>4 INCLUSÃO ESCOLAR E OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO COMO POSSIBILIDADE .....</b>	<b>64</b>
4.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL SEGUNDO VYGOTSKY: POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR .....	64
4.2 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO EXCLUDENTE NA ESCOLA .....	70
4.3 UMA NOVA PROPOSTA DE INCLUSÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	78
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Nossos primeiros contatos com a inclusão escolar aconteceram antes mesmo de concluída a formação na graduação, quando atuamos nas séries iniciais em duas escolas municipais. Ali já nos deparamos com alunos em situação de inclusão: um caso claro de síndrome de Down e uma aluna com deficiência intelectual.

No início dos estudos, e nenhuma experiência anterior com inclusão, nem mesmo teórica, enxergamos duas crianças incluídas, participando das aulas normalmente. Essa experiência desenvolveu o primeiro interesse pelo assunto.

A segunda experiência, agora habilitados, como professor admitido em caráter temporário (ACT) de Educação Física em uma escola municipal – considerada referência de Educação Inclusiva no Município de Urussanga (SC) –, não aconteceu em sala de aula. Expliquemos. Não havia nas turmas em que atuávamos crianças em situação de inclusão, mas a escola referência em inclusão no município possuía matriculadas inúmeras crianças e adolescentes em situação de inclusão.

Essa experiência favoreceu para que percebamos a realidade vivida por algumas crianças deficientes que passaram a frequentar a escola era contraditória. Frequentemente, estudantes em situação de inclusão eram vistos fora da sala de aula, incluídos na escola, mas excluídos da sala de aula. Em trânsito pelos corredores da escola, observamos – dia a dia – alunos ditos incluídos fora das salas no momento em que a turma se encontrava toda em aula com o professor titular. Alunos sozinhos, com o segundo professor, ou em alguma atividade ocupacional. Isso nos fez questionar se tais alunos estavam incluídos ou excluídos, ou seria possível as duas coisas ao mesmo tempo. Ainda, percebemos alunos pelos corredores isolados dos demais, rejeitados do convívio, e outros aceitos mesmo em situação de inclusão. Esses últimos, geralmente, por alguma deficiência física e não intelectual.

Tal situação nos fez compreender que havia uma dupla condição de inserção na escola dos alunos com deficiência: a do aluno com deficiência física, mantendo o intelecto preservado; e a do aluno com deficiência intelectual, embora essa também possa ser vista mediante causas físicas. O que estava acontecendo, para além do imediatamente visível, com o fato de estar incluído na escola, porém excluído das relações e tarefas dos demais colegas de sala? Quando estavam em sala, alunos em “situação de inclusão” realizavam ações somente diversas ou

ações que não tinham os mesmos objetivos dos demais, apesar de pretensamente abordarem o mesmo conteúdo.

Nessa escola também estudava um aluno com deficiência intelectual moderada, que frequentava a APAE<sup>1</sup> do município, onde também atuamos como professor ACT. Na escola de educação especial esse aluno frequentava o SAEDE<sup>2</sup>, programa destinado a auxiliar a sua inclusão no ensino regular.

Essas situações puderam ser observadas no dia a dia da escola. Procurávamos conversar sobre o tema com os professores envolvidos de forma direta com tais alunos, o que em muitos casos gerava certo desconforto nos colegas, já que tomava o tempo que os mesmos dispunham fora da sala de aula para seu descanso ou planejamento. Mas o real “desconforto” estava na dificuldade em abordar a temática.

Outra experiência com a inclusão aconteceu em uma escola do Município de Criciúma (SC), também especial, a AMA<sup>3</sup>, que atendia especificamente alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento, sendo mais comum nesses casos o autismo. A escola que contava com turmas desde a estimulação, grupo de crianças em idade pré-escolar que, em decorrência do autismo, apresentam atraso motor, na fala, etc., também oferecia o SAEDE, e das professoras titulares da turma ouvimos relatos sobre a experiência de inclusão de seus alunos no ensino regular. Por um curto período, trabalhamos como roteirista do ônibus escolar dessa instituição, que tinha como função auxiliar ou transportar os alunos. Ou levava da AMA para a escola regular, ou iria buscá-los para trazê-los à instituição. Nesse segundo caso, nunca presenciamos um aluno autista que estava inserido no espaço escolar, junto com as demais crianças, ou estava sozinho ou em companhia de um adulto.

Em nossa graduação, enquanto pensamos possibilidades para a monografia, algumas reflexões, que não se desdobraram na citada pesquisa – apenas para situar o leitor quando começou o movimento mais voltado à pesquisa –, começávamos a refletir que incluir o aluno com deficiência, por mais importante que julgássemos ser, daria início a outro movimento, que traremos ao debate nesta pesquisa. A partir desses dados observados, em alguns anos em diferentes instituições de ensino, começamos a suspeitar que a inclusão que imaginávamos acontecer, não era tão consistente assim. Havia algo além do aparente que não tínhamos condições de percebermos sozinhos. Almejando voltar aos estudos,

---

<sup>1</sup> APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>2</sup> SAEDE: Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

<sup>3</sup> AMA: Associação dos Amigos do Autista.

passamos a frequentar grupos de pesquisa que nos permitiram novas reflexões.

Perpassamos por algumas formas de inclusão, que avaliamos acontecer na primeira experiência e que causaram dúvida a partir daí, e que trazem dois casos que chamam a atenção para a reflexão do assunto. O aluno deficiente, inserido no ensino regular, está de fato incluído nas relações a que se propõem a escola, ou as escolas teriam para ele um objetivo secundário? Existe mais de um objetivo? Seriam eles compreendidos de sua ideologia? Neste sentido, são incluídos ou excluídos?

A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 208, inciso III, prevê que a inclusão dessas pessoas deve ser, preferencialmente, no ensino regular, com atendimento especializado. Porém, uma das questões que tem motivado nossas reflexões acerca da inclusão é: o aluno com deficiência presente nas escolas contemporâneas, ditas inclusivas, está incluído ao frequentá-la? Em outras palavras, a escola o inclui em que sentido? Outras questões que ocorrem são: quem se pretende incluir, onde e por quê? Mas, ao discutirmos a necessidade de inclusão surge-nos a questão da exclusão, ou seja, excluído de onde, do quê? Quando e por quê? Tal fluxo de questões se dá pela necessidade de entender o movimento de incluir alguém que está excluído de algo, de algum lugar, em nosso caso específico, da escola regular. Outra questão que nos põem a refletir é qual significado, sentido de “ensino regular”? Tal questão nos põe a pensar em uma turma com apenas cegos, ou ainda, outra com repetentes – fora da lógica do etapismo, organização por idade – seriam turmas regulares?

Essas preocupações se apresentaram a partir de nossas apropriações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1994, 1996, 1997) e seu fundamento, o materialismo histórico dialético, que se constitui em instrumento lógico de interpretação da realidade.

Notamos que ao propor a inclusão escolar ou se quer incluir na escola ou na sociedade, por meio da participação social possibilitada pela frequência à escola. Por assim dizer, as instituições escolares, segundo a Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 205, intentam o “**pleno<sup>4</sup> desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e

---

<sup>4</sup> Chamamos atenção para a expressão “pleno”, pois na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento “pleno” não existe, não é possível, isto é, com o processo histórico o desenvolvimento é contínuo, mas sem possibilidade de estabelecer seu fim. No entanto não aprofundaremos especificamente esse tema, e sim os níveis e sua relação com a inclusão escolar.

sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso), para a vida em sociedade no contexto atual, vale ressaltar, organizada segundo os ditames do modo de produção capitalista. Mas, não sem contradições, pois o texto legal aponta para a formação plena dos sujeitos e, agregamos, dentro das suas possibilidades. Porém, uma reflexão do desenvolvimento cotidiano da escola nos permite questionar se essa instituição, “que serve à sociedade”, no atual contexto sócio produtivo, tem como foco a formação das pessoas com vistas a emancipação ou a reprodução dos que ajudam a consolidar o atual sistema. Quais os reflexos dessa realidade para a inclusão? O processo de inclusão também implica em exclusão?

Ao leitor menos avisado, queremos alertar que somos favoráveis a Educação Inclusiva, porém, queremos polemizar aqui, no sentido de garantir ao aluno com deficiência física ou cognitiva, que lhe seja possibilitado o desenvolvimento dentro de suas potencialidades. Ainda, não estamos, embora entendamos que seja necessário, discutindo aqui, qual o conhecimento necessário, sua organização enquanto tarefas, métodos. Como já afirmado, esse é necessário, mas não é o foco desta pesquisa, que pretende expor nossa compreensão entre os resultados possíveis de uma organização etapista e uma baseada nos níveis de desenvolvimento de Vygotsky (2006).

A reflexão se volta a um pressuposto movimento de inclusão excludente e anúncios de contribuição para sua superação. Essa questão que apontamos sobre a inclusão e exclusão, ou a inclusão excludente, poderíamos relacioná-la com vários âmbitos da escola. No entanto, o que nos propomos a discutir neste estudo é um recorte voltado à Educação Inclusiva.

É importante apontarmos que, referente à inclusão e à exclusão, poderíamos ser pontuais direcionando para uma área em específico, ou uma disciplina, questionando se os alunos deficientes estão ou não incluídos nas aulas de Educação Física, por exemplo. Mas, o objetivo aqui é compreender esse movimento no sentido escolar, ou seja, mais geral da educação, compreendendo que o desenvolvimento em todos os níveis do ensino, embora por conhecimentos específicos, ocorre pelo mesmo processo.

Na discussão da Educação Inclusiva, por exemplo, poderíamos questionar a diferença entre o movimento de inclusão para os deficientes físicos e os desdobramentos para a inclusão dos deficientes mentais e, o que geralmente é esquecido ou posto em segundo plano, a inclusão dos ditos normais. No entanto, consideramos a existência de um elemento, que é possível ser discutido, que articula o deficiente mental, o deficiente físico e o dito não deficiente, isto é, os níveis de desenvolvimento

elencados por Vygotsky (1994; 2006): o nível de desenvolvimento real, o nível de desenvolvimento potencial e a correspondente zona de desenvolvimento proximal ou iminente.

O Censo Escolar (INEP<sup>5</sup>) de 2012, segundo Silva e Santos (2014), informa um aumento das matrículas de inclusão em escolas regulares de 584.124 para 636.451 – 8,95% a mais de estudantes em situação de exclusão matriculados comparado a 2011. As autoras ressaltam que esse acesso foi potencializado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, articulados com os governos federal, estadual e municipal (SILVA; SANTOS, 2014).

Segundo as autoras, há necessidade de reflexão sobre a inclusão escolar, uma vez que os fatores que impedem sua efetivação mantêm-se, inclusive, num quadro de precariedade geral, alcançando deficientes e não deficientes (SILVA; SANTOS, 2014). Faz-se necessário um olhar sobre as leis, quais seus entendimentos e objetivos primários com a inclusão – que é vista somente como alguém incluído em algum lugar, de maneira a não considera quem ali já estava –, sua relação com os documentos desenvolvidos por entidades do governo a fim de orientar práticas e discussões inclusivas. Quais implicações essa prática tem para com o sistema de um modo geral, a escola, os alunos ditos normais, o que a lei garante para esses alunos em relação com o que a sociedade a posteriori irá lhes exigir? E o principal, a escola está promovendo ações de ensino que garantam o “desenvolvimento da pessoa”, considerando suas potencialidades, em outros termos, seus níveis de desenvolvimento e sua “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1994)?

Nossa questão central é mostrar que a atual educação inclusiva está articulada à educação “normal”, seus objetivos. Desenvolver os alunos em suas máximas capacidades segundo suas possibilidades sócio cognoscitivas. Nessa relação, evidencia-se um movimento de inclusão e exclusão, ou seja, no atual processo de inclusão escolar ocorre concomitantemente o movimento de exclusão. O ser incluído passa a ser excluído de sua condição de segregação para ser inserido em uma nova realidade, a escola regular. O aluno passa a fazer parte de uma população, de um índice, dos frequentadores da escola regular, e passa a ser excluído do grupo então denominado como “os fora dela”. A questão é que esse movimento o põe em uma nova relação e, de forma dialética, o excluí da função precípua da escola, desenvolver suas máximas capacidades. No atual processo de educação inclusiva há uma relação direta com o

---

<sup>5</sup> INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

processo também de exclusão. Ao incluir o aluno com deficiência na escola regular assegura-se a ele o direito de apropriar-se do conhecimento como forma de promoção de seu desenvolvimento?

Nossa compreensão inicial é de que o processo da atual forma de inclusão ocorre sob orientação da lógica formal, isto é, ou se está incluído ou excluído, sem considerar a dialética que pode se efetivar num processo de inclusão excludente, ou melhor, ao incluir o aluno com deficiência no espaço escolar o exclui da possibilidade de acessar o conhecimento e, conseqüentemente, o seu pleno desenvolvimento. Isso nos remete a uma série de questionamentos: é possível garantir a inclusão do aluno e nessa contradição, de excluir ao incluir, garantir o acesso ao conhecimento e também o seu desenvolvimento? Qual o objetivo da escola? O que preconiza o sistema legal? A organização escolar na perspectiva da inclusão atende ao que a legislação preceitua como garantia, ou atende a uma ideologia maior? Não teremos condições de abordar todos esses questionamentos, mas as respostas a elas estão condicionadas à perspectiva de formação humana de quem as responde. Para algumas concepções, a finalidade está em preparar tais sujeitos para que sejam incluídos, de alguma forma, no mercado de força de trabalho, dar condições de produzir, formar um trabalhador. Posicionamo-nos na perspectiva de que eles têm direito a uma educação que lhes promova o desenvolvimento dentro das possibilidades e potencialidades de cada um.

A partir dos questionamentos e constatações elencados acima chegamos ao seguinte problema de nossa investigação: a proposição legal da inclusão escolar possibilita ao aluno com deficiência atingir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades/possibilidades na perspectiva Histórico-Cultural?

Para responder a esse problema, partiremos de uma contextualização da Educação Inclusiva, da análise dos documentos da Educação Inclusiva, e da apresentação das principais teses da Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo será conduzido por meio de uma análise bibliográfica e documental, em que refletiremos sobre o pensamento de autores que têm estudado a Educação Inclusiva nos últimos anos, assim como texto organizado pelo PEE<sup>6</sup>, compreendendo que estes têm uma visão do quadro mais atual. Leis, decretos e documentos subsidiários que abordem exclusivamente ou partes, a temática da Educação Inclusiva, de modo

---

<sup>6</sup> Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais.

específico a escolarização e suas nuances, sem pretender dar conta de questões mais peculiares como acessibilidade física, comunicação, entre outros. Autores e textos mais centrais da Psicologia Histórico-Cultural, que abordem a discussão dos níveis de desenvolvimento, e demais da perspectiva que sirvam como base para nossas reflexões.

Organizamos a estrutura do trabalho em quatro capítulos que se estruturam da seguinte forma: no Capítulo 2, *Inclusão Escolar no Brasil: aspectos gerais*, trazemos algumas definições para elucidar ao leitor quanto à escolha do termo deficiente. Na sequência, buscamos uma contextualização histórica e, especificamente no Brasil, à luz das leis e diretrizes que implementam a inclusão. O principal texto utilizado nesse capítulo foram, *Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos*, UNIOESTE (2006), por conter dados precisos importantes à pesquisa, que não encontramos nos demais que conseguimos analisar. Ainda, *Introdução à Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência*, de Cidade e Freitas (2009), focando na discussão mais geral à inclusão escolar e não específica à Educação Física, pois a obra oferece essa possibilidade; *Estudos sobre o Preconceito e a Inclusão Educacional*, de Silva e Santos (2014) e *Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha*, de Mantoan (2006) em *Inclusão escolar: pontos e contra pontos*, de Arantes (2006). Optamos por obras mais recentes, partindo do pensamento de que essas poderiam nos dar uma leitura atual referente à Educação Inclusiva, no que se refere a reflexões sobre a realidade vivida na escola e os últimos avanços da legislação. No Capítulo 3 – *Educação Especial e Inclusiva: uma análise sócio histórica*, abordamos os documentos brasileiros relativos à inclusão escolar, focando na análise dos *Marcos Políticos-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC/SEESP, destes, analisaremos as proposições relacionadas ao acesso, participação escolar e aprendizagem do deficiente, além da formação do professor. Traremos ainda os conhecimentos de Kuenzer (2007) sobre a escola dualista. O Capítulo 4 - *Inclusão escolar e os Níveis de Desenvolvimento como possibilidade* - aborda as principais teses da Teoria Histórico-Cultural sobre Aprendizagem e Desenvolvimento, utilizando-se das obras *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Vigotskii (2006) e *A formação social da mente*, Vygotsky (1994), com evidencia no movimento contraditório a inclusão/exclusão escolar, com as contribuições dos pensamentos de Cheptulin (2004), em *A Dialética Materialista*.



