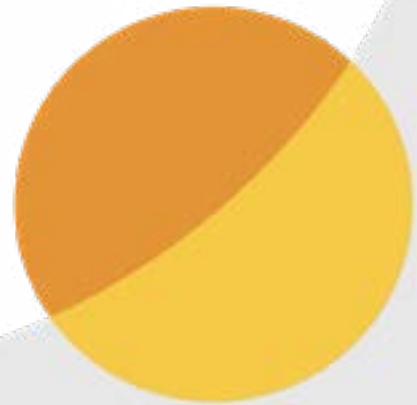


**O processo de
Inclusão Social das
Pessoas com
Deficiência**

O processo de Inclusão Social das Pessoas com Deficiência através da Educação



FICHA TÉCNICA

Coordenação: Luiza Russo

Autoras: Luiza Russo e Luiza Percevallis Pereira

Colaboração: Arthur Calasans, Flavia Cintra

Projeto Gráfico e Diagramação: Fabricia Valeck

Produção Editorial: Fabricia Valeck

Secretária-Executiva: Valdinéia Paviatti

Instituto Paradigma

www.institutoparadigma.org.br

R. Alcides Lourenço da Rocha, 167 - 10º andar

Cidade Monções - São Paulo/SP, CEP 04571-110

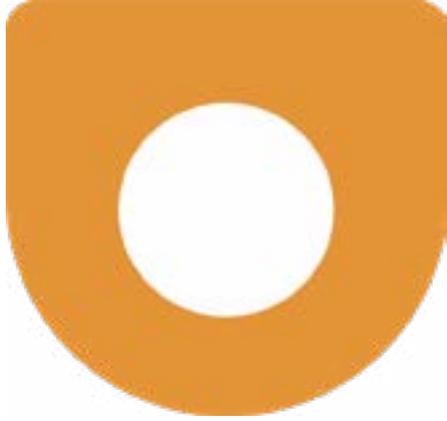
Telefone: (11) 5090-0075



Nossos sinceros agradecimentos às famílias participantes, em especial às mães que, mesmo no anonimato, contribuíram sobremaneira para o refinamento da elaboração deste caderno, com destaques de acontecimentos importantes de suas histórias de vida e de formação, junto aos filhos com deficiência.

ÍNDICE

Introdução	06
I - A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência na atualidade:	08
II - A Educação: Aspectos a serem considerados na inclusão educacional e social das crianças e jovens com deficiência	15
III - A escola como espaço de liberdade para conhecer e participar do mundo	22
IV - A Família: Aspectos a serem considerados na inclusão educacional e social das crianças e jovens com deficiência	30
Referências Bibliográficas	



INTRODUÇÃO

Este caderno tem como finalidade promover uma reflexão sobre questões relacionadas à inclusão social das pessoas com deficiência através da educação, partindo de suas singularidades, mas levando em conta a sua dimensão histórica, social, e os impactos que estes fatores provocam no desenvolvimento e aprendizagem dessa população.

Nesse sentido, partiremos das referências da educação levando em conta o seu grande potencial agregador na constituição do sujeito; despertando em todas as pessoas uma percepção de pertencimento e de reconhecimento de seu protagonismo no sentido da participação comunitária, onde tais sensações determinam a motivação e potencializam a autoestima de todos aqueles que compartilham dessa experiência.

Na educação, a escola deve perseguir este foco, partindo de sua finalidade mais ampla e promovendo experiências pedagógicas que indiquem a importância da efetiva participação da criança e do jovem com deficiência na rotina escolar, na escola regular, junto às crianças e jovens de sua geração. Em seguida, devem ser valorizadas estratégias de aprendizagem necessárias para o atendimento das singularidades das crianças com deficiência, sem perder de vista, enquanto tarefa pedagógica dos profissionais da educação, o sentido de garantir equidade na participação de todos.

Ao professor cabe a tarefa de organizar suas atividades em sala de aula e qualificar sua mediação didática, privilegiando processos coletivos que envolvam todos os alunos, mas levando em conta aspectos da singularidade daqueles alunos que demandem apoios específicos, para que

todos aprendam e se desenvolvam. Esse desafio, quando efetivamente alcançado, proporciona não só a esperada aprendizagem, mas também, a qualificação das estratégias do trabalho pedagógico, facilitando o processo de desenvolvimento dos alunos, na rotina escolar e em todas as dimensões de suas vidas.