## 2 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS GERAIS

Antes da Inclusão Escolar no Brasil se institucionalizar, os deficientes viveram diversas realidades de inclusão e exclusão, movimento que levou pessoas ou grupos a refletirem sobre tal realidade. Essa realidade, ainda que em níveis diferentes, qualitativa e quantitativamente falando, ainda é observada nos dias atuais. Embora que o número de inclusão, no que se refere neste momento a frequência de espaços tenha aumentado, assim como a qualidade dessa proposta, a exclusão contraditoriamente tem avançado, sendo necessária nos dias atuais. Os aspectos mais gerais desse movimento de inclusão e exclusão na história do mundo e do Brasil tornam-se imprescindíveis para que entendamos os motivos de sua existência, contribuindo para sua superação.

Neste capítulo abordaremos as definições e terminologias relacionadas à pessoa com deficiência. Na sequência, traremos dos fatos históricos. Apontaremos também momentos da educação inclusiva que julgamos necessários para nossa reflexão, ocorridos no Brasil, expressos em documentos legais. Não pretendemos aqui, discutir a inclusão/exclusão para além da escola, mas dar conta de expressar que essa contradição está, de forma direta, ligada à organização social.

No presente estudo, adotamos como referência a definição da legislação brasileira que menciona alguém excluído por um motivo: o ser portador de deficiência (BRASIL, 1999). O artigo terceiro do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, afirma que o deficiente é aquele que – por deficiência física, mental, visual ou auditiva – apresenta perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade nos padrões considerados normais para o ser humano (BRASIL, 1999). Portanto, as deficiências físicas ou cognitivas e as congênitas ou adquiridas são as referências para a indicação de um “deficiente” que, por sua vez, é considerado excluído.

No entanto a terminologia deficiente tem sido discutida por inúmeros autores, conforme aponta Cidade e Freitas (2009), tendo significados diferentes. Segundo Pedrinelli (1994), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em dezembro de 1975, em seu artigo primeiro apontava que o termo pessoa deficiente referia-se àquela que não tem condições de satisfazer por meio individual ou social normal, as necessidades básicas, seja por falta de capacidades físicas ou mentais.

Cidade e Freitas (2009) expõem que no Relatório da Reabilitação Internacional do UNICEF<sup>7</sup> consta três acepções: i) impedimento: prejuízo psicológico ou fisiológico ou anatômico, permanente ou temporário, ou defeito da estrutura ou função; ii) deficiência: diminuição ou falha de uma ação de uma tarefa, resultante de um impedimento, da considerada normalidade; iii) incapacidade: uma deficiência que signifique uma desvantagem para o ser, por limitá-lo ou impedi-lo diante de uma ação ou tarefa considerada normal, levando em consideração a idade, o sexo, fatores sociais e culturais (UNICEF/BRASIL, 1980, in CIDADE; FREITAS, 2009). As autoras ressaltam, em relação ao terceiro ponto, com o qual concordamos, que “incapacidade tem sido conceituada como a relação do indivíduo com o seu meio ambiente.” (CIDADE; FREITAS, 2009, p. 22). Para Amaral (1995 apud CIDADE; FREITAS, 2009) as deficiências significam a alteração do corpo ou aparência física, seja de um órgão ou função, independentemente de sua causa. Para o autor, as incapacidades são o resultado das deficiências em atuação na atividade ativa, sendo sua desvantagem resultado das perdas que o ser vivencia por conta de sua deficiência e incapacidade.

Cidade e Freitas (2009), ainda, expõem outros termos, como “portador”, referenciando Duarte e Wener (1995), mas as próprias autoras concluem que esse termo faz parte de um momento histórico, hoje considerado impróprio, uma vez que não se porta uma necessidade. Ressaltam que o termo utilizado é “pessoa com deficiência” ou “pessoas com necessidades especiais”, variando ainda, no caso de referir-se ao contexto escolar, “pessoas com necessidades educacionais especiais”.

Como podemos perceber, existe mais de uma nomenclatura para referir-se ao ser com alguma deficiência. Conforme o artigo 5º da Resolução n. 2 do CNE/Câmara de Educação Básica (CEB), de 11 de setembro de 2001, percebemos que o termo “necessidades educacionais especiais” não necessariamente é exclusividade de um ser com alguma deficiência física ou cognitiva, considerando todos os alunos que apresentem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, tanto relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências quanto às dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais; III – altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001a). Nesse sentido, as necessidades educacionais especiais podem ser de todos.

---

<sup>7</sup> UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Mesmo o termo “especial”, no momento em que um aluno não se enquadra ao que o sistema chama de regular, por exemplo, o que repetiu de ano tem necessidades diferenciadas em relação aos novos colegas de classe; ou ainda um estudante que ficou afastado por motivo de doença durante meses, tendo a necessidade de recuperar o conteúdo em outro momento que não o do período regular da turma, ou seja, uma necessidade especial. Nesse sentido, pensamos que o mais apropriado para se referir aos que possuem algum “impedimento”, “deficiência” ou “incapacidade” seria o termo “deficiente”. Temos consciência do debate sobre essa nomenclatura – deficiente –, como os que argumentam que com isso dá-se a conotação de que o ser é a própria deficiência.

Com a exposição que realizamos, consideramos suficiente para explicitar a escolha do termo na realização deste estudo. Não desconsideramos a necessidade de aprofundar a reflexão sobre isso, mas não queremos entrar no debate semântico dos termos. Para nós interessa que o significado com que estamos trabalhando seja suficientemente explícito. Deficiente na relação com o padrão social vigente. Em nosso trabalho não defendemos que esse deva ser o termo utilizado para se dirigir à pessoa, mas se refere à relação com o outro, não eficiente à lógica social de eficiência estabelecida pelos padrões sociais vigentes, na sociabilidade capitalista. No entanto, sempre que o termo estiver vinculado a um texto e/ou autor, a forma como esse se dirige a essa especificidade, será mantida como encontra-se na obra citada.

Cidade e Freitas (2009), ao citarem Skliar (1997), concordam que a deficiência está relacionada com a própria normalidade e sua historicidade. Aproxima-se com nosso pensamento em relação à questão da deficiência e eficiência, que se configura como resultado da organização social vigente. Ainda que citemos a normalidade humana como uma característica logicamente formada a partir da homogenia observável nos seres – dois braços, duas pernas etc. – não podemos deixar de considerar a deficiência intelectual, muitas vezes, invisível aos olhos, por necessitar de avaliações de especialistas para ser reconhecida. Na sociedade capitalista, por exigência de sua estruturação, quem se adapta às funções nela organizadas, mediante necessidades de mercado, demanda e lucratividade, por exemplo, é tido como eficiente e, caso contrário, não eficiente, logo “deficiente”. O capitalismo busca explorar toda a força de trabalho disponível, para isso articula possibilidades de “inserção” aos menos capacitados, aqueles que não possuem uma das mãos, por exemplo, podem ser “encaixados” em uma função *adaptada* às suas possibilidades.

## 2.1 O DEFICIENTE NA HISTÓRIA

Para uma contextualização histórica utilizaremos o documento *Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos*, produzido no âmbito do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE, 2006), por conter de forma concisa dados relevantes à nossa pesquisa, desde a pré-história até os dias atuais.

Segundo o documento (UNIOESTE, 2006), as principais formas de tratamento para as pessoas com deficiência foram o abandono ou o extermínio, institucionalização, a integração e a inclusão. Consideramos importante pontuar tais maneiras diferenciadas de tratamento para com as pessoas deficientes, para podermos esclarecer os possíveis motivos das formas como as condutas frente aos deficientes mudaram, e vemos seus desdobramentos até o momento contemporâneo.

A começar pelas sociedades primitivas, o documento ressalta que essas evidenciavam a necessidade de sobrevivência, não por meio da produção, pela força de trabalho, mas pelo que havia de disponível na natureza, por exemplo, os frutos. Nesse período, o homem não dominava as forças da natureza, fazendo com que se rendesse às trocas de temperatura, quantidade de frutos disponíveis, ou seja, que se locomovesse à procura de novos ambientes que lhe garantisse a satisfação das necessidades básicas para a sobrevivência.

Podemos imaginar que a natureza, em suas mudanças climáticas severas – cheias, animais predadores etc. – não oferecia muito tempo para que integrantes do grupo, com as condições consideradas normais, ajudassem os que tivessem alguma deficiência. A exclusão – em alguns casos, eliminação – dos deficientes nesse caso não é um ato de crueldade, mas um processo de “seleção natural” em que o homem estava inserido em suas organizações primitivas sem dispor de níveis mais desenvolvidos de organização ou tecnologia.

Nas sociedades escravistas, grega e romana, por exemplo, em que o corpo era cultuado em preparação para a guerra, a criança que nascia fora dos padrões aceitáveis poderia ser eliminada imediatamente por seus pais. Grandes pensadores como Platão, Sócrates, Cícero e Sêneca também deixaram registrado em seus textos a necessidade de se livrar dos deficientes. O último autor, inclusive, afirma em um dos seus textos que tal abandono ou eliminação não o era feito com ódio e sim como uma forma de distinguir uma coisa inútil das saudáveis (UNIOESTE, 2006).

O que nos chama atenção até o momento é o motivo do abandono

dos deficientes. Inicialmente, víamos uma necessidade direta de sobrevivência, imediata, a qual não se dispunha de possibilidades produtivas. No segundo momento, o da época escravista, já havia inclusive produção teórico-filosófica, o motivo é o da utilidade ou da inutilidade. Vale lembrar que nesse período a sociedade estava organizada em classes e os escravos eram seres de segunda ordem no estamento social, contudo eram os filhos deficientes dos nobres que deviam ser eliminados por não servirem para a continuidade do domínio dessas famílias sobre as menos favorecidos – como desígnio dos deuses, não havia motivo para que continuassem vivos. No entanto o documento afirma que no período de Roma, tinha-se um mercado especial de escravos, onde eram comercializados os sem pernas ou braços, três olhos, gigantes ou hermafroditas, ou seja, os escravos deficientes passaram e ter valor como pedintes e/ou atrações circenses.

Na Idade Média, processo que teve início no final da civilização antiga, gera a institucionalização dos deficientes, modelo caracterizado por asilos, hospitais e hospícios mantidos pela Igreja Católica, principal organização política e econômica daquele período, que a partir da expansão do capitalismo o modelo institucionalizado, mantidos pela aquela igreja ou ricos senhores, foi adotado por quase toda a sociedade, principalmente, em relação à classe explorada. Outro fator importante é que essas instituições não comportavam o número existente de deficientes, sendo que muitos viviam nas ruas, sobrevivendo de esmolas<sup>8</sup>. (SILVA, 1986, in UNIOESTE, 2006). Com o crescente aumento da industrialização, visando a aumentar sua produtividade, os capitalistas necessitam homogeneizar a força de trabalho, excluindo assim aqueles que não se incluem nos padrões produtivos.

Segundo Veer e Valsiner (1996), os resultados da Primeira Guerra Mundial fizeram com que cientistas e médicos voltassem a atenção para os danos causados. Vygotsky volta a se interessar pelo estudo do cérebro humano e, em meados da década de 1930, dá início a seus estudos na área de medicina. Andrade e Smolka (2012) apontam as duas Grandes Guerras Mundiais e também a Revolução Russa, como importantes acontecimentos históricos que orientaram a organização social, em especial a educação.

Rogalski (2010), acerca da educação inclusiva, expõem que

---

<sup>8</sup> Uma reflexão seria pertinente neste momento sobre se tais instituições são ou não uma forma de exclusão. No entanto, essa discussão será aprofundada no capítulo 4

mesmo essa não sendo a denominação para o movimento que se acendia, ela existia ainda que sem a consciência “que impera hoje”, que se desencadeou com o Pós-Segunda Guerra Mundial. Segundo a autora, devido a feridos de guerras se tornarem deficientes há a necessidade de sua reabilitação para poderem voltar a produzir, pois a guerra devasta a força de trabalho. Não é difícil supor que países com danos em suas estruturas, baixas civis, tenha uma queda na sua produtividade, o que altera a relação com os deficientes, que agora não podiam ser ignorados diante de nações completamente avariadas pelas guerras. Diante da necessidade de aproveitar toda e qualquer mão de obra disponível para reconstrução. Passou-se, então, a pesquisar tratamentos e adaptações para esse novo contingente de trabalhadores.

Se a lógica capitalista de organização da força de trabalho, mesmo com a resistência da parte explorada da sociedade, já não tem consideração por quem produz ou tem condições dentro dos seus interesses hegemônicos, podemos imaginar sua preocupação por quem necessita de maiores investimentos, mais tempo para aprender, adaptação aos/dos instrumentos de trabalho, ou linhas de montagem para nela poderem se inserir, produzindo menos em maior tempo. Suprida a necessidade imediata pós-guerras altera-se a relação com os que não se enquadram no modelo produtivo em rápido desenvolvimento.

Com o novo modo de produção, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um novo processo produtivo voltado para a acumulação de lucros. Nesse modelo, aqueles que não se ajustam à lógica do sistema de exploração, passam a ser considerados como perturbadores da ordem social; dentre estes, encontram-se as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros “divergentes”, passaram a ser internadas em asilos, manicômios, hospícios etc. “o que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização”. (SILVEIRA BUENNO, 1993, in UNIOESTE, 2006).

Impulsionada pela necessidade do capital ficou conhecida como a fase da institucionalização, pois internava os deficientes diversos em asilos, bem como, a institucionalização educacional, que passou a ser feita somente aos filhos dos nobres, com acesso a alguma educação

especializada. Os excluídos por motivos diversos, as deficiências físicas e mentais, por exemplo, ficavam à própria sorte, ou eram afastados do convívio social mediante internação em instituições.

Bauman (1999, apud MANTOAN, 2006) relata que a Modernidade se caracteriza por um projeto igualista e universalista, de modo a ordenar o mundo por meio do discurso de que todos são iguais, livres e combatendo o imprevisível, a ambiguidade e demais riscos à ordem, domesticando os que se diferem do padrão e excluindo quem nele não se ajusta. Entendemos que, com a industrialização e o crescimento acelerado do modo de produção capitalista, a necessidade presente é o lucro. Como o sistema sempre apresentará um desenvolvimento desigual, gera conflitos e ocorrem resistências, forçando-o a criar mecanismos de controle que garantam a sua manutenção. A organização da instrução pública que, segundo Saviani (2007), foi pensada para capacitar a mão de obra, também contribui para manter a ordem social de classes existente.

Mantoan (2006) expõe que o discurso de igualdade da Modernidade sustenta a organização pedagógica escolar. O aluno diferente desestabiliza o pensamento moderno da escola, e a diferença propõe conflito, dissenso e imprevisibilidade. Destinada a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e eficiência arbitrariamente definidas, a escola também exclui.

Portanto, pensamos ser importante refletir sobre os motivos/necessidades que, segundo a abordagem Histórico-Cultural, movimentam o ser humano. Ou seja, compreender quais os motivos dos abandonos, a segregação antiga e atual, e a exclusão/inclusão de seus semelhantes. Atualmente, na lógica de como a humanidade tem se organizado, não nos deslocamos mais como nômades em busca imediata do alimento. No entanto, ainda, vemos classes dominantes provendo exclusão para garantir sua posição social. Com o avanço da ciência temos consciência de que quem está a nossa frente não é um mau espírito, mas um ser humano com direitos e, mesmo assim, abandonamos, matamos ou excluímos, seja direta ou indiretamente. Fazemo-nos ao nos relacionarmos por meio de uma organização essencialmente excludente. O motivo não é mais a sobrevivência, pois nesse modo de produção deixamos de viver e sustentamos padrões em busca do lucro do capitalista, sobrevivemos. Então, qual a relação da exclusão do aluno deficiente com a organização social? O que isso implica para o sistema educacional?

As ações em uma época primitiva partiam das condições imediatas dos seres, não havendo o conhecimento e a reflexão sobre direitos como há hoje, e sim uma decisão a ser tomada que compromete

ou não o êxito próprio ou do grupo que contribuiu para tal. O motivo da exclusão nesse exemplo – do nômade – está ligado com a necessidade de sobrevivência do ser, pois não possui outros meios, precisa deslocar-se, seu trabalho, sua atividade.

No período da institucionalização com a participação da Igreja Católica, implica em um tipo de inclusão ou não consideraríamos que, embora segregados do convívio social, os deficientes ao menos estão recebendo algum tipo de tratamento, assistência do mais básico, alimento e moradia, uma inclusão, ainda que não efetiva. O que é melhor que viver ao relento dependendo de esmolas. No entanto há motivo para tal igreja incluir derivado de uma necessidade, cuja a afirmação de UNIOESTE (2006) contribui para compreendermos:

A abordagem mística, por atribuir a causa das deficiências às forças metafísicas, torna o indivíduo e a sociedade impotentes diante da situação e gera uma visão fatalista a respeito da existência das pessoas que as possui. Esse entendimento ainda hoje se encontra presente no imaginário social, principalmente devido às influências do pensamento religioso. (UNIOESTE, 2006, f. 15).

Nesse sentido, a Igreja Católica, assim como outras religiões que pregam o perdão, podem ter partido da premissa da caridade para com essas pessoas. E como algumas religiões pregam uma possibilidade de aproximar-se do paraíso, recompensa aos bons e humildes ou contribuído para afastar essas pessoas que, pela falta de conhecimento sobre essas deficiências e/ou doenças, geravam medo na população, como ainda hoje suscita em muitas pessoas. Sempre uma necessidade, nesse caso, motivado pela ignorância ou pela crença no místico, levando à exclusão, que impulsionou o motivo para tal ação, e que, como afirmou ONIOESTE (2006), permanece no imaginário social.

Com citada expansão do modo de produção voltado ao acúmulo de riquezas, instituições da época que incluíam as pessoas em uma relação, talvez, mais humanizada, no sentido de no mínimo fornece-lhes o necessário para a sobrevivência e algum conforto, o marginaliza do convívio social, incluindo e excluindo no mesmo movimento e, assim como anteriormente, com suas necessidades e motivos, agora pautados em uma recompensa terrena, o lucro. Há certa complexidade, principalmente, se trouxermos esse raciocínio para os dias atuais, em que

o estado que defende esse sistema cria legislações para seu benefício, enquanto alguns profissionais, lutam por uma educação efetiva. Nesse sentido, se expõem o quão importante é compreender essa relação de inclusão excludente, para que possamos lutar por uma lei, organização, enfim, com maior clareza de suas implicações, na vida do dito incluído e demais alunos.

## 2.2 O DEFICIENTE NO BRASIL: LEIS E DIRETRIZES DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na sequência, tentaremos apresentar a realidade do Brasil no que se refere à política de educação inclusiva e qual a sua relação com os deficientes.

Segundo Almeida *et al.* (2007, p. 329), “No Brasil, a implementação da inclusão é pontuada por um conjunto de leis e documentos subsidiários oficiais, que possibilitam a criação e a execução de políticas públicas”, que visa, além da Educação Inclusiva, a formação de professores preocupados em diminuir os sintomas da exclusão. Tal perspectiva articula-se com a necessidade de a educação contribuir com o sistema vigente, no que se refere a educar a todos, principalmente, para o trabalho.

Conforme o documento *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), o qual incorporou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, inicialmente, o acesso à educação era privilégio de um grupo a fim de manter a ordem social vigente, permitindo a exclusão. O processo de democratização escolar levou à universalização do acesso, mas continuou excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores.

O atendimento aos deficientes, em geral, começou tradicionalmente na educação especial em substituição do comum. Seu início ocorreu no Brasil Império, por volta de 1854, desdobrando-se em diversos institutos nos anos seguintes (BRASIL, 2010). Mazzotta (2005) relata que, no dia 12 de setembro de 1854, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial n. 1.428, localizado no Rio de Janeiro. Em 26 de setembro de 1857, por meio da Lei n. 839, cria também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-

Mudos. Segundo o autor, em 1872, no Brasil havia 15.848 cegos e 11.595 surdos, sendo que o total de deficientes atendidos pelos institutos somavam 52 casos, 35 cegos e 17 surdos.

Com a Proclamação da República do Brasil acontecem avanços sociais, a participação do país em eventos internacionais, a escolarização como uma necessidade em diminuir o número de analfabetos, seja para poderem votar ou para qualificação de mão de obra. Com também, o desenvolvimento do capitalismo no país surge a necessidade de evoluir e a busca por acompanhar o desenvolvimento de outros países no que se refere à educação e inclusão social. Em 1954, é fundada a primeira APAE.

O segundo período, que compreende 1957 a 1993, apontado por Mazzotta (2005) como de iniciativas de âmbito nacional, quando o atendimento educacional aos “excepcionais” foi assumido pelo governo federal mediante campanhas específicas dirigidas a esse público, os excepcionais.

Para Unioeste (2006), no final da década de 1950, após três grandes campanhas – dos surdos (1957), dos cegos (1958) e da deficiência mental (1960) – o Estado Brasileiro expressa um esforço em articular políticas de alcance nacional para o atendimento das necessidades das pessoas com deficiência. No entanto, o Grupo menciona que as políticas para essas pessoas, especificamente na educação, com serviços específicos nas Secretarias Estaduais de Educação, só vão de fato ocorrer em meados da década de 1970.

Pietro (2006) coloca que, nas décadas de 1960 e 1970, estruturaram-se propostas de atendimento educacional para deficientes, no intuito que elas estivessem o mais próximo possível dos demais alunos. Essa prática foi chamada de modelo da integração escolar, que tinha como objetivo ajudar pessoas com deficiência, de forma a buscar uma existência o mais próximo possível do normal, disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana.

A Lei n. 4.024/61 discorre sobre o direito dos “excepcionais” à educação, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser preferencialmente “dentro” do sistema geral de ensino (BRASIL, 2010). Essa primeira LDBEN do Brasil aborda uma primeira ideia de inclusão para o país, em seu Título X, a qual trata da educação dos deficientes no período em que compunha a primeira formulação da lei, afirmando no Art. 88 que, dentro das possibilidades, a educação dos excepcionais deveria ocorrer incorporado ao sistema geral de educação, afirmando ainda nesse artigo, o objetivo de integrá-los à sociedade. Complementando o Título X, o Art. 89º, afirma que o estado deve garantir tratamento especial por meio de bolsas de estudo, empréstimos ou

subvenções, para a iniciativa privada que apresentar trabalho eficiente para com os excepcionais, se esse assim for considerado pelos Conselhos Estaduais.

Logo, nos anos seguintes, mais precisamente em 1964, o Brasil vive sob o regime de Ditadura Militar, e uma das leis originadas nesse período, com o objetivo de substituir a LDBN, nos mostra um tratamento diferenciado. A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, no seu Art. 9º, expunha que alunos que apresentassem deficiência, sejam elas físicas ou mentais, ou mesmo os que se encontrassem em atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula, deveriam receber tratamento especial. Ainda que, de acordo com as normas fixadas pelo Conselho de Educação, tal tratamento não era recomendado dentro do sistema geral, como afirmado na LBEN de 1961, leva radicalmente os alunos com deficiência a frequentarem as escolas especiais, consideradas por muitos autores defensores da educação inclusiva como sendo segregadoras<sup>9</sup>.

Nessa década, segundo Mazzotta (2005), com o objetivo de garantir o aumento e melhoria do atendimento aos excepcionais, em todo o território nacional, é criado por meio do Decreto n. 72.425, de 3 julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Pietro (2006) relata que a implantação do modelo integracionista, idealizado nessas duas últimas décadas citadas, sofreu críticas, principalmente, a alguns tipos de serviços, como aqueles direcionados a alunos com deficiência mental. Mas justifica que tais críticas se devem pelo fato do modelo integracionista não ter respeitado as próprias indicações.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, uma nova conquista por parte daqueles que defendem, como nós, o ensino mais inclusivo. Na Seção da Educação, no seu Art. 205, a educação, firmada como direito de todos, dever da família e Estado, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e igualdade de condições para o acesso e também a permanência. O Art. 208 trata do dever do Estado com a educação, que será firmada mediante as garantias previstas na própria lei, sendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência – termo utilizado na redação da lei –, preferencialmente, na

---

<sup>9</sup> O termo segregadoras foi utilizado, pois esse foi o sentido encontrado nos textos sobre inclusão que analisamos, por aqueles que afirmam ao se referirem à educação especial, enquanto única possibilidade de educação para alunos deficientes.

rede regular de ensino, e o acesso aos níveis mais elevados da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**. No que se refere à capacidade, após estudo dos níveis de desenvolvimento de Vygotsky (2006), verificamos a grande dificuldade de efetivação até hoje, no sentido de que a organização escolar como a vemos não favorece essa garantia, no entanto guardaremos a reflexão sobre o tema para o quarto capítulo.

A partir da Constituição de 1988, leis foram criadas para garantir os direitos dos deficientes, sejam leis trabalhistas, educacionais ou civis em geral. Todos passam a ser considerados cidadãos de direito, inclusive os deficientes. As classes continuam a existir, porém com liberdade formal, ou seja, garantida pela Constituição e limitada pelas possibilidades objetivas. Todos têm o direito de ser cidadãos livres e autônomos, no entanto a liberdade não é igual para todos em uma sociedade em que as classes têm oportunidades e, principalmente, possibilidades objetivas desiguais de sobrevivência. Como cita o documento:

Quando se toca em política econômica, política social, política educacional, política habitacional, política de saúde, política previdenciária, e em outras analogias, está se mencionando uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área. Se 'o Estado é uma organização especial da força' de sua parte o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação (VIEIRA, 1993, in UNIOESTE, 2006, f. 21).

Em 1989, ocorreu uma nova modificação no marco legal, com a Lei n. 7.853, de 24 de outubro. Essa lei dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, e estabelece no Art. 1º normais gerais, objetivando **assegurar o pleno gozo dos direitos individuais e sociais das pessoas deficientes**, e sua efetiva integração social. No Art. 2º afirma a responsabilidade do poder público em assegurar o pleno exercício dos direitos básicos, inclusive o direito da educação, ou seja, **acessar a educação de forma plena**, total, completa, podendo ser atribuído **como parte do pleno desenvolvimento** garantido no Art. 205 já mencionado. No inciso I, reservado a área da educação, estabelece: c) a obrigatoriedade da oferta gratuita em estabelecimentos

públicos de ensino da Educação Especial, e) direto ao acesso por parte dos alunos deficientes aos benefícios conferidos aos demais educandos, bem como, material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo. Ainda, no inciso I, na letra f: “A **matrícula compulsória** em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência **capazes de se integrarem no sistema regular** de ensino” (BRASIL, 1989, negrito nosso).

Embora apareça na lei o termo jurídico, compulsória, em menção a matrícula, e capazes de se integrarem, referindo-se agora ao deficiente, os defensores da inclusão afirmaram por um período o último como sendo retrocesso e responsável por afastar os deficientes do ensino regular. Sendo a deficiência decorrente da não eficiência na relação com uma determinada organização social, a nosso ver com a afirmação “capazes de se integrarem no sistema”, significa dizer somente o que se enquadrem no padrão, ou seja, os não deficientes. Não nos posicionamos contrários à inclusão na escola regular e nem que esse processo seja posto em contradição ou negação das escolas de Educação Especial. Mais adiante abordaremos a organização de ambos, ensino regular e especial unificados, no sentido de uma absoluta inclusão formal do deficiente no ensino regular, especificamente, nas classes comuns e organizados de forma dialética, como aprendizagem espiralada.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – vem afirmar no Art. 4º a responsabilidade da garantia por parte da família, comunidade em geral e do poder público, que se cumpra os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária de todas as crianças e adolescentes. O Art. 6º afirma “... a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990b). Aqui, é possível refletirmos algumas questões importantes. O ser humano, na infância, adolescência e na fase adulta, mediante a organização social que lhe possibilita ou não viver tais fases, tem suas atividades principais de desenvolvimento orientadas por suas ações concretas (LEONTIEV, 2006). Na infância, a atividade de jogo, meio pelo qual a criança se apropria do mundo do adulto, a qual ela cria suas referências de mundo e começa a formar sua personalidade; a adolescência a atividade de estudo, momento no qual o jovem deveria desenvolver suas funções psicológicas superiores por meio da organização do ensino pelo trato do conhecimento científico, o desenvolvido pela humanidade; e a atividade de trabalho, etapa em que o ser tem a oportunidade de usar seu desenvolvimento orientado pelos

conhecimentos adquiridos, para contribuir com a sociedade em que vive, retribuindo a quem lhe possibilitou ser o que é.

O Estado e os que se importam com a criança e adolescente, que consideram sua questão peculiar apontada em lei, de estar em desenvolvimento, tem que anteriormente questionara que desenvolvimento se referem. Sugerir mudanças efetivas por meio da educação, da inclusão escolar, necessita uma discussão sobre o desenvolvimento. Esse tem que dar condições ao ser de questionar sua realidade como, por exemplo, os direitos defendidos em toda legislação até aqui apresentada. O desenvolvimento efetivo, para nós, é aquele que proporciona ao sujeito ter uma atuação efetiva, no limite de suas possibilidades, para além do estabelecido em sua cotidianidade.

No capítulo IV, do ECA, referente ao direito à educação, cultura, esporte e lazer, nos artigos 53 e 54 reforçam o pleno desenvolvimento da pessoa e o direito de crianças e adolescentes à educação. Mas, avança com o inciso III que assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O inciso V assegura: “O acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, e o inciso I, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990b). E com o Art. 55, os pais ou responsáveis passam a ter obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Pensamos de forma articulada os incisos I e V, pois a igualdade quando olhada apenas no imediato pode esconder um processo significativo para o acesso e ou permanência, que são as condições para se chegar até aquele nível, seu desenvolvimento sócio histórico. Porém, se a igualdade de acesso for promotora da inclusão desvinculada da capacidade de cada um, essa igualdade revelara sua contradição, decorrência do sócio histórico da criança. Para ajudar a compreender esse último raciocínio, pensemos na igualdade como uma linha de largada, que simboliza a igualdade em uma corrida, mas que não dá conta de identificar as especificidades vividas até o momento de sua largada, podendo sustentar a desigualdade de forma camuflada.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990a), segundo Brasil (2007), e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), conforme Almeida et al. (2007) e Brasil (2007), levaram ao movimento de ampliação dos estudos do tema inclusão, o que influenciou as políticas públicas da Educação Inclusiva. Com essa nova realidade, as escolas brasileiras ganham um novo desafio, segundo Almeida et al. (2007), pois além do acolhimento desses nossos alunos, devem proporcionar também

o seu aprendizado com qualidade. A autora acima traz uma passagem de Freitas (2006), que entendemos ser um dos pontos centrais:

A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que [...] a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. [...] Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional ‘especial’ para todos os alunos. (FREITAS, 2006, in ALMEIDA et al., 2007, p. 330).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orienta para a “integração instrucional”, dirige frequência às classes comuns daqueles que consigam acompanhar o planejado, dentro do ritmo dos alunos ditos normais (BRASIL, 2007). Conforme o documento, em 1996, com a Lei 9.394, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem **assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades**, além da terminalidade específica aos que não atingiram o nível exigido para concluírem o ensino mediante consequência de suas deficiências (BRASIL, 2007). Ademais, o debate das Declarações supracitadas influenciou na também já exposta LDB/1996, apontada por Almeida et al. (2007), tendo como efeito a elevação do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino básico. A evolução ocorre pelo fato de, como aponta Almeida op. cit., ainda que singelamente, alterar as LDB/1961, que contribuía para a segregação dos deficientes uma vez que garantia o lugar dos mesmos somente nas escolas especiais, longe dos olhos da sociedade.

A transversalidade da educação especial para todos os níveis e modalidades de ensino vigorou a partir do Decreto n. 3.289, que regulamenta a Lei n. 7.853/89. Completando essas mudanças, em 2001, com a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001a) que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 2º determina:

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, 2001a, grifo nosso)

No texto *Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão*, Almeida et al. (2007) ressaltam que as Diretrizes vêm ampliar o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

Uma mudança da realidade escolar com vistas a torná-la inclusiva, conforme Brasil (2007), ganhou maiores possibilidades a partir de 2003, quando o MEC implementou o *Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade* que, segundo o próprio texto do Documento, promoveu uma ampla formação nos municípios brasileiros dos gestores aos professores, pensando em garantir o acesso de todos “à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade”. (BRASIL, 2008, f. 4).