Essa mesma lógica se aplica a todos os níveis de ensino, inclusive aos programas de qualificação profissional na perspectiva inclusiva.

I - A Inclusão Social das Pessoas com Deficiência na atualidade:



Apesar desse tema não ser novo, a reflexão sobre a inclusão social da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, deve considerar como ponto de partida a sua representação social. Portanto, ela inicia com a necessidade do reconhecimento de aspectos singulares dessas pessoas, sem juízo de valor ou preconceito e, como consequência, o acolhimento da dimensão real dos desafios cotidianos enfrentados por elas, comparados ao universo de qualquer cidadão no decorrer de sua vida, como por exemplo, em relação ao acesso à educação, ao trabalho, a saúde, a autonomia e a equidade de oportunidades.

Para isso, consideramos necessário se adotar um exercício dialético permanente sobre o lugar que as pessoas com deficiência ocupam no imaginário das suas famílias, na comunidade escolar e na sociedade em geral; e que, como consequência, efetivamente propiciam a construção e reconstrução da sua representação social em nossa sociedade contemporânea.

Além disso, é necessário também se levar em conta as diferentes reivindicações existentes entre a população com deficiência e os grupos de pessoas também caracterizadas por etnias, gênero etc., pois também reivindicam e vocalizam igualdade de direitos e reconhecimento social. Suas lutas identitárias diferem, em certos aspectos, das pautas das pessoas com deficiência, pois elas se referem ao reconhecimento de suas identidades e/ou a conquista de direitos e de territórios. Exemplo: pautas reivindicatórias das pessoas negras, dos povos indígenas e dos quilombolas.

A inclusão, entretanto, pode ser vista como um avanço civilizatório. Suas pautas reivindicam o reconhecimento das diferenças que são inerentes

à condição humana. Diz respeito à inclusão de todos, não somente de um grupo em particular, pois considera que características externas não devem impedir que uma pessoa seja incluída.

No ideário da inclusão não há a valorização de classificações de pessoas, pois essas levam à exclusão ao desconsiderarem suas características individuais. Por exemplo: duas pessoas com deficiência física, quer elas sejam pretas, brancas ou indígenas, podem ter limitações diferentes, bem como podem ter diferentes necessidades.

A inclusão tem como principal objetivo a vida digna e plena da pessoa, tendo respeitadas suas características individuais interiores, que a constituem como ser humano. A inclusão da pessoa com deficiência tem como pautas principais a eliminação das barreiras que possam impedir sua realização pessoal e participação social em igualdade de condições e de direitos que as demais pessoas sem deficiência. Para essa igualdade muitas vezes há necessidade de recursos e serviços de acessibilidade que atendam suas limitações pessoais e as atendam nos espaços urbanos, que devem ter seus projetos adequados aos princípios do desenho universal, que foram pensados para contemplar as necessidades do maior número possível de pessoas.

Quando falamos de acessibilidade e equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência, podemos destacar sete princípios que contemplam este recurso, tais como: o uso equitativo; flexibilidade no uso; uso simples e intuitivo; informações de fácil percepção; baixo esforço físico em sua utilização, dimensionamento e espaço para aproximação e uso. É importante ressaltar que o desenho universal é usado para projetar produtos, serviços e ambientes que possam ser usados por todos. Isso significa que não são espaços exclusivos a serem usados somente para as pessoas com deficiência, mas como o próprio nome explica, sua base é a universalidade.

Esse processo dialético também se faz necessário porque proporciona uma constante reflexão a partir dos discursos sobre a inclusão social das pessoas com deficiência, trazendo posicionamentos ora progressistas, com uma leitura que reverte luz sobre a sua dimensão de sujeito social, que se desenvolve e se transforma a partir da interação social e com seus pares;

ora em uma posição mais conservadora, já muito utilizada no passado, que recupera o discurso da inclusão social pelo viés assistencialista, evocando suas deficiências como o ponto de partida para referendar sua posição de vulnerabilidade e dependência, nesse contexto social contemporâneo.