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), da qual o Brasil participa, estabeleceu que os Estados-Partes assegurem para todos os níveis de ensino um sistema de Educação Inclusiva. Para isso, apontam que o ambiente deve maximizar o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, e os estados devem adotar medidas que garantam que não haja retrocessos dos seus direitos sob o argumento de ser deficiente, e que o acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, seja garantido em igualdade de condições.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, define a educação especial e o atendimento educacional especializado. No Art. 1º, inciso I, garante para todos os níveis um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades. Matoan (2006) afirma que a igualdade de oportunidades é perversa, na medida em que garante o acesso à escola comum a todos, mas não assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os seus níveis, de forma que necessita romper com o modelo educacional elitista, reconhecer a igualdade de aprender e as diferenças no aprendizado.

Ademais, no inciso VI aponta a meta de inclusão plena. O que pode ser indicativo de uma inclusão vista apenas como frequência na escola. No inciso VII prevê que a educação especial seja ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ainda, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a inclusão da pessoa com deficiência. Em seu Art. 28, inciso XV, dispõem sobre o acesso da pessoa com deficiência em igualdade de condições – termo, pessoa com deficiência próprio da redação da lei, demonstrando avanço na compreensão – a diversas práticas no sistema escolar, como atividades recreativas e esportivas.

Porém, não especifica quais são as objetividades que permita à escola oferecer “igualdade de condições”. Articulada com a experiência que possuímos de inclusão dos alunos no ensino regular, podemos questionar se é possível que as escolas promovam o “pleno desenvolvimento” dos alunos regulares e os com deficiência sem que se considere os níveis de desenvolvimento. Um educando mais desenvolvido e deficiente físico pode em um jogo usar de suas funções psicológicas superiores para dominar alguém com menor desenvolvimento, com integralidade física? Não podemos esquecer que mesmo não podendo jogar ou participar de maneira efetiva de todas as ações motoras em um jogo específico, um aluno deficiente bem desenvolvido pode ajudar a planejar, organizar e orientar as estratégias, táticas, de ataque e defesa, para o referido jogo. Mesmo nas aulas de Educação Física considerar tais níveis significa não pedir a uma criança que a pouco começou a dar os primeiros passos com ajuda, para tentar correr sozinha.

A Lei, acima citada, no inciso XVI, estabelece a acessibilidade no que se refere ao espaço físico, mas também aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades. Contudo, conforme Pietro (2006), ao reproduzir o modelo de escola tradicional não consegue responder aos desafios da inclusão social, acolher as diferenças, nem promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade. Acreditamos, assim, que semelhante acessibilidade só é possível por meio do desenvolvimento humano.

A partir desse movimento, o aluno deficiente passa a frequentar cada vez mais as salas de aulas das escolas regulares, dando início a novos cenários na realidade da educação do país.

Nossa experiência enquanto professor nos fez refletir sobre a própria organização educacional: qual o “nível” de inclusão, se assim podemos chamar, desses alunos e como conseguimos perceber essa realidade?

Amaral (1995, apud CIDADE; FREITAS, 2009), sugere como primeiros passos para promovermos a inclusão os níveis de integração, organizados na seguinte ordem: *primeiro nível*, de integração física ou *integração de primeiro nível* que tem por objetivo possibilitar à minoria a frequência ao mesmo espaço físico, o ambiente escolar. O segundo nível é o de *Integração funcional*, em que o grupo passaria a ter em comum uma mesma atividade. No *terceiro nível*, o da *integração social*, deve haver comunicação com o objetivo de reduzir a distância interpessoal durante o contato misto (deficiente e não deficiente). O *quarto nível*, ou *interação social*, possível apenas mediante vontade política, pois é o de garantia de acesso às formas de organizações sociais, legislação, econômica, habitação, barreiras atitudinais e arquitetônicas.

Amaral (1995), de acordo com Cidade e Freitas (2009), entende que estar junto não é o suficiente, sugerindo que para haver inclusão outros níveis de integração devem ser garantidos. A nosso ver é fundamental a relação entre as crianças e jovens, incluídos e ditos normais, não somente pela garantia do seu direito ou para diminuição do preconceito, mas pelo papel fundamental que essa tem no desenvolvimento psicológico de ambos, principalmente, se respeitadas ou organizadas segundo o desenvolvimento humano. (VIGOTSKY, 1994).

A partir do exposto, podemos identificar que com a legislação apresentada, desde a Constituição Federal de 1988, dar-se-ia conta do que propõem o *primeiro nível* de integração estabelecido por Amaral (1995, apud CIDADE; FREITAS, 2009). Consideramos esse como importante passo para a inclusão, de modo a garantir o direito de estar na escola, em seu ambiente. Porém, a objetivação do primeiro nível e o crescente aumento apontado pelo INEP (SILVA; SANTOS, 2014, p. 22) do número de matrículas de inclusão não garante o alcance dos demais níveis.

O que tentamos expressar é que, ao tratar a inclusão como momentos isolados, por exemplo, os níveis de integração de Amaral (1995 apud CIDADE; FREITAS, 2009) somente a proporcionaríamos de forma particular, ou seja, entraríamos na dualidade sem fim de inclusão em um ponto e exclusão de outro, um movimento infinito, num contínuo incluir/excluir. Consideramos necessário superar essa dualidade, o que exige um objetivo geral da inclusão articulado à função social da escola.

Quanto a frequentar o ambiente como forma de incluir, implica em refletir qual o papel da escola. Partimos da premissa de que as relações sociais são responsáveis pelo desenvolvimento do ser humano. Assim, fundamental é a diversidade em qualquer âmbito social, incluindo o espaço escolar e garantindo a igualdade de possibilidade de desenvolvimento. O aluno ao frequentar a escola de fato está incluído no

seu ambiente, em seu espaço físico, podendo ainda, para quem interessar, discutir, por exemplo, a igualdade de acesso a esse ambiente, em termos da estrutura física ofertada, se está em conformidade com a lei ou não, se essa é ou não cumprida, mas continuamos no âmbito da particularidade que não garante a integralidade de desenvolvimento conforme suas potencialidades.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

Neste capítulo faremos uma análise do documento *Política Nacional de Educação Especial*, elaborado em conjunto pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Especial (BRASIL, 2008) e os *Marcos Políticos-legais da educação especial na perspectiva da Educação inclusiva* (BRASIL, 2010) com o objetivo de expor as incongruências de tais diretrizes. Tomamos como referência o segundo documento, pois nele também foi republicado o Documento de 2008 como um capítulo antecedido de uma apresentação (BRASIL, 2010). O referido texto expõe no início os marcos históricos – por nós abordados no capítulo anterior –, um diagnóstico da educação especial com dados estatísticos que sinalizam um aumento de 640% de matrículas no ensino regular e de apenas 28% em escolas especiais, entre 1998 e 2006, por alunos com algum tipo de deficiência. Após o texto sinalizado, o documento apresenta a íntegra do Decreto 6.571/2008, atualmente revogado pelo Decreto 7.611/2011 que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011, p. 1), e a *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo* das Nações Unidas, de março de 2007, promulgado no Brasil pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Outro texto legal que consideramos pertinente abordar neste tópico é o *Documento Subsidiário à Política de Inclusão de Brasil* (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), embora anterior aos já citados, nos parece ser o que melhor explicita as intensões e razões para incluir e como intenciona ser possível, efetivamente, alcançar esse objetivo. Procuraremos relacioná-los na medida do possível, trazendo nossas análises de ambos.

Algo que nos chamou atenção, logo no primeiro parágrafo do Capítulo II – *Marcos históricos e normativos* (BRASIL, 2010), ainda que não pretendamos abordar novamente os marcos históricos, mas por constar no documento e por ser pertinente para as reflexões no momento, quando assevera que a escola se caracterizou por ser acessível somente a grupos privilegiados, ou seja, uma exclusão permitida nas políticas públicas afim de assegurar a ordem social. Expõem, então, que a partir do processo de democratização da escola, ou seja, estendendo a todos o direito de a ela ter acesso, por assim dizer, excluía indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores vigentes. A isso

chamou de paradoxo da inclusão/exclusão (BRASIL 2010), terminologia com a qual concordamos e pretendemos desenvolver ao longo do capítulo. Frisamos esse trecho por identificar nele aproximações que não mais são vistas ao longo do documento analisado. O Documento conclui que mediante formas diferentes a exclusão tem se apresentado de maneira corriqueira em processos de segregação e integração que implicam em seleção, tornando assim o fracasso escolar algo natural.

Centraremos nossa análise no Capítulo IV - *Objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2010), pois apresenta os objetivos propostos para os alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares, demonstrando, assim, o seu entendimento por inclusão de tais alunos na escola regular e evidencia sua compreensão sobre o papel dela. De início apresenta três objetivos centrais, o **acesso**, a **participação** e a **aprendizagem** dos alunos com deficiência. Para essa política, possibilitar soluções às NEE<sup>10</sup> são possíveis por meio da transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino, o AEE<sup>11</sup>, a continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para AEE e demais profissionais para a inclusão escolar, a participação da família, a acessibilidade no que se refere à liberdade e autonomia de ir e vir, e o trabalho articulado entre os setores na implementação das políticas públicas. O documento organiza em tópicos os meios que expressa serem necessários para atingir os objetivos centrais que suscita, e no capítulo VI apresenta algumas diretrizes para sua efetivação.

O primeiro objetivo, **acesso**, segundo o diagnóstico do Capítulo III do documento em análise, tem aumentado nos últimos anos, pois, como podemos acompanhar no gráfico abaixo (figura 1), está em evolução.

---

<sup>10</sup> NEE: Necessidades Educacionais Especiais.

<sup>11</sup> AEE: Atendimento Educacional Especial.

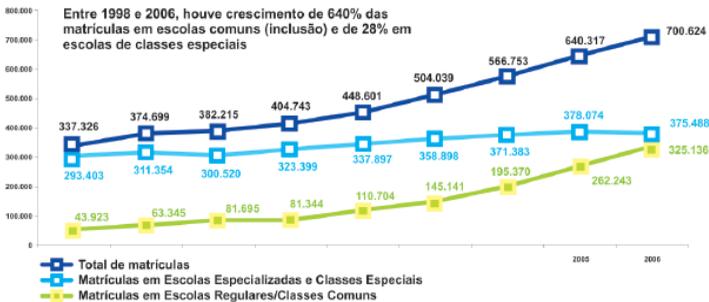


Figura 1(BRASIL, 2010, p. 18)

Enquanto que a **participação** não pode ser desvinculada das necessidades/potencialidades do aluno. Ou seja, não concordamos com a participação de deficientes em turmas que não condizem com seu nível de desenvolvimento, essa participação nada contribuirá para o desenvolvimento do educando. Pode se tornar uma barreira mediante a experiência de novas exclusões, dado o tratamento diferenciado e respectivas derrotas, isso se o nível de exigência dos demais for mantido, do contrário, a sensação de inclusão pode ser verdadeira para o deficiente, assim como a exclusão, dos ditos não deficientes.

Mas há presente aqui o **aprendizado**, não o que antecede o desenvolvimento. O aprendizado por si só não diz respeito à escola, visto que pode ser acessado em casa, nas escolas especiais, ou em trabalhos laborais, estamos sempre aprendendo com múltiplas relações presentes. Contudo, o aprendizado escolar deve ser algo totalmente novo, para que gere transformação na estrutura psíquica, e dos seus processos. Ou como conclui Vigotskii, “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1994, p. 117, grifo do autor).

A garantia da continuidade nos níveis de ensino mais avançados, deixa a inquietação: garantia por meio de quê? O direito mediante dispositivos legais de permissão ou obrigação de avanço tem demonstrado nas universidades, onde chegam estudantes que acabaram de sair do Ensino Médio, sem ao menos conseguir escrever bem ou interpretar textos mais formais. Tal avanço nos níveis de ensino só garantiriam a inclusão do deficiente no ambiente da escola se o que temos em vista for, justamente, inclui-lo em uma educação que não dá conta do seu desenvolvimento. Aqui abriremos um parêntese para trazermos a

contribuição de Kuenzer (2007), especificamente do seu artigo *Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: o Discurso da Flexibilização Justifica a Inclusão Excludente*, que nos ajuda a compreender esse movimento de forma a embasarmos nossa defesa da organização do ensino que desenvolva nossos alunos. Ao analisar a relação entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível, Kuenzer (2007) contribuiu para que compreendamos como a escola tem um papel fundamental nesse processo. Segundo a autora, por meio da dualidade estrutural,<sup>12</sup> configura-se na sociedade uma escola dualista, ou seja, correspondente a diferentes classes sociais, não garantindo um conhecimento igualitário, pelo contrário, aprofundando essas classes através da negação do conhecimento, mediante a justificativa das necessidades do mercado.

Por conseguinte, a escola que não desenvolve seus alunos lhes garante o determinado lugar quando chegada hora de se inserir no mercado de trabalho. Seu desenvolvimento será sua possibilidade de ocupar postos de trabalho de forma precarizada. A esse movimento a autora chamou de **inclusão excludente**. Basicamente, essa dualidade desenvolve-se no objetivo da escola, formar trabalhadores ou burgueses, por meio da separação do trabalho intelectual e da atividade prática. Embora reconheçamos não haver uma diferença tão explícita assim entre escola pública e particular na atualidade, essa contribuiu por meio da prioridade ao acesso dos cursos superiores de maior *status quo* ou melhor remunerados.

A autora expõe que essa diferenciação se deu no Brasil por meio das escolas de formação profissional e escolas acadêmicas. “A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe.” (KUENZER, 2007, p. 1157).

Nossa reflexão do movimento de inclusão excludente nas relações atuais de educação nos leva a refletir que, identificado o aumento da população a acessar o ensino superior, tem-se um movimento concomitante de precarização da formação oferecida, que se objetiva nas condições propiciadas aos alunos. Isso promove a precarização do Ensino Fundamental e Médio, que tem servido mais aos índices estatísticos do que a seus beneficiários, pois contribuem para “[...] baixa qualificação e

---

<sup>12</sup> A separação do trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havendo razão para a integração entre a educação geral e a profissional (KUENZER, 2007, p. 1157). Para a autora, a dualidade estrutural seria a organização da escola específica às classes sociais, uma para manter a diretividade, e outra a produção.

alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado.” (KUENZER, 2007, p. 1164). Essa educação que não atenta para o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, a fim de que possam compreender melhor a realidade circundante está fadada a contribuir com o movimento identificado por Kuenzer (2007, p. 1165):

É o que temos chamado, em outros textos, de exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribuiu para a produção e para a justificativa da exclusão. [...] A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificador, que não asseguram domínio de conhecimento necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.

Ainda, segundo a autora, nessa lógica se inclui o Ensino Superior, sempre que possível de duração reduzida. Nessa concepção expandida pelo setor privado, passando a se constituir uma extensão da educação básica, ficando a cargo da pós-graduação elitizada a formação em ciência e tecnologia e sócio histórica.

Retomando a análise do Documento (BRASIL, 2010), quanto à formação de profissionais, seja de professores para AEE ou demais profissionais da educação para a inclusão escolar, firmar essa garantia por meio de texto legal não é o suficiente, embora possamos considerá-la avanço importante. O *Documento Subsidiário à Política de Inclusão de Brasil* (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005) afirma que muitas propostas apontam a necessidade de um professor especialista e uma equipe de

apoio pedagógico, mas, no entanto, esse recurso só passa a ser utilizado quando o professor titular já esgotou todos os seus recursos. Essa equipe que não acompanhou e não acompanha o grupo desde o início do ano, muito comumente voltará sua atenção somente para o aluno com extrema dificuldade na aprendizagem. Nesse sentido, o Documento (BRASIL, 2005) acrescenta que em tal situação traça-se uma linha divisória entre os alunos que tem necessidade de atendimentos especializados e os que não têm, justamente, pelo fato de ser individual. A perspectiva de atendimento individual pode dar a entender que as condições específicas de cada aluno serão respeitadas. Porém, não é isso que nossa experiência cotidiana escolar nos fez perceber.

Também observamos, nos diversos processos seletivos pelo qual já passamos, que a maioria dos professores que atuam nesse contexto são estagiários, não habilitados, em troca, claro, de uma remuneração menor e, o que é agravante, com a justificativa de apoio aos estudantes de licenciaturas, principalmente, os de pedagogia. E quando o edital previa preferência à maior habilitação, deparamo-nos como o fato de que a especialização quase não existe, e que a maioria dos candidatos tem como formação pedagogia. Isso levanta a questão referente à formação dos pedagogos, mas não temos condições de tratar nesse espaço.

Quanto à acessibilidade, ela é muito importante, mas deve ir muito além da inserção nos espaços físicos e chegar ao desenvolvimento, o que realmente permitirá compreender melhor os seus direitos, dando acesso ao justo, ao igual do início ao fim em possibilidades.

No capítulo V - *Alunos atendidos pela Educação Especial* aponta para o conceito de necessidades educacionais especiais, referindo-se à “interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.” (BRASIL, 2010 p. 21). Ainda que redundante, como se a educação não fosse social, tem acordo com nosso pensamento de que a deficiência existe na relação com a organização social que, por sua vez, organiza a escola. Mas o fato central de sua análise, que comungamos, é que não basta as terminologias darem conta, se as políticas de fato aplicadas ao ensino não alcançam esse objetivo.

O documento em análise menciona que as terminologias se referem às particularidades das pessoas deficientes e que estudos mais recentes chamam a atenção para o fato dessas classificações merecerem ser mais contextualizadas, ao invés de mencionar somente um quadro de deficiência. Considera que “[...] as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.” (BRASIL, 2010, p. 22). Ainda que concordemos com isso, consideramos que essa modificação tem que levar em conta os aspectos qualitativos de formação dos alunos,

o que não está suficientemente claro no documento, pois não faz referência às condições para que a heterogeneidade de ambientes, defendida como importante para a promoção da aprendizagem, possibilitado pelo dinamismo pedagógico, que se atém a modificar a situação de exclusão. Ambientes heterogêneos favorecerem o aprendizado, não significa dizer deva estar presente dentro de uma única sala, a própria organização formal das turmas, embora pensemos ter que ser superada, pressupõem uma compreensão de que os alunos estejam em níveis próximos. No entanto, não vemos problemas em heterogeneidade, essa de fato tem a contribuir, mas para nós não é o foco da escola. Se a diferença fosse o suficiente para que houvesse aceitação na sociedade, não haveriam mais nem um tipo de preconceito de raça, credo ou opção sexual, pois ambos convivem na escola e, muitas vezes, vemos certo preconceito ser potencializado justamente na escola. Seria pelo tipo de aprendizado ofertado por ela, não seria a lógica presente na escola, sua organização causadora de personalidades preconceituosas? Não temos aqui possibilidade de adentrar nessa discussão com densidade, porém acreditamos que o ensino desenvolvido a partir da lógica formal potencializa a percepção apenas das particularidades, e o que estamos a propor por meio da educação que desenvolva as capacidades dos deficientes e ditos normais, possível mediante melhor organização do ensino, expõe o geral das coisas. Por exemplo, o que há de geral/essencial entre os seres humanos além das especificidades – brancos e negros, homo e heterossexuais, homens e mulheres etc. – é sua humanidade.

Aqui, uma questão referente ao geral e ao específico. Nas especificidades dos estudantes, que no texto em análise vemos sendo defendida – quadros de deficiência, transtornos, distúrbios, síndromes ou aptidões – não percebemos nada além de especificidades próximas ou iguais estética, genética ou terminologicamente falando, e podemos de modo fácil refletir que não basta ter a mesma síndrome ou lesão física para poder estudar na mesma classe e, dessa relação, tirar proveito efetivo, proposto pela educação. Não estamos afirmando que o Documento (BRASIL, 2010) defende a organização de turmas baseados na igualdade ou proximidade dessas especificidades, por exemplo, uma turma somente da síndrome x ou y, ou somente dos mesmos distúrbios, pelo contrário, defende que essas especificidades juntas favorecem o aprendizado. Nós é que estamos dizendo, nem heterogeneamente e nem homogeneamente organizados, pois tais especificidades não explicitam o geral presente nos seres, seja com a singularidade que for, para nós o aprendizado efetivo depende do geral organizado, os níveis de desenvolvimento.

Passemos para o Capítulo VI - *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. O texto inicia com uma explanação sobre a educação especial ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, e que realiza o AEE, a disponibilidade de recursos e serviços orientando sobre sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Aponta como sendo função do AEE a elaboração e organização dos recursos pedagógicos, assim como de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a **plena participação** dos deficientes, para atender suas necessidades específicas. Ainda, que as atividades realizadas nesses atendimentos têm por objetivo complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com o objetivo, dentro e fora da escola, a sua independência. Para tanto, acrescenta que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2010, p. 23).

Pensamos que esse atendimento é essencial para todas as crianças que necessitem de alguma forma de auxílio em suas dificuldades, no sentido de que para elas, isoladamente, muitas vezes, o obstáculo é intransponível. No entanto, consideramos somente possível a efetiva participação do aluno atendido pelo AEE se sua zona proximal de desenvolvimento for próxima da turma ou grupo a que está incluso.

Brasil (2010) expõe que é na Educação Infantil que deve começar a inclusão, pois é nessa etapa que se desenvolvem as bases necessárias para elaboração do conhecimento e desenvolvimento global do aluno, tanto que cita entre outros aspectos, os físicos, os emocionais, os cognitivos, os sociais e a convivência com as diferenças, para favorecer as relações, o respeito e a valorização da criança. Ainda, aponta o AEE como uma possibilidade do nascimento aos três anos de idade a ser realizado no contra turno na escola, de modo a auxiliar no

desenvolvimento dos pequenos, desde atrasos no desenvolvimento motor como cognitivo.

Então, como já expomos, considerar uma turma organizada pela zona de desenvolvimento proximal, possivelmente, ainda, existirão alunos que devido as suas especificidades necessitarão de um tempo maior, seja para domínio da língua de sinais (libras), braille ou uso de tecnologias, etc. Esses, deficientes ou não, poderiam sim beneficiar-se do AEE. Um pensamento que temos defendido para a inclusão escolar, e o trabalho conjunto com as APAES, por já possuírem estrutura e organização específica para atendimentos especializados, contando com profissionais mais preparados para tal atendimento.

Sobre as APAES e congêneres é inegável sua importância e valor social, assim como é inegável que o momento de seu surgimento é histórico. Nesse sentido, temos que atentar para o momento histórico em que vivemos, que não somente apresenta a discussão da inclusão, mas que, como já mencionado, iniciou um crescente movimento de inclusão de alunos deficientes na rede de ensino regular. Tal transformação da realidade social, da superação de determinadas condições, possibilitou um novo papel para as escolas que atendem o alunado com deficiência. Para nós, toda escola especial poderia ser considerada um AEE, para jovens ainda em idade escolar, a qual não temos base para discutir ser ou não diferente para os deficientes, mas, firmando nossa opinião de que aluno idoso, deva ser tratado como tal, ou seja, alguém com direito ao descanso, lazer, e não mais rotinas de oficinas de artesanatos ou pedagógicas. Nossos idosos, deficientes ou não, merecem um descanso após contribuição dada segundo suas possibilidades.

Mantoan (2006) ressalta que a função das escolas especiais é complementar e não substituir a escola comum, destinando-se ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas necessário para que o aluno com deficiência aprenda o conteúdo quando incluído na turma comum do ensino regular.

O Documento Subsidiário (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), cita a compreensão da Declaração de Salamanca (BRASIL,1994a), em que as escolas de ensino especial poderiam reconfigurar-se e manter seus atendimentos técnicos aos alunos – psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapia, assistente social, terapeuta ocupacional – garantindo-lhes paralelamente a frequência no ensino regular. Com esse pensamento concordamos, pois mesmo que consigamos incluir a todos na escola, a de caráter especial tem importante contribuição nesse processo. Uma possibilidade seria trabalhar como equipe de apoio para os professores que precisam de suporte ou acompanhamento, em especial, os que têm

em sua classe alunos deficientes, que estejam com dificuldade de efetivar sua inclusão.

Segundo o Documento Subsidiário (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), nessa configuração, sugerida pelo documento no parágrafo anterior, dos AE<sup>13</sup>, as escolas não teriam mais como usá-los de forma a se eximir da responsabilidade para com os alunos. Entendemos pelo que expõe o documento que professores pudessem encaminhar alunos com deficiência para o AE, na espera que esse se responsabilizasse pelo aluno deficiente e de modo a direcionar sua atenção aos alunos com menos dificuldades.

Em seguida, o documento chama a atenção para o fato de o AE integrar o processo de inclusão, ou seja, ter como objetivo manter os alunos nas salas do ensino regular, de modo a participar das atividades, interagir com os demais, e não o contrário. A proposta desse atendimento não se caracteriza como, especificamente, voltado aos deficientes, e sim disponível a qualquer educando com deficiência ou não, em maior ou menor grau. Não concordamos com o AE quando utilizado como uma fuga, no entanto, entendemos tais atitudes do professor como sendo reflexo do tipo de educação e formação profissional que, em sua maioria, não têm formação específica e se encontram em meio a um processo que precisam dar conta de um experimento social praticamente sozinhos. Dizemos isso para enfatizar nossa compreensão de que não se pode culpar um profissional sem compreender as relações de trabalho. Nesse caso, impostas pelo sistema, e que concordamos com um AE para todos os alunos, deficientes ou não, que tenham dificuldade e que necessitam de um olhar específico ou mais individualizado, desde que não no mesmo horário de sua escolarização.

Sabemos que não passa de empiria, mas na nossa experiência de trabalho, em ambas as educações, especial e regular, acompanhamos e participamos de AE, muitas vezes, inseridos como fonte de dados para qualificar os atendimentos por parte dos técnicos, em ambas as escolas, com duas diferenças entre elas. Primeiro, a escola especial dispunha de técnicos na unidade para atendimento exclusivo dos alunos, enquanto na escola regular uma pequena equipe atendia a todos os alunos da rede municipal que necessitassem de acompanhamento, muitas vezes, fazendo-os esperar pelo atendimento por meses. Segundo, nas nossas vivências, nas escolas especiais, o atendimento acontecia no horário da aula ou oficina, ou seja, no mesmo turno; na escola regular dependeria da

---

<sup>13</sup> Atendimento Especializado.

disponibilidade do técnico, podendo ser no contra turno. Por vivenciar essa experiência em dois municípios, Urussanga e Criciúma, ambas cidades do estado de Santa Catarina, possibilitou refletir que a lei garante, mas o estado não cumpre com os meios necessários para sua efetivação, referindo-se ao contra turno.

Outra questão levantada pelo Documento, como fundamental para a inclusão, é a avaliação que deve ser um processo dinâmico e considerar além do conhecimento prévio do aluno o seu desenvolvimento atual, bem como suas possibilidades futuras de aprendizagem (BRASIL, 2010). Segundo o documento, na avaliação o professor analisaria o processo individual, em que prioriza o qualitativo, e indica os próximos encaminhamentos do processo pedagógico. Nesse processo de avaliação, o professor deve considerar a possibilidade de alguns alunos precisarem de um tempo maior dadas as suas especificidades, como nos casos do aluno cego que lê em braile, o surdo que necessita da mediação de libras e os que precisam de tecnologias assistivas.

Quanto a ponderar o processo individual e qualitativo, refletimos que o processo singular de um aluno não é individual, no sentido de que esse acontece em maior ou menor grau em todos, deficientes ou não deficientes. Isso implica no fato de que, mesmo chegando a resultados qualitativos diferentes, ambos podem estar na mesma zona de desenvolvimento, com condições de avançarem juntos nos estudos. E mesmo que esses alunos possuam resultados qualitativos muito próximos, não significa estarem dentro da mesma zona de desenvolvimento. Mas o documento cita, além do desenvolvimento atual, as possibilidades futuras de aprendizagem, no processo que chamou de dinâmico, com o qual concordamos. No entanto, como afirmamos a pouco, mesmos níveis de desenvolvimento atuais não significam as mesmas possibilidades futuras de aprendizagem, o que pode ser confirmado pelo documento se considerarmos que citar um e outro explicita a intensão de apontá-los ou compreendê-los como sendo processos diferentes. Pensando sobre a organização da maioria das escolas brasileiras, salvo que exceções não são a regra, em etapas organizadas pela idade cronológica como parâmetro de capacidade, nesse caso, do desenvolvimento atual, como referiu-se o documento, poderíamos afirmar que não caberia a teoria da avaliação dinâmica com os preceitos citados anteriormente – a conhecimento prévio, atual e possibilidades futuras –, pois, concluindo a reflexão que iniciamos acima, ao final de cada ciclo de estudos nem todos terminariam com as mesmas possibilidades futuras.

Após essas reflexões, trazemos uma citação com a qual Brasil (2010) conclui o Capítulo VI:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2010, p. 25).

Um pensamento retornou a partir dessa citação, não seria desnecessária a própria inclusão se todos nós tivéssemos os direitos garantidos? Sim, o deficiente é um ser humano como qualquer outro, e se são necessárias leis para garantir o cumprimento de seus direitos básicos significa que já não se está cumprindo os direitos primeiros da constituição, quanto à garantia de acesso à escola, à qualidade de ensino e, como resultado disso, o desenvolvimento.

Mantoan (2006) afirma que há apoio legal suficiente para reconstruir a escola brasileira, com novos enfoques educacionais visando a melhoria do ensino. Porém, há muitos entraves nesse sentido:

[...] a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas subordinadas e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

Há ainda a considerar outras barreiras que impedem a transformação de nossas escolas: o corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência e a outras minorias, principalmente dos que tratam de pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência de seus filhos. (MANTOAN, 2006, p. 24).

Segundo o Documento Subsidiário, as escolas têm conhecimento das leis que tratam da obrigatoriedade e garantia de vaga para os deficientes, mostrando-se favoráveis ao processo. Um fato que o Documento busca socializar conosco é que essas mesmas instituições afirmam a ausência de definições estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Embora notemos que exista a preocupação para com a evolução, o desenvolvimento dos alunos com deficiência, positivas garantias e recomendações como as que pudemos acompanhar acima, precisamos olhar para os alunos e compreender como eles aprendem, o que de fato é preciso para que se desenvolvam nos aspectos sociais, psicológicos e cognitivos, para entender como se dá essa evolução, essa transformação de suas capacidades psíquicas. Para nós fica claro que o papel da escola não é só o de ensinar, e o dos alunos não só de absorver conhecimento. A escola precisa organizar esses conhecimentos de forma que o aprendizado gere desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Para finalizar, trazemos uma citação do Documento Subsidiário (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005) que culmina em algumas reflexões do próximo capítulo, mas que é pertinente como conclusão do caminho feito até aqui:

[...] É senso comum nas escolas que todo “aluno com condições de aprendizagem formal” deve ser encaminhado para escola de ensino regular. No caso, os educadores consideram as escolas cicladas como as mais preparadas para receber estes alunos, já que o sistema por ciclos de formação possibilita o convívio com as diferenças e com colegas de sua idade. [...] Existe ainda, uma certa resistência em pensar a transformação do espaço da escola especial, pois muitos acreditam que sua estrutura também é inclusiva, promotora de laço social e que somente nela seria possível a permanência de algumas das pessoas com necessidades educacionais especiais. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005 p. 26).

Para nós todo aluno tem condições de uma aprendizagem formal, desde que respeitadas suas possibilidades. No entanto, parece-nos que, aqui, referem-se possivelmente aos indivíduos com graves danos

cognitivos, casos que não temos base que sustente discussão, porém, considerar sistemas por ciclos como forma de convívio, e mais, que esses permitem a relação com colegas de mesma idade, evidencia um desconhecimento dos níveis de desenvolvimento. Acreditamos que essa organização teria muito a contribuir se compreendermos a teoria do desenvolvimento de Vygotsky.

A partir do próximo capítulo exporemos nossa compreensão da teoria dos níveis de desenvolvimento de Vygotsky (1994; 2006), qual a relação entre aprendizado e desenvolvimento, quais seus desdobramentos suas implicações para políticas de inclusão escolar para todos os alunos, a possibilidade de ciclos nas escolas, e nosso entendimento de escolas especial e regular quanto a inclusão ou exclusão por segregação.

## **4 INCLUSÃO ESCOLAR E OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO COMO POSSIBILIDADE**

Inicialmente, faremos exposição da nossa compreensão de uma das principais teses sobre os níveis de desenvolvimentos de Vygotsky (1994, 2006), para em seguida analisarmos as implicações da Inclusão Escolar a partir dessa teoria do desenvolvimento humano.

### **4.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL SEGUNDO VYGOTSKY: POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Gostaríamos de esclarecer que ambos os textos de Vygotsky que abordam o tema do desenvolvimento humano, *Interação entre Aprendizagem e Desenvolvimento* (1994) e *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar* (2006), foram por nós utilizados para abordar o tema deste capítulo, pois ainda que ambos tratem, essencialmente, o mesmo assunto, as pequenas diferenças na condução dos textos contribuíram para nossa reflexão, por tanto, nos parecendo justo citá-los.