O mais desconcertante, porém, é verificarmos, de forma recorrente, a existência de uma oscilação entre essas duas situações representativas e contraditórias, que mencionamos acima, endossada muitas vezes pela conveniência política, onde a inclusão social da pessoa com deficiência é apresentada ora em função das vicissitudes e da superação da deficiência, ora buscando o reconhecimento da sua cidadania, equidade de direitos e representatividade política.

Presentes nestes embates também estão as interpretações preconceituosas, em especial aquelas vinculadas ao conceito do capacitismo, que reforça atitudes que discriminam, interpretam e reconhecem a deficiência como algo a ser superado ou corrigido, e de preferência, por uma equipe médica ou vinculada à saúde, já que suas características são mais bem entendidas nesta área.

Por tradição histórica, a representação social da deficiência sempre esteve associada à idéia da limitação e da “doença”, levando-se em conta apenas os aspectos orgânicos desses indivíduos. No entanto, como já exaustivamente exposto na literatura disponível sobre este tema, mesmo considerando todas essas características, elas não explicam, não constituem, e nem definem o sujeito, uma vez que a dimensão humana é muito maior do que seus aspectos biológicos.

Assim, estamos partindo de um primeiro princípio de que não caberia considerar que as singularidades representadas pela deficiência, e apresentadas por esses indivíduos fossem interpretadas como auto-explicativas e, dessa forma, justificassem a sua representação social, rodeada de preconceitos e barreiras e do empobrecimento das oportunidades de participação social e gerenciamento autônomo das suas experiências de vida.

Realmente, o conceito de identidade humana com o qual lidamos na sociedade contemporânea é complexo e controverso na interpretação

das ciências sociais. Para contextualizá-lo, é necessário retomarmos a evolução desse conceito, trazendo as contribuições de Stuart Hall, que identifica historicamente três concepções de identidade, alicerçadas no entendimento de características, que nomeiam e identificam o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O **sujeito do iluminismo** é totalmente centrado e dotado da capacidade da razão, da consciência e da autonomia em suas ações. O seu “centro” era explicado como um núcleo interior do indivíduo, emergindo em seu nascimento, e com ele se desenvolvia, de forma contínua e “idêntica”, ao longo de toda a sua existência. Esta noção do “eu” era, então, considerada a identidade do sujeito.

No caso das pessoas com deficiência, esta definição temporal as colocava “fora da condição humana”, uma vez que eram vistas pela sociedade como “aberrações” e a materialização de castigos divinos, desprovidas da razão, e das capacidades mínimas de cuidarem de si e de contribuírem para a sociedade; e com isso, estariam distantes do que se considerava como parâmetro para a definição de “normalidade” da época.

A concepção do **sujeito sociológico** refletia, pela primeira vez, a complexidade da sua interação com o mundo, e a consciência de que seu “eu” não era essencialmente autônomo e auto-suficiente. A constituição de sujeito se formava nas relações com os seus pares e com a cultura, balizadas por valores, sentidos e símbolos da sociedade em que ele se encontrava imerso.

Assim, para os sociólogos e psicólogos, reconhecidos como interacionistas nesta época, a identidade é formada na interação deste “eu” com a sociedade. Portanto, o sujeito ainda apresenta um núcleo primário, ou essência interior, ou seja, o seu “eu real”; mas que será formado na dialética contínua com o “mundo real” e as identidades sociais que são apresentadas a ele.

Para Hall (2020), vamos constituindo nossa identidade ao projetarmos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, e vamos internalizando seus significados e valores, tornando-os “partes de nós”. Ao materializarmos nossos sentimentos subjetivos vinculando-os aos lugares objetivos que



ocupamos no mundo, vamos tecendo a chamada “costura do sujeito à estrutura social”.

Portanto, superando a explicação orgânica da deficiência, e compreendendo-a a luz das questões relacionadas à mediação social e ao conceito exposto acima, é razoável relativizar o conceito de deficiência e pautarmos seu entendimento na forma como a pessoa com deficiência interage nos diferentes contextos sociais e culturais em que está submersa, constituindo-se esse fator uma variável crucial para o entendimento do seu pleno processo de inclusão.