Segundo Vygotsky, os problemas referentes à análise psicológica do ensino não poderiam alcançar sucesso em suas resoluções, e isso não significa não ter nada de positivo, sem que fossem por meio da análise da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar. O que para nós é imprescindível compreender se a inclusão escolar tiver como objetivo desenvolver as capacidades dos alunos, uma vez que essa relação é a mesma para os deficientes e os ditos não deficientes.

Os textos expõem que são três as grandes correntes teóricas que trataram da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, tendo a primeira como característica a independência entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para essa vertente teórica, o aprendizado serve-se do avanço do desenvolvimento, ou seja, primeiro a criança se cresce, e somente após ter determinados complexos desenvolvidos é que aprende. Asbahr e Nascimento (2013), ao abordar a teoria sobre aprendizagem e desenvolvimento no seu artigo *Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural*, contribui com a seguinte reflexão:

Desse modo, o desenvolvimento, para essa teoria, comanda a aprendizagem, cabendo a esta última apenas aproveitar aquilo que o desenvolvimento já lhe ofereceu. Nessa visão, o estudante reúne ou não as condições ou aptidões para aprender, de acordo com as características hereditárias que possui. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 418).

O desenvolvimento, entendido como um amadurecimento das funções psicológicas, implica sustentar a ideia de que o aluno ter ou não condições para um específico processo de aprendizado, é genético, imutável, logo justificando as diferentes capacidades, como sendo naturais, eximindo a escola de organizar-se para a promoção desse desenvolvimento, o Estado de proporcionar condições para a transmissão de conhecimentos aos capazes.

Nesse sentido, Vigotskii (2006) nos chama atenção para o fato de que as pesquisas realizadas atualmente sobre o desenvolvimento das crianças não levam em consideração o aprendizado escolar. Como exemplo, cita Piaget que compreende o desenvolvimento do pensamento da criança de forma independente do processo de aprendizagem. Se tal independência for aceita, compactuamos com a escola dualista descrita por Kuenzer (2007), e apontada por nós no segundo capítulo desta pesquisa, justificando que deve haver uma escola para os dominantes e outra para os pobres, deficientes ou não. Antes de continuar com a identificação da segunda e terceira teorias criticadas por Vygotsky, adiantamos que esta primeira, em suma, nos parece, ainda hoje, difundida nas escolas. Dessa forma, implica. Essencialmente. Na compreensão das relações existentes no movimento de inclusão escolar. Dito isso, parece justificável reservar maiores reflexões a esta teoria na sequência.

A segunda teoria, conforme Vigotskii (2006), trata-se do oposto da primeira, ou seja, aprendizagem é desenvolvimento. Os dois processos – a aprendizagem e o desenvolvimento – aconteceriam de forma simultânea, paralela, pois cada etapa do aprendizado corresponde a uma etapa do desenvolvimento. O autor explica que para James adepto dessa teoria, aprendizagem se daria por meio da formação de hábitos, a cada nova resposta uma superação igualmente do desenvolvimento. Pensemos nos deficientes, embora aprendam muitas coisas na escola, especial ou regular, mesmo aqueles que entram antes dos 6 anos e, ainda, estão aos 65 anos aprendendo novos hábitos, não vemos o desenvolvimento das funções responsáveis pela escrita, mesmo que de forma simples. Em nossa experiência com escolas especiais verificamos que a maioria dos alunos apenas reproduzia, quando conseguia, o que o professor escrevia no quadro.

A terceira teoria partiria da combinação das duas primeiras, tendo como principal fator a ideia de que um aprendizado aumentaria uma capacidade global, no sentido de que todas as outras habilidades dependentes dessa área seriam beneficiadas. Se uma criança aprende a jogar xadrez, significaria que todas as ações que exijam atenção dessa mesma área, agora mais desenvolvida de sua mente, serão igualmente aumentadas. Vigotsky (1994) sintetiza:

Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operem, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras. (VIGOTSKY, 1994, p. 107).

Segundo o autor, adeptos desse terceiro conceito – Thorndike e Koffka – acreditam que aprendizagem e desenvolvimento coincidem como figuras geométricas sobrepostas e o desenvolvimento como uma etapa acima da aprendizagem, respectivamente. Vygotsky (1994 e 2006), sugere que se esses dois gráficos pudessem ser expressos por dois círculos com circunferência diferentes, um dentro do outro, onde o menor representaria a aprendizagem e o maior o desenvolvimento, na medida em que um novo aprendizado fosse adquirido, aumentariam ambos os círculos, como se o espaço entre eles não pudesse ser alterado, levando o desenvolvimento, círculo externo, a estar sempre à frente da aprendizagem.

O próprio autor coloca que essa teoria já foi superada e questionada pelos psicólogos. Vygotsky (2006) cita o entendimento de Koffka, em que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar é que, no primeiro caso, o aprendizado é não sistematizado e, no segundo, o aprendizado é sistematizado. Mas para Vygotsky esse não é o único fator, incluindo que o aprendizado escolar produz algo, fundamentalmente, novo no desenvolvimento da criança, por ele conceituado como zona de desenvolvimento proximal.

Retornemos à primeira teoria do desenvolvimento independente da aprendizagem, que segundo Vigotskii (2006), tem como exemplo os complexos avanços teóricos de Piaget. Se o desenvolvimento precede a aprendizagem significa dizer que a criança primeiro necessita desenvolver determinadas funções para somente após aprender o que for

referente a essas áreas desenvolvidas. Por exemplo, a fala e o cálculo. Vigotskii (2006) não é contrário a isso, mas supera essa teoria, afirmando “como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.” (VIGOTSKII, 2006, p. 111).

O autor cita como exemplo os métodos de pesquisa utilizados a partir dessas correntes teóricas, como perguntas feitas durante conversas clínicas por Piaget para crianças de cinco anos, como, por que o sol não cai? O objetivo era de o pesquisador obter tendências do pensamento infantil na forma “pura”, completamente independente do seu aprendizado, revelando assim somente o nível de desenvolvimento que a crianças se encontrava. Um dos problemas para o qual Vygotsky chamou atenção é que esses esforços se movem à procura do limiar inferior de uma capacidade de aprendizado, “(...) ou seja, a idade na qual um tipo particular de aprendizado se torna possível pela primeira vez.” (VYGOTSKY, 1994, p. 104).

Isso nos permite fazer comparações com a organização escolar por etapas de ensino, tendo como referência a idade para um aluno frequentar determinado ano escolar, ou seja, a etapa do ensino está baseada no princípio do desenvolvimento que antecede a aprendizagem. O problema é que se essa organização já não é suficiente para aqueles alunos considerados normais, torna-se, ainda, mais restritiva para os alunos com deficiência. Uma vez que, considerando a idade cronológica como parâmetro para definir o nível de desenvolvimento entre os ditos normais na organização da sua educação escolar, incluir o deficiente com déficit intelectual, justamente aquele que apresenta um desenvolvimento abaixo da média das demais crianças, é um tanto contraditório. Uma vez que a legislação garante inclusão àqueles que **tiverem condições de acompanhar o aluno normal**, o que significa estar dentro da média e não ser necessário sua inclusão por tais medidas. Mesmo que incluídos na escola nesta lógica em que está organizada, ratificam a exclusão por claramente se preocuparem com a frequência, com uma igualdade visual, que não compreende a desigualdade potencial. Toda exclusão é apontada por tratamento diferenciado, seja por conta de um segundo professor, idade, pelo preconceito visível, tratamentos etc., mas não vemos documentos que garantam a inclusão por potencialidades próximas, demonstrando compreender a inclusão por meio do desenvolvimento, igualdade que não se percebe de imediato, mas nas relações de aprendizagem. Para que essa reflexão fique mais clara avancemos com o texto.

Passemos, agora, à análise da relação entre aprendizagem e desenvolvimento de Vigotskii e suas implicações para com a inclusão escolar. Quanto aos termos, que são diferentes nos dois textos em análise, por uma questão de tradução, optamos por nos concentrar nos termos do primeiro texto, Vygotsky (1994), posto que nos sirvamos de algumas explicitações diferentes sobre o mesmo tema ou trecho do texto de Vigotskii (2006) por parecer-nos de mais fácil compreensão.

Vigotskii chamou o primeiro nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completos, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha. O autor complementa que quando se busca saber a idade mental de uma criança, normalmente, é a esse nível a que se refere o desenvolvimento real. O quociente de inteligência (QI), por exemplo, é baseado no nível de desenvolvimento real, pois mede as capacidades já adquiridas pelo ser que se submete ao teste. Independente de qual o valor do QI, do nível de desenvolvimento, todos temos um. O que queremos dizer com isso é que ele se aplica a todo ser humano, deficiente ou não, e sua variação pode se dar por fatores biológicos ou sociais, mas sempre na relação de apropriação da cultura historicamente produzida. Aqui, abrimos um parêntese, consideramos esse um fator fundamental para que a escola deixe de ser dualista, pois se levado em consideração os níveis de desenvolvimento, e não a organização por etapismo, a organização escolar aumentaria as chances de inclusão à sociedade, independente dos níveis em que se encontra, seria incluído por essa referência e não pela idade cronológica. Como expomos anteriormente, sendo essa a premissa, em caso de menor desenvolvimento, já se estaria incluído/excluindo em uma turma além de suas condições.

Continuando. Já aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos colegas ou da professora, não é aceito como indicativo de seu desenvolvimento, pertencendo esse ao empírico e por esse sustentado. Mesmo aquilo que a criança só conseguiria fazer com a ajuda de outros, ter a possibilidade de ser o maior indicativo de seu desenvolvimento mental, fato ignorado pelos maiores pesquisadores de todos os tempos (VYGOTSKY, 1994). No entanto o autor nos explica o que é

[...] zona de desenvolvimento proximal. 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, determinando através

da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994, p.112).

Assim, enquanto o nível de desenvolvimento real representa funções já desenvolvidas, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que, ainda, não estão completamente prontas, estão em amadurecimento, como se estivessem florescendo, e que o nível real seriam então os frutos. Dito de uma forma simples, a zona proximal expressa as possibilidades do futuro imediato da criança de aprender algo mais complexo, os conhecimentos de que possuem condições de aprender, para além daqueles que ela já domina, e não necessita mais tanta atenção.

Podemos firmar, a partir dos exemplos em ambos os textos de Vigotskii (1994; 2006), sobre alunos com mesmo nível real de desenvolvimento, mas com níveis potenciais distintos, que esses implicam em que a forma de organização escolar por etapismo, homogeneizado pela idade cronológica, supondo o mesmo nível de desenvolvimento real, já é uma impossibilidade para uma educação efetiva, e esse fato se torna mais evidente no caso da inclusão do deficiente.

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinando se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Se professores, profissionais da educação e demais interessados pelo assunto conseguirem identificar os dois níveis de desenvolvimento, o real e o proximal, esse que possibilita identificar potencialidades futuras, terá condições de refletir sobre a atual organização da educação, ainda que, em linha gerais, podendo contribuir com questionamento para sua superação.

Vygotsky (1994; 2006) ressalta o fato de que algumas pesquisas demonstraram que crianças deficientes tinham dificuldade de ter o pensamento abstrato. Dessa forma, passou-se a estimular a educação por

meio do concreto, o que o autor chama de olhar e fazer, extinguindo as possibilidades de pensamento abstrato nas crianças deficientes. Segundo o autor, se a dificuldade está no pensamento abstrato é, justamente, nesse ponto que as escolas devem focar sua atenção. Ou seja, no que a criança tem capacidades e não no que ela não tem capacidade. Isso não significa dizer que, focar somente no concreto, não fosse ocorrer aprendizado, mas sim que não possibilitaria desenvolvimento naquilo de que o aluno necessita. Assim, conclui o autor:

[...] desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põem em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

É importante que alunos de uma determinada turma encontrem-se próximos ou na mesma zona de desenvolvimento proximal, e não no mesmo nível real, pois, embora tenhamos assistido a escola ter dado conta, do ponto de vista, pragmático, essa lógica formal de organização é, ainda, mais obstaculizante para as crianças com deficiência em que há perda cognitiva, pois se seu nível real já não condiz com o da turma em casos de inclusão pela idade cronológica, a zona proximal está mais aquém. Ao menos se fosse levado em consideração o nível de desenvolvimento real das crianças, não se faria a inclusão escolar de deficientes como ela é realizada atualmente e que passamos a analisar no próximo item do estudo.

#### 4.2 O MOVIMENTO DE INCLUSÃO EXCLUDENTE NA ESCOLA

Nesse item analisaremos uma compreensão de inclusão escolar, buscando refletir sobre ela a partir dos níveis de desenvolvimento anteriormente apresentados, com vistas a expressar o contraditório movimento de inclusão excludente ocultada pela lógica formal na relação entre escola e deficiente.

Silva e Santos (2014) expõem que a inclusão é um fenômeno histórico contemporâneo, onde as organizações políticas e econômicas impõem reformas para a educação, regidas pela lógica capitalista, com o objetivo de manter níveis aceitáveis, de adaptação e coesão sociais. Essa organização social é responsável, nos termos das autoras, pela participação desequilibrada e que resulta em privilégio de uns e desvantagens para a maioria. Efeito desse movimento, que chamam de fenômeno previsível, a exclusão de diversos segmentos sociais, de forma a necessitar de políticas econômicas que reverberem em inclusão. Se for preciso ajustar a inclusão, precária, que fundamenta o desenvolvimento indispensável “a reprodução do capital, é de fundamental importância a educação como guia” (SILVA; SANTOS, 2014).

No entanto, a inclusão tem como princípio a garantia para todos da possibilidade de escolarização, mas o que temos que questionar é se essa educação favorece o capital ou é a que almejamos, centrada nos seres humanos? As autoras expõem que, por meio de observação, constata-se um grande percentual de alunos vinculados unicamente ao ensino especial, devido a prática assistencialista e protetora para com os alunos deficientes. Segundo as autoras:

[...] ao mesmo tempo em que a legislação dá relevo à inclusão escolar, uma percepção mais ampliada dos programas governamentais e seus desdobramentos revela que os espaços de exclusão vêm se renovando por práticas assistencialistas e protecionistas ou por manifestação de preconceitos aos alunos com deficiência [...] (SILVA; SANTOS, 2014, p. 23).

Isso já seria, em particular, uma justificativa para que o aumento das matrículas não tenha reduzido consideravelmente a desigualdade quanto às taxas de escolarização, se comparado os alunos com deficiência aos alunos sem deficiência (SILVA; SANTOS, 2014). Concordamos com essa constatação, inclusive temos nos debruçado a apontar algumas incoerências e possíveis superações da legislação nesse trabalho.

Aqui, apontamos para a necessidade de refletir sobre a atuação das APAES em relação à inclusão. Pietro (2006), por exemplo, constata que a permanência dos alunos em instituições especializadas e classes especiais é herança do modelo integracionista de educação, idealizado nas décadas de 1960 e 1970, já citado anteriormente, defendendo assim o atual modelo de inclusão, matriculados com os ditos normais, apontando

ser possível construir respostas que atendam às necessidades dos alunos, o que indica foco nas particularidades, uma vez que não é compreendido como especificidade comum a todos, os níveis de desenvolvimento.

Mantoan (2006) defende a inclusão ao propor que alunos com e sem deficiência deixem de frequentar outros ambientes educacionais, como as escolas especiais, que segregam, discriminam e diferenciam pela deficiência, ou seja, excluem, pois falta às escolas especiais o primordial das escolas: o ambiente apropriado de formação do cidadão.

De fato, o deficiente que está na escola especial não se relaciona como poderia com os ditos normais da escola regular. Mas, estaria no ensino regular incluído em suas relações, desenvolvendo-se?

Nesse sentido, Almeida et al. (2007) referenciam Martins (2006) na passagem em que reflete sobre a mediação do conhecimento entre professor-aluno:

A escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de 'normalidade' [...]. Assim, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas à média dos alunos. (MARTINS 2006, in ALMEIDA et al., 2007, p. 333).

Em nossa experiência como professor pudemos observar alunos deficientes físicos e cognitivos incluídos no ensino regular, em que somente os primeiros desenvolviam-se com os demais, mas é um caso fora das APAES. O segundo, embora seu relacionamento com os colegas da sala acontecesse em alguns momentos, não acompanhava a turma no processo de aprendizagem e desenvolvimento, desistindo do ensino regular e passando a frequentar somente a APAE. Que tivesse o melhor dos relacionamentos, que fosse aceito como sugerem que será com maior frequência dos deficientes nas escolas regulares, em que medida isso lhe proporcionaria o desenvolvimento das suas capacidades psíquicas? Mesmo matriculado no SAEDE<sup>14</sup> no contra turno, programa das APAES

---

<sup>14</sup> Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

para auxiliar na inclusão do ensino regular, sem considerar os níveis de desenvolvimento, a inclusão o excluiu da possibilidade de desenvolver-se. Para nos ajudar a refletir essa questão:

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência. (MARX, 1982, p. 25).

Marx afirma que a consciência é determinada pela forma como estão organizadas diversas esferas da sociedade e que essas correspondem às relações de produção. Se a escola corresponde à organização social que lhe impõem ações a partir das suas necessidades, através de uma organização formal resulta na formação de capacidades classificatórias, que deem conta das necessidades de produção apenas. Essas capacidades limitam o ser de compreender as relações mais imediatas existentes.

Nas escolas especiais existe uma equipe composta por fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, assistente social e os alunos contam com o serviço de um neurologista para atestar seu diagnóstico. Sendo assim, se a criança tem condições de ir para o ensino regular ela será encaminhada e acompanhada por um tempo. Deficientes que não frequentam, inclusive as escolas especiais, vão para onde? Se as APAES segregam, estar excluído também dela seria o quê? Supõe-se, então, que o ensino regular possibilita maior inclusão. Vemos muitas escolas com estagiários como segundo professor, professores em maioria sem formação específica, e na nossa opinião uma organização escolar que não desenvolve efetivamente nem o dito normal, a menos que tal desenvolvimento seja ocupar um posto de trabalho. Movimento de inclusão escolar é importante e necessário para que possamos, hoje, constatar tais ocorrências, mas que dependendo do caso, fazem menos pelos alunos deficientes do que as escolas especiais. O que de fato está segregando os seres humanos, as instituições ou sua organização proposital a serviço de objetivo divergente do desenvolvimento? Parece-nos que o que tem se efetivado no cotidiano escolar é a segunda opção.

Silva e Santos (2014) expõem ser importante diferenciar pré-conceito e preconceito, o primeiro serve de pré-requisito para o sujeito se apropriar de novos conhecimentos. O segundo “é a fixação de conceitos prévios” e enrijecidos que impedem a experiência (CROCHÍK, 1997, in SILVA; SANTOS, 2014, p. 25) As autoras os entendem como processos resultantes das relações entre o indivíduo e a sociedade. A principal característica do preconceito seria o agir de forma automatizada, sem reflexão. No entanto, consideram como causador desse preconceito a homogeneização, mas considerando as particularidades dos indivíduos, e não as relações gerais existentes entre os seres deficientes ou não independente de suas especificidades, os níveis de desenvolvimento.

Nossa compreensão é de que, para as autoras, a segregação contribui para o preconceito a partir da inclusão apenas como inserção na escola, o que consideram uma das formas de marginalização. Após o exposto, afirmam que percebem algumas formas de segregar presentes nos dias de hoje, inclusive de formas mais sofisticadas, que proporcionam isolamento dos seres por meio de tecnologias de comunicação. Afirmam que esse acontecimento isola o ser da multidão, privando-o de experiências e reflexões, que consideram elementos que pré-dispõem ao preconceito. Além disso, citam a tendência de virem a fazer uso de coisas prontas a serem consumidas, que chamaram de tickets. Concordamos que o preconceito é uma questão de relação com a sociedade, mas não pela relação imediata, e sim pela consciência que produz. Um dos resultados é a capacidade que os seres humanos têm para interpretar sua realidade. O uso e o significado que damos aos produtos do trabalho humano, dependendo do desenvolvimento que tivemos.

Sobre o preconceito que as autoras trazem à discussão, as relações entre marginalidade e inclusão, como temos afirmado, para nós é visto por outra perspectiva. O ensino está organizado para atender às demandas do capital, o que resulta em um ser que tenha capacidades de classificar, aquele que se ajuste bem a uma esteira de produção, contrariamente ao que buscamos, que é o máximo desenvolvimento humano possível dentro das capacidades de cada um. Um ensino que almeja a classificação, ou seja, somente a inserção do trabalhador a uma ação voltada à produção, por exemplo, na indústria, não está preocupado com o desenvolvimento de capacidades mais gerais. Essas capacidades dariam a possibilidade do aluno de se apropriar do que há de mais essencial em um determinado fenômeno ou existência. O que queremos atingir com essa reflexão é que, a inclusão, embora existam pesquisas apontando problemas, de cunho cognitivo, de apropriação do saber e, no caso, do não desenvolvimento de

ambos, deficientes ou não, tem se preocupado com as manifestações particulares desse movimento inclusivo, sintoma e não problema.

Compreendemos que o ser humano também aprende a aceitar pelo convívio, mas isso não ocorre somente nas escolas. É preciso que o aluno se desenvolva psicologicamente para compreender essas relações entre particularidades, especificidade do ser e a essência humana. No mais, por essa lógica, de convívio extintor de preconceitos, a escola teria que se organizar para proporcionar todo tipo de relações entre particularidades diferentes, para então evitar seu estranhamento. Outra questão é que todas essas especificidades não precisam estar presentes em uma mesma turma, mas na escola, ou em outros espaços da sociedade. Mas o ser que passar por uma escola preocupada com seu real desenvolvimento, terá maior possibilidade em compreender o geral, o ser humano que há por trás das particularidades.

Seguindo no texto, embora se possa considerar certos avanços na legislação e políticas públicas, é necessário admitir que foram poucos os resultados objetivos alcançados no cotidiano escolar. As autoras exemplificam que, mesmo com a garantia das cotas e seus percentuais de contratação em empresas e vagas para concurso, pessoas com deficiência não ocupam postos de trabalho por cotas para deficientes por insuficiência na escolaridade. O que as autoras identificam ao defender essa necessidade de ocupar postos de trabalho, é a inclusão excludente apontada por Kuenzer (2007), no Capítulo 3, que segue a lógica do etapismo, e nessa organização além de potencializar a exclusão do deficiente, contribui para a exclusão do dito normal na ponta da escola.

Silvia e Santos (2014), em seus apontamentos finais, ressaltam que puderam observar que as questões legais já não sofrem resistências. Acreditam ser resultado dos debates da década de 1990, em que se observava resistências tanto dos professores quanto das instituições especializadas. No entanto, as autoras afirmam que existe nas escolas públicas pedidos, provenientes dos professores, para que se tenham conteúdos no currículo sobre as deficiências. Os professores acham necessário compreender a deficiência e o diagnóstico para se sentirem capazes de receber os alunos com deficiência e inclui-los. As autoras sinalizam que as professoras, aparentam, se sentirem incapazes diante do que não conhecem, como dizem, do não semelhante, desejando um planejamento previamente elaborado. Acrescentam:

Isso parece estar relacionado também com a ideia de que ensinar a indivíduos diferentes implica em introduzir serviços adicionais para atender as

variadas necessidades desses alunos, porém, mantendo inalterado o modelo, as condições e o contexto social. (SILVA; SANTOS, 2014, p. 59).

Enquanto professores de educação especial, e de escolas regulares com alunos incluídos, participamos de algumas formações. Os temas eram sempre direcionados a uma especificidade, a um tipo de síndrome ou deficiência, incluindo tipos de linguagem. Algumas formações contribuíram para o conhecimento de algumas especificidades dos deficientes, mas, hoje, percebemos não serem o suficiente para compreender o desenvolvimento humano, no sentido integral, geral para todo o ser, deficiente ou não. Seja pelo braile, libras, entre outros caminhos, o professor até pode os conhecer, mas não há como dominá-los juntamente com a didática e conteúdos necessários de sua disciplina em quatro anos de graduação. No mais, se formos nos preocupar com as principais síndromes, transtornos e demais deficiências, em tornar conhecido dos professores todas elas, como atendê-las e diagnosticá-las, precisaremos de uma segunda formação para cada professor, no mínimo. No máximo, em linhas gerais, pois todo aluno é diferente, resultados das suas relações mais imediatas, principalmente, tratando-se dos deficientes que se restringem, muitas vezes, só as mais imediatas, no caso a família, contudo, se desenvolvem da mesma maneira. Na formação o que deve ser compreendido pelos professores são as linhas gerais da apropriação do conhecimento e desenvolvimento dos seres humanos, em especial na infância, que são iguais para deficientes ou não. A maioria dos professores da APAE e AMA, que conhecemos, tiveram uma formação pedagógica sem habilitação específica para educação especial ou inclusiva, alguns com especialização, mas a maior parte do conhecimento adquiri para trabalharem com os deficientes foi pelo contato direto, com suas especificidades, e não afirmamos que eram o suficiente.

Quanto à abordagem teórica, no caso da que julgamos capaz de incluir de forma efetiva a todos na escola, muitas vezes, é vista ou estudada a partir de bases formais, contrária à sua finalidade. Há necessidade de conhecermos minimamente as bases que possibilitaram aos autores elaborarem tal teoria ou acabaremos distorcendo-a. Essa compreensão é parte da complexidade da escola enquanto instituição social, pois dependendo na organização contribuirá para uma inclusão precária, necessária a existência do sistema ou para sua superação.

Silva e Santos (2014) comentam que a escola em geral é reprodutora das características da sociedade na qual está inserida. Em seguida afirmam que a inclusão escolar não é específica apenas dos

alunos com deficiência, uma vez que o fracasso escolar tem atingido, principalmente, alunos de escola pública, na maioria pobres, deficientes ou não.

Na sequência de seus apontamentos, consideram importante ressaltar que foi possível observar “momentos” (grifo nosso) de inclusão, que atribuem à “tentativa de compreensão” (grifo nosso) de alguns professores diante de circunstâncias, assim como uma situação descrita de uma das escolas pesquisadas em que um aluno, na expressão das autoras, em situação de inclusão ao deparar-se com o que chamaram de ambiente hostil, agrediu um colega que, em reação o abraçou, demonstrando compreensão e tentando acalmá-lo. Na sequência, o exemplo de uma aluna com dificuldade de relacionar-se com os colegas, mas que tem um ótimo desempenho, embora isso não torne mais fácil sua inclusão no grupo. Quando há conflitos entre o grupo e essa aluna, a professora simplesmente a afasta dos demais, o que chamam de distinção dos demais.

Embora concordemos com algumas das exposições das autoras, por exemplo, quanto a influência da sociedade na escola, enquanto sociedade capitalista que, propositalmente, causa desequilíbrios, com o objetivo de garantir situações de contínuo controle, não comungamos de suas conclusões. Para nós não existe momentos de inclusão, ou seja, momentos também de exclusão. As observações das autoras remetem aos elementos imediatos, sem considerarem o processo de desenvolvimento dos alunos. No caso dos exemplos de conflitos, não observamos o que possa ter contribuído com o desenvolvimento dos alunos, a não ser alguns hábitos de convivência. Ainda que esses últimos sejam importantes no processo de desenvolvimento de todo ser humano. A sua apreensão pelas experiências imediatas não promove o desenvolvimento no sentido em que estamos abordando neste estudo, ou seja, como processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores caracterizadas pelo pensamento teórico. Na lógica de pensamento desenvolvido pelas autoras haverá sempre a contradição entre estar incluído ou excluído, impossibilitando a compreensão desse processo como unidade. Por isso, as autoras mencionam “momentos” de inclusão, pois nesses momentos não se manifesta a exclusão.

Almejamos a inclusão efetiva dos deficientes na escola, de forma a participar de suas relações mediante suas possibilidades sócio cognitivas. Se ele não participa da escola, desenvolvendo suas capacidades, se apropriando do que há de mais avançado na humanidade, não será um “momento” que os incluirá. Não desmerecemos os bons momentos, só os colocamos no seu lugar, o de “analgésico” social. Sobre

a fala do aluno agressor ser abraçado é importante, principalmente, se não somente para com os deficientes, embora importante não inclui os alunos nas relações precípuas da escola, o aprendizado e desenvolvimento. A aluna que demonstra ter ótimo desempenho, pois acompanha a turma em seus objetivos quanto ao aprendizado do conteúdo, mas não se relaciona bem como grupo. Isso não é exclusividade dos deficientes, se a professora afasta, o que julgamos menos eficiente que tentar resolver por meio de estratégias para que haja conciliação, não a exclui do fato de estar conseguindo se apropriar do conteúdo e, possivelmente, vir a se desenvolver.

No entanto, concordamos com as autoras em pontos específicos, como quando afirmam:

[...] Se por um lado, professores não devem ignorar as variações de perfil dos seus alunos para aprender, considerando as expectativas idealizadas no ato pedagógico, segundo o qual a aprendizagem de todos os alunos deve ser assegurada, por outro lado, a organização escolar, o padrão metodológico, e mesmo a função social da escola são aspectos que impulsionam para a prática normalizadora. [...] (SILVA; SANTOS, 2014, p. 62).

A própria legislação específica da inclusão apela para a garantia da individualidade de cada aluno, ou seja, que ele possa ter assegurado o direito e a oferta de condições para através de suas especificidades, seja a escrita braile, a linguagem libras, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento, a própria organização escolar, a metodologia, e a função social da escola em sua atual organização ou “dinâmica curricular” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29). Segundo as autoras, nesse contexto, a educação não contribui para a liberdade e a justiça, mas para a acomodação e adaptação.

#### 4.3 UMA NOVA PROPOSTA DE INCLUSÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

Neste tópico faremos considerações a partir do exposto anteriormente em relação aos níveis de desenvolvimento de Vigotskii (1994; 2006) para com a inclusão escolar, proposta pelo *Documento Subsidiário à Educação Inclusiva* (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005),

por apresentar de forma didática o movimento presente na inclusão escolar, que não encontramos nos demais documentos analisados, inclusive os limites das possibilidades de inclusão do deficiente no ensino regular, culminando em uma reflexão que, segundo o documento, possibilitaria a inclusão do deficiente. O movimento da inclusão escolar é uma conquista dos grupos que por anos se mobilizam e que culminaram nas legislações que apontamos anteriormente. Os alunos que antes no máximo frequentavam a escola especial, ou nem essa, passam a poder frequentar a escola regular, incluídos também mediante a lógica do etapismo.

Segundo Silva e Santos (2014), a reflexão sobre a inclusão no Brasil se faz necessária, pois os impeditivos de sua efetivação ainda se mantêm. No entanto, acrescentam que esses atingem a todos os estudantes com ou sem deficiência, sendo fatores tais como a não permanência, o avanço sem o tempo mínimo para que se apropriem dos conhecimentos necessários à vida adulta. Para nós, a permanência e o tempo são situações subsidiárias à questão do desenvolvimento. As autoras acrescentam que nesse período os sistemas de ensino já assimilaram a proposta da inclusão, e que parece ter clara a intenção de melhorar a todos os alunos, uma vez que intenta todos os estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Superior, frequência na rede regular de ensino, que por sua vez devem ofertar a possibilidade de aprendizagem para todos. Para nós, como já apontando, o ensino regular, muitas vezes, atua como um potencializador de exclusão, uma vez que segrega ou exclui de outras possibilidades de desenvolvimento. Para nós, a ideia de inclusão vai além da frequência e do aprendizado. Este último precisa estar organizado de maneira tal e, principalmente, assim entendido, que desenvolva as funções psicológicas superiores e não somente fornecer conhecimento para o aluno participar dos meios de produção sociais.

As autoras chamam a atenção para o que, a nosso ver, deve ser assinalado e tem intrínseca ligação com o tema desta dissertação, o fato de que a inclusão tem sido apontada por meios estatísticos, medidos pelos números de matrículas, mas o direito a educação não pode restringir-se a isso. Concebemos que a inclusão deve dar conta de garantir ao aluno deficiente o mesmo que deve garantir a todos os estudantes, o desenvolvimento máximo de suas funções psicológicas superiores, respeitando a potencialidade de cada um, o que, se for organizado, põem cada sujeito a caminhar junto com os demais como iguais, referindo-nos aos níveis de desenvolvimento alinhados por potencialidade. Torna-se a frequência não central e sim um requisito básico.