A ênfase nos aspectos biológicos, que constituíam as definições da deficiência anteriormente, passou a ser questionada por psicólogos sociointeracionistas, referendando a devida importância do meio sociocultural na estruturação desse sujeito, e na sua capacidade de adaptação e resposta a estímulos, considerando a deficiência como parte constituinte do sujeito, e que dialoga permanentemente com o contexto sociocultural em que está inserido.

O sujeito pós-moderno vem enfrentando hoje as contradições decorrentes do “jogo de identidades” e de suas consequências sociais e políticas na sociedade atual; e estas “contradições” se expressam no estar “dentro ou fora” das pautas de reivindicações; e, como consequência, “dentro e fora” do arbítrio de cada indivíduo e das políticas públicas adotadas em defesa de seus direitos.

Segundo Hall (2020), as pessoas não identificam mais suas pautas de interesse social apenas por reivindicações de “classes ou grupos”, uma vez que não é possível mobilizar esses variados interesses do homem pós-moderno apenas pela representatividade de categorias. É necessário tentar se buscar, através de todos os interesses dispostos, a reconciliação das identificações rivais e “deslocantes” no indivíduo; partindo-se da premissa que as identidades mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado. Deve prevalecer uma ponderação política de consenso pela aceitação das diferenças presentes também em cada categoria.

Portanto, essa discussão do reconhecimento pela identificação social não

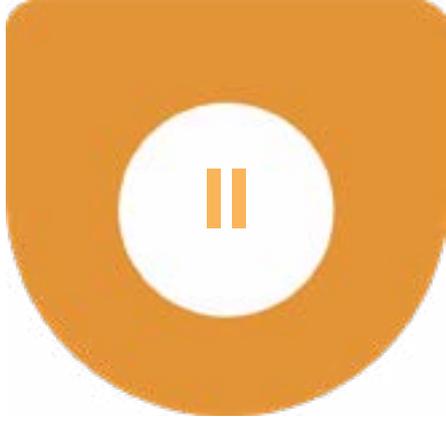
poderá ser avaliada de forma simplista entre, por exemplo, “perdedores e ganhadores” ou “esquecidos e merecedores”, seguindo uma interpretação mais pessoal ou de grupos de interesse. No caso da pessoa com deficiência, no entanto, não significa um mero destaque da sua “diferenciação” a partir da deficiência, mas sim das alternativas e diferenças necessárias para que se alcance a equidade de oportunidades, para que ela possa usufruir dos mesmos direitos conquistados por todos os cidadãos, em determinada circunstância, como por exemplo, no acesso aos serviços públicos, à mobilidade urbana, ou à sua participação política.

Trazendo um exemplo prático: O Brasil recentemente viveu o momento do pleito eleitoral para a escolha do novo presidente da república, governadores e deputados, que tomariam posse em 2023. Nesse contexto tivemos a Senadora Mara Gabrilli, que é paraplégica, e, portanto, usuária de cadeira de rodas, concorrendo à Vice-presidência, em parceria com a Senadora Simone Tebet para Presidente. No entanto, mesmo com todas as suas inegáveis competências no atual exercício como Senadora, e contando com toda a sua história de vida profissional, não conseguiu estar presente e acompanhar o debate nacional que ocorreu em uma determinada emissora de televisão, em São Paulo, com a presença de todos os outros candidatos, por conta da ausência de acessibilidade para chegar ao auditório onde ocorria o debate. Devido a situações como essa, a inclusão social da pessoa com deficiência tem se apresentado como um campo fértil para análises e discussões, inclusive na mídia brasileira, pois seu processo tem se constituído de forma descontínua e descoordenada, marcado pela ignorância, por avanços, e por tentativas de retrocessos.

Esse processo tem sido acompanhado pelos integrantes de movimentos sociais, atuantes desde a década de 1970 nessa área, sendo corresponsáveis por muitos debates e lutas pela promulgação da legislação inclusiva vigente no País, e por pressões sociais que culminaram na implantação de políticas públicas afins. Essa mobilização social também se concretiza no monitoramento da atuação de Conselhos e instâncias públicas a nível municipal, estadual e federal, assim como das pautas e atuações do Ministério Público, para que os direitos já conquistados pelas pessoas com deficiência sejam reconhecidos e validados permanentemente no convívio social.