Podemos pensar de forma precípua, que os alunos deficientes, agora, excluídos da não frequência às turmas consideradas regulares estão incluídos mediante a possível frequência na escola, garantida pela constituição. Do ponto de vista legal estão incluídos na escola e passa a ter como realidade a rotina da sala de aula, seus objetivos, tarefas e obrigações. Não por acaso, esse alunado tem dificuldades de acompanhar a turma na qual se encontra incluído no modelo atual – salvo exceções, como deficientes físicos e bem assistidos, tendo acompanhado os demais no desenvolvimento psicológico. Os outros necessitariam de um tempo maior, ou como Freitas (2013) evidencia, é lento, há a necessidade de ajustar o passo de quem é incluído ao compasso dos demais para acompanhar a turma, muitas vezes, além do possível, se considerado a organização etapista da escola, que atente à lógica capitalista, forçando sempre para uma formação mais precária, básica, que torna o ensino de modo geral barato. Ou seja, os alunos deficientes incluídos na escola estão, agora, excluídos do seu padrão de organização, de suas etapas, no sentido de não se adequarem ao tempo destinado a elas, ou o exigido em determinada etapa. Provavelmente, foi a expressão prática da necessidade de um tempo maior, com suas dificuldades, que se pensou em um segundo professor, um ajudante para esses alunos, garantido pela Lei n. 9.394, de 1996, artigo 59, inciso III (BRASIL, 1996).

Neste momento, considerando os alunos deficientes que, devido a pouca dificuldade consigam acompanhar o andamento da aula – objetivos do planejamento do professor – com a ajuda do segundo professor, estaria incluído nestes objetivos e excluído da lógica presente no grupo, do tratamento para com o todo, uma vez que seus colegas não têm apoio de um segundo professor, necessitando garantir-se autonomamente e de um único professor para toda as necessidades da turma, ainda, expondo para esses suas dificuldades e necessidades de auxílio, o que pode potencializar sua exclusão. Nesse sentido, de maneira a considerar os níveis de desenvolvimento como explicitados por Vygotsky (1994; 2006), alunos com necessidade de ajuda integral encontram-se claramente em níveis de desenvolvimento aquém daqueles que não necessitam.

Tal movimento já foi identificado, apontado pelo *Documento Subsidiário à Política de Inclusão* (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005), quando explicita a necessidade de uma equipe interdisciplinar que trabalhe de forma conjunta ao professor, desde o início do processo, e não somente em casos isolados, como no momento em que todas as possibilidades do professor já se esgotaram. Reforça a necessidade e o cuidado que se deve ter nessa abordagem junto à turma, pois uma vez que

feita de forma particularizada, como o plano individualizado especificamente para os alunos ditos excluídos, assumiria o papel de reforço da própria exclusão. Sugere o planejamento a partir do todo da turma, das especificidades da turma e não de um único aluno, no caso a pessoa com deficiência incluída na escola.

O referido documento aponta uma superação quanto ao atendimento particularizado de um segundo professor que, em caso de atenção voltada em específico ao aluno por hora incluso, acaba por potencializar a exclusão, como já mencionado, ao expor a necessidade de um tratamento diferenciado da maioria. Após, afirma a importância do planejamento que parta do todo da turma, no entanto, para nós, essa prerrogativa exclui a maioria mediante o aluno incluso, pois não caberiam diferentes atividades sobre o mesmo conteúdo, que abarque todas as possibilidades particulares dos alunos isoladamente e ao mesmo tempo, pensando que as socializações ou as relações dos mesmos entre os alunos seriam promissoras.

A relação aluno sem/com alguma deficiência traz uma contradição, pois só se pode incluir o ser excluído. Para Cheptulin (2004), a contradição como categoria de entendimento da realidade é a expressão da lei da dialética, a unidade e a luta dos contrários. A recorrência ao pensamento desse autor não significa uma afirmação de que a inclusão é impossível, no sentido de que gera uma exclusão. Trata-se de um chamamento para que, ao abordarmos a inclusão não percamos de vista que o ponto de partida é a análise e reflexão de uma situação de exclusão. Refere-se, pois, a um elemento dialético do movimento.

Como pudemos observar, a contradição esteve presente em todo o movimento de inclusão excludente apontado até aqui, em que o aluno incluído de uma forma acaba excluído de outra.

Conforme Marx (1982), os mesmos homens que estabelecem as relações sociais, de acordo com sua produtividade material, produzem os princípios, ideias e categorias pertinentes às relações sociais. Então, quais os princípios, ideias e categorias que se vinculam às relações de um ser excluído? Para a elaboração de possíveis respostas a esse questionamento, torna-se premente que sua análise não perca de vista o âmbito das relações de produção da sociedade atual.

A forma particular da sociabilidade capitalista que, segundo Tonet (2014), articula a desigualdade social com igualdade formal resulta na adesão a essa forma de sociedade por parte de todos, inclusive os explorados. Para Tonet (2014), a igualdade formal corresponde à liberdade que, por sua vez, é limitada pelas possibilidades objetivas. Por consequência, a relação com a igualdade/desigualdade na escola garante

o domínio do proletariado pela burguesia. Kuenzer (2007) assevera que essa escola é dualista e seu pretensio compromisso de inclusão acarreta posterior exclusão. Se esse é o padrão necessário para a perpetuação da atual sociedade é evidente que, em tal realidade social, se perpetua a inclusão excludente. No entanto, é papel de todos os envolvidos com a educação contribuir para que sempre se inclua num lugar melhor do que se exclui.

No mais, respeitar as diferentes particularidades, atendê-las, só nos parece possível na avaliação, isso se, anteriormente, as turmas forem organizadas baseadas nos dois níveis de desenvolvimento que sugere Vigotskii (1994; 2006), quando elas podem ser entendidas pelo professor como resultado alcançado segundo a capacidade de cada um, desde que atingidas as condições mínimas para que se possa avançar no conteúdo, organizado para promover o desenvolvimento.

Outro ponto que devemos voltar a mencionar, porém podemos explicitar melhor, é sobre o termo **pleno**, que se observado em vários trechos dos textos legais sobre inclusão escolar, referindo-se ao desenvolvimento dos alunos como sua pretensão. Não existe um desenvolvimento pleno na formação humana, principalmente, em uma perspectiva sócio histórica, pois essa plenitude significaria o fim da história. Mesmo um ser que já tenha passado por todos os níveis de ensino, tenha ministrado aulas, produzido grandes teorias, estará dia a dia se desenvolvendo, até a final de sua vida. Por isso, afirmamos sermos sociais e históricos. Não se trata de pleno desenvolvimento, e sim o máximo desenvolvimento conforme a capacidade e possibilidade de cada um em determinado momento histórico.

Voltando às reflexões sobre o *Documento Subsidiário à Educação Inclusiva*, de Paulon, Freitas e Pinho (2005), ao se partir das possibilidades de todo o grupo de estudantes, corre-se o risco da referência ser o que se entende como média, resultando em um nivelamento em nível inferior, principalmente, para aqueles com maiores condições de aprendizagem. Ambos, ditos normais e incluídos, acabam tendo o seu desenvolvimento dificultado. Nesse sentido, vale o alerta de Vygotsky (1978, p. 245, tradução nossa): “Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar sozinha.” Isso significaria que os alunos com maiores possibilidades, bem provável, confrontar-se-iam somente com o que já sabem. Ou o contrário, aqueles com estágio de desenvolvimento inferior aos demais se confrontariam com situações obstaculizantes. Embora não concordemos com a flexibilização curricular, parecem-nos muito

pertinentes as observações do documento em questão, em especial, na observação sobre o entendimento da relação entre escola e sociedade:

Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas. [...] O que está em discussão é qual a compreensão que temos da relação entre escola e sociedade. É pela educação que se transforma a sociedade, ou a escola é mera reprodutora das estruturas da sociedade? [...] A concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação de transformação. Uma compreensão que aproxima a ideia de políticas de educação e políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 27).

Uma questão que pode ajudar e elucidar o significado de se considerar ou não os níveis de desenvolvimento é apontado por Vygotsky (1997), no texto *A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente*, quando cita uma das pesquisas de V. S. Krasuski sobre coletividades que se formam livremente e conclui que crianças com níveis de deficiências intelectuais não se agrupavam, buscando o outro pelo mesmo nível de desenvolvimento, os agrupamentos aconteciam na medida em que se formavam zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que essas promovem uma espécie de serviço mútuo. O que é, intelectualmente, mais dotado adquire a possibilidade de manifestar-se em sociedade com respeito ao menos dotado. E o menos dotado vê a possibilidade de extrair aquilo que lhe resulta inacessível. A diferença de idade mental com maior incidência nessa pesquisa foi de 3 a 4 anos, inclusive mantendo essa regularidade nos ditos normais. Não significa que ao estar fora dessa média de idade não haja interação, mas o determinante aqui é as crianças estarem em proximidade de zona de desenvolvimento proximal.

Essa lógica de agrupamento de Krasuski (apud VYGOTSKY, 1997), pode ser observada dia a dia nos corredores da escola, onde mais facilmente se observa grupos de jovens escolares, por mais impactantes que sejam, algumas deficiências físicas - sem atraso no intelecto - são mais aceitas entre os ditos normais. Ou seja, uma vez que os níveis de desenvolvimento se aproximam criam uma zona de interesse entre os pares.

A partir dessas observações, no caso de um estudante incluso com deficiência intelectual - como acontece com algumas síndromes que acarretam deficiência múltipla - esse não vislumbra possibilidades de interação mútua com os demais alunos ditos normais de sua classe, pois se encontram em um nível de desenvolvimento além da possibilidade do aluno incluso. Isso devido ao fato de as idades mentais não estarem próximas, não formarem uma zona próxima entre os níveis de desenvolvimento do tido normal e do deficiente intelectual (VYGOTSKI, 1997).

Na sala de aula o mesmo acontece, não de forma imediata e visível, com relação aos alunos ditos normais, porém seus níveis de desenvolvimento encontram zonas de interseção, o que possibilita ao professor organizar atividades de estudo que abarquem a todos na perspectiva do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o aprendizado pelo aprendizado não é o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas um instrumento que, se organizado de maneira adequada, resulta em desenvolvimento mental (VIGOTSKY, 1994).

Percebe-se que o ensino tradicional cumpre seu papel social perante a sociedade capitalista hodierna por ser concebida como uma instituição de transmissão de informações, ideias, hábitos, atitudes etc. De acordo com Davídov (1987, p. 143), referindo-se à escola tradicional, a:

Finalidade social principal da educação de massa consistiu em inculcar na maioria das crianças e dos trabalhadores somente os conhecimentos e habilidades, sem os quais é indispensável obter uma profissão mais ou menos significativa na produção industrial e na vida social.

O autor russo ainda explicita que a “escola não somente ditava a seleção de conhecimento e habilidades utilitário-empíricos como também determinava e projetava a fisionomia geral, o tipo de pensamento predominante dos alunos que por ela passavam” (DAVÍDOV, 1987, p.

144). Acabava por fixar e apoiar nas crianças as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, resultante da prática social cotidiana.

No texto *O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos*, Vygotski (1996) utiliza a metáfora do enchimento de um copo com água, a qual relaciona com o conhecimento empírico que preencheria somente o espaço vazio da mente como a água preenche o copo. Porém, enfatiza que o conhecimento no desenvolvimento humano deve transformar o “recipiente”, o que é realizado pelo conhecimento científico. Portanto, não basta que o conteúdo preencha todo o recipiente, mas que o transforme, ou seja, o desenvolva. Por esse motivo, o destaque da necessidade de uma nova organização do ensino, tanto para os deficientes como para os ditos normais.

Mantoan (2006) afirma que há apoio legal suficiente para reconstruir a escola brasileira, com novos enfoques educacionais, visando a melhoria do ensino. A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 23, dá alguns embasamentos legais ao dispor que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

O Coletivo de Autores (1992) anuncia uma proposta para uma organização por ciclos de escolarização, mas sem abandonar a referência as séries, por considerar um processo que deve aos poucos ser superado. Que sintetiza:

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34).

Embora se mantenha a referência às séries, essa não se organiza por etapas. Dependendo da organização dos dados, os alunos podem vivenciar diferentes ciclos ao mesmo tempo.

Lembremos também que a estrutura escolar atende a um propósito social. Dessa forma, acreditamos que a resistência à mudança se dá, principalmente, pela tentativa de manutenção da ordem social vigente. Ao expor o projeto político pedagógico, o Coletivo de Autores (1992), também contribui para o debate ao sustentarem que:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Nesse sentido, antes de defender a inclusão é necessário que respondamos à pergunta: que tipo de inclusão escolar almejamos, uma que concorde com a escola atual ou uma que julgamos ter a possibilidade de a superar?

## 5 CONCLUSÕES

O movimento de inclusão só é possível àquele que se julga excluído na relação com a organização vigente, pois eficiência e deficiência estão ligadas com o fazer ou não parte do padrão exigido pela sociedade. Porém, esse movimento que abrange a todos os seres humanos tem graus de qualidade, necessários à justificativa meritocrática do capitalismo.

Sendo assim, a inclusão excludente é a exclusão includente, isto é, um movimento que dá a possibilidade de se excluir de um lugar menos favorável para incluir em outro que julgamos melhor. Desse modo, revelam-se as categorias inclusão e exclusão, em movimento dialético, que possibilita o entendimento de que se pode excluir de um lugar pior para incluir num lugar melhor qualitativamente.

Um das conclusões a que chegamos é que o motivo para a exclusão includente ou inclusão excludente está na lógica da atual organização, ou seja, é uma das formas que o sistema encontra para se manter e que necessita esforço para elucidá-lo, ou acabamos contribuindo com ela. Antes de defender a inclusão escolar é preciso ter claro em que perspectiva a queremos: a que contribua com a manutenção do sistema, no sentido de manter a própria exclusão social, sendo a escolar uma delas; ou se queremos uma inclusão efetiva, que para nós se traduz em igualdade do início ao fim do processo, que vemos possível de ser efetivada mediante a consideração dos níveis de desenvolvimento propostos por Vigotskii, em especial, no caso da inclusão escolar.

Esse pensamento contempla a ideia de marginalização ou segregação, no entanto, julgar incluir em uma instituição como privar ou excluir do convívio social expressa a lógica formal no modo de compreender essa relação. É preciso compreender as necessidades dos alunos e nesse caso, avaliar se a escola tem, realmente, maiores possibilidades objetivas de incluir que uma determinada instituição especial ou de reforçar sua exclusão. Não é uma ou outra instituição que segrega – ambas são necessariamente sociais – mas a possibilidade de desenvolvimento que as possibilitam ou negam aos seus alunos, deficientes ou não.

Movimentos, casos de inclusão escolar com êxito, considerados sempre a partir da possibilidade de trabalho produtivo, podem ser considerados exceção e não regra, ou estaríamos dizendo que o problema

já estaria resolvido a partir desses fatos isolados, o que não vemos ser a realidade nas escolas.

A inclusão escolar efetiva não é possível nessa lógica, o deficiente continua excluído, e mais, nessa o não deficiente também acaba excluído, basta que uma turma tenha sua média de exigência feita apenas pela idade cronológica, ignorando assim suas potencialidades.

Os documentos legais orientam para a efetivação de uma inclusão excludente, pois o fato de considerar a possibilidade de um desenvolvimento pleno expõe a compreensão de um limite para esse desenvolvimento, ou almejar um ponto suficiente, por exemplo, capacidades mínimas para o trabalho.

Da forma como está organizada a escola, segundo as garantias legais dos documentos específicos, a Inclusão Escolar não se está assegurando ao deficiente o direito de apropriar-se do conhecimento como forma de promover o seu desenvolvimento, podendo ainda, da forma como for conduzida a inclusão em cada instituição, excluir também os ditos não deficientes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política Educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**, 11 ed., 2002.

ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out/dez, 2012.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, vol. 33, n. 2, p. 414 - 427, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE / CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União, de 14 de setembro de 2001a.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001b.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.904**, de 24 de abril de 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n.. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: **La Psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. p. 43-155.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1985.

KUENZER, Acácia Z. Da Dualidade assumida à Dualidade Negada: o Discurso da Flexibilização Justificada à Inclusão Excludente. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.100 nesp, p. 1153 -1178, out, 2007.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 59 - 83, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-30

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e suas Fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2009.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>> Acesso em: 06 fev. 2015.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 30 - 73.

RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 5, n. 12, jul. – dez., 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 78, p. 265 - 283, abril, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos (orgs.). **Estudos sobre o Preconceito e a Inclusão Educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 9 - 23, jan./jun., 2014.

UNIOESTE. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). **Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2006.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loiola, 1996.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103 - 117.

VIGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escolhidas.** Madrid: Editorial Pedagógica, 1978. 3v.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** Madrid: Editorial Pedagógica, 1996. 4v.  
O desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** Madrid: Editorial Pedagógica, 1997. 5v.  
A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente.  
1997