II - A Educação: Aspectos a serem considerados na inclusão educacional e social das crianças e jovens com deficiência





Assim como profissionais, e outros ambientes sociais que todos frequentam, ou pelo direito deveriam frequentar, alguns profissionais da educação e o próprio ambiente escolar, ainda não se conscientizaram em relação aos direitos da pessoa com deficiência. Muitos pais ou responsáveis ainda se sentem incapazes de materializar os direitos de seus filhos à educação, delegando essa responsabilidade às decisões a esses especialistas, mesmo que esta matéria se refira ao bem estar e a participação de seus filhos na vida cotidiana, e não somente a um parecer de um conhecimento técnico específico, que poderá delinear o futuro dessas pessoas.

No entanto, ainda é freqüente a família buscar preservar seus filhos das atitudes discriminatórias da sociedade, e em alguns casos, isolando-os do convívio social e escolar, com a intenção de protegê-los. Por isso, é importante ressaltar que o processo de inclusão educacional e social é uma decisão da família, e só acontece com a participação e a resiliência dela.

A responsabilidade pedagógica dos profissionais da educação deve se centrar na rotina escolar, levando em conta alguns aspectos diferenciados em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para auxiliar nessa reflexão trazemos alguns aspectos dos estudos e pesquisas de Lev Vygotsky (1896-1934), que buscou compreender o desenvolvimento humano, sob uma perspectiva sócio-histórica; contribuindo para o delineamento de uma visão mais positiva e propositiva em relação ao potencial de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência. Além de apresentar alternativas para a construção de



estratégias pedagógicas, ainda bastante atuais, o autor direciona a nossa atenção para uma tradição histórica da sociedade, de, muitas vezes, considerar o ser humano como algo estático e imutável, colocando em xeque as suas reais possibilidades de desenvolvimento. Para ele, deveríamos partir do princípio de que, no mundo real, estamos em permanente transformação. E isto vale para todos os seres vivos e para a sociedade.

Vygotsky demonstrou grande interesse pela chamada Defectologia, tradicionalmente reconhecida na Rússia como a ciência dedicada ao desenvolvimento humano atípico: àqueles indivíduos com deficiência, e com outras dificuldades do ponto de vista psicológico e social. Essa nova ciência, que despontava no início do sec. XX no contexto em que a sociedade russa se encontrava, no pós-guerra, ganhou relevância enquanto uma promissora área de estudos da psicologia, em função da necessidade de respostas à grande e traumática crise social gerada após a revolução bolchevique de 1917, que destituiu o reinado do Czar Alexandre II (1894-1917).

Para Van Der Ver e Valsiner(2014), os fundamentos para a compreensão da deficiência na perspectiva da Defectologia foram inicialmente inspirados nos estudos do psiquiatra e educador Alfred Adler (1870-1937), publicados em seu livro – “Teorie Der Individual psychologie”. Segundo Adler, qualquer deficiência acarretaria uma compensação psicológica, ou em alguns casos, uma supercompensação (psicológica, motora, cognitiva etc.). O sentimento de inadequação/inferioridade, causado pelas consequências sociais dessa deficiência/dificuldade, e da reflexão que o sujeito faz a respeito da sua condição diante de seus desafios, torna-se o principal gatilho para os chamados “mecanismos compensatórios”.

Este esforço para a compensação poderá resultar em sucesso, e conseqüentemente servir de gatilho e motivação para o enfrentamento de novos desafios, como se espera no desenvolvimento normal de qualquer criança; ou, no caso contrário, poderá resultar no fracasso da ação, acarretando um acúmulo recorrente de dificuldades, tendo como consequência, o desenvolvimento das neuroses.

Vygotsky acrescentou novos elementos à percepção dos mecanismos de

compensação, representados pelo esquema - deficiência X sentimento de inferioridade X mecanismo de compensação - considerando a relevância das mediações estabelecidas pelo sujeito com seus pares e com o seu meio físico e social.

O “defeito” orgânico, segundo ele, manifestava-se, inevitavelmente, como uma mudança na situação social da criança. Isso porque, as pessoas ao seu redor, incluindo a família, teriam a tendência de tratá-la de maneira diferente das outras crianças. Nesse sentido, desde 1924 Vygotsky já defendia o ingresso das crianças com deficiência na escola regular, como forma de receber a oportunidade de conviver e viver a vida acadêmica junto com todas as outras crianças e reivindicava, ardorosamente, que os muros das escolas especiais deveriam ser derrubados, para que essas crianças fossem efetivamente educadas para se tornarem pessoas ativas e trabalhadores socialmente valorizados.

Costa (2006) cita, em seu artigo, um trecho da argumentação de Vygotsky para explicar o caráter dialético da deficiência e do desenvolvimento humano: ***“... um defeito ou um problema físico, qualquer que seja a sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina as suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar a atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade... esta é uma lei geral aplicável à biologia e à psicologia. (Vygotsky, 1989).***

Costa (2006) destaca a crença de Vygotsky na plasticidade e na capacidade que o indivíduo tem de criar processos adaptativos, e transformá-los sempre que for necessário, no intuito de superar barreiras e dificuldades na realização de suas atividades; e estas só se realizam a partir do entrelaçamento de fatores externos (contexto sociocultural; a qualidade da mediação com os seus parceiros), e fatores internos (funções psicológicas superiores, reconhecidas como a capacidade de memória, abstração, e outras), que movem o indivíduo na busca da superação ou compensação de suas

dificuldades. Assim, o “defeito” se converte na força propulsora, e no ponto de partida para o desenvolvimento psíquico, social e da personalidade dessas pessoas

Na medida em que Vygotsky avançava na estruturação da teoria sócio-histórica para tentar explicar a dinâmica estabelecida entre o desenvolvimento e a aprendizagem, ele acrescentava novos elementos à percepção dos mecanismos de compensação. Como exemplo, trazemos os estudos do psicólogo russo S.L. Rubinstein (1889-1969), que caracterizava a existência de uma **delimitação dos sinais primários da deficiência**, e que se centravam nos aspectos biológicos do indivíduo, em especial nas suas características neurológicas e motoras, detectadas clinicamente. Mas, no decorrer de sua história, é possível se identificar uma outra **delimitação secundária da deficiência**, caracterizada pela ausência, ou pelo empobrecimento, das experiências socioculturais do indivíduo que lhes são impostas durante a trajetória de vida; e, em certas circunstâncias, fruto do empobrecimento de suas experiências e interação social. Assim, muitas vezes, as características dessa delimitação secundária assumem aspectos tão fortes nas características pessoais desses indivíduos, que passam a fazer parte do quadro de suas patologias, ajudando a defini-las. Por exemplo: alienação, comportamentos ritualísticos, dificuldades na socialização etc.

Rubinstein (1971), em um de seus artigos, exemplifica esse ponto de vista: **...” se a história do desenvolvimento individual da criança oligofrênica fosse examinada, de sorte que seus subdesenvolvimentos pudessem ser encontrados; notaríamos que o desenvolvimento de tal criança, mesmo sob condições desfavoráveis (e esse não é sempre o caso), é organizado de tal forma a engendrar complicações secundárias às suas características. Percebendo essa criança como doente, que necessita de ajuda em seus movimentos, e esperando que se deva levar em conta as suas dificuldades, os pais frequentemente superprotegem a criança, mimando-a, vestindo-a, e carregando-a nos braços. Na verdade, esses pais privam-na da oportunidade de dirigir suas próprias escolhas e oportunidades”.**

Vygotsky também trouxe uma questão revolucionária para a aprendizagem sobre a “zona de desenvolvimento potencial. Ele



afirmou baseado em seus estudos e pesquisas, que não existe um único nível de desenvolvimento, mas sim dois: o nível de desenvolvimento real (aquele onde o indivíduo se encontra) e o nível de desenvolvimento potencial (o futuro); e que é por meio do movimento entre esses dois pontos que se desenvolve a zona de desenvolvimento potencial do sujeito¹.

A mudança entre esses dois níveis de desenvolvimento pode ser obtida por meio das vivências dos alunos. As estratégias pedagógicas podem partir dos conhecimentos já consolidados a respeito de uma temática, seguida da apresentação de desafios subsequentes e também com a composição de grupos de alunos com diferentes níveis de compreensão sobre essa temática, para que a interação de um aluno com um par mais avançado ative a mudança de seu nível de desenvolvimento, ativando sua zona de desenvolvimento potencial.

No caso da pessoa com deficiência, a estratégia da repetição de atividades já aprendidas, sem novos desafios e realizada separadamente da turma de alunos, muitas vezes utilizada na escola como metodologia de trabalho com esses alunos, coloca-os em um patamar de acomodação. Isso porque a atividade estará projetada considerando apenas as suas limitações, sem dar-lhes a chance de exercitar outras habilidades, resultando em baixos progressos, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Portanto, é fundamental, para potencializar o desenvolvimento da criança com deficiência, que se diferenciem as manifestações primárias das secundárias dessa deficiência; e que se reconheça que efetivamente ocorre uma dialética entre essas duas dimensões. Russo (1994), complementa que Vygotsky considerou o reconhecimento dessas duas dimensões, e seus mecanismos de interação, como um campo fértil para o planejamento e o desenho de novas perspectivas metodológicas, assim como, para se investir, com maior eficácia, em mediações pedagógicas adequadas, focando, mais precisamente na dimensão das manifestações secundárias, onde seria possível garantir a tomada de consciência, por parte desses alunos, de suas atividades; e, além disso, explorar um maior potencial de

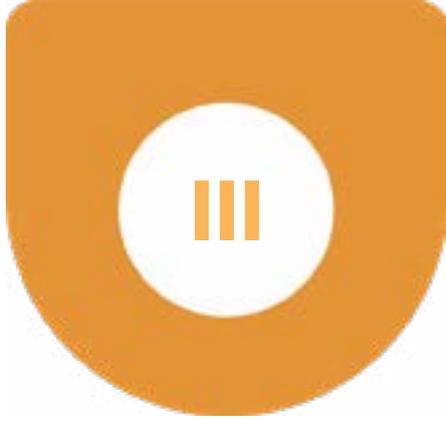
¹ No livro: *Inclusão educacional, econômica e social das pessoas com deficiência: contribuições do Instituto Paradigma há maior aprofundamento da base conceitual da abordagem vygotskyana na Educação Especial (capítulo 2).*

aprendizagem e de experiências positivas no ambiente escolar.

Consideramos que além desses aspectos da teoria sociointeracionista do desenvolvimento humano e das concepções anteriores sobre a representação social da pessoa com deficiência na atualidade, a concepção da escola, suas principais características e finalidade, possam proporcionar formas mais adequadas de pensar sobre o trabalho pedagógico e qualificar o Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os seus alunos.

III - A escola como espaço de liberdade para conhecer e participar do mundo





O direito da pessoa com deficiência à educação com acessibilidade pedagógica e à inclusão educacional em escola regular de ensino, direitos contidos no acervo legal brasileiro, têm se defrontado com a resiliência e a resistência de profissionais da educação, assim como de seus responsáveis, uma vez que esses direitos ainda não são totalmente viabilizados na prática cotidiana das escolas.

Além de muitos profissionais da equipe gestora da escola se recusar a efetuar a matrícula de alunos com deficiência, apontando diversos problemas como justificativa, como por exemplo: a falta de acessibilidade do prédio escolar, seguida pela indicação da escola especial, como a mais indicada para essa matrícula; há professores que também oferecem resistência, justificando que não estão preparados para esse trabalho educacional, uma vez que a escola não conta com assessoria especializada. Juntam-se a eles muitos gestores públicos, que se omitem em oferecer os recursos e serviços já determinados por lei, como acessibilidade arquitetônica nos espaços escolares, formação para seus professores, assim como as Salas de Atendimento Educacional Especializado, quando necessárias.

Para agravar esse quadro, no decorrer do governo de Jair Bolsonaro, voltou-se à discussão das escolas e salas especiais, enfatizando a liberdade dos pais escolherem o melhor atendimento aos seus filhos, aconselhados por equipes de especialistas. Será que os processos e as equipes que indicam a escola especial para uma pessoa com deficiência teriam elementos suficientes para reconhecerem essa medida como um retrocesso e contraponto aos direitos já conquistados e ao arcabouço legal existente? Essa recomendação dirigida às exceções, conforme argumentos políticos,

não correria o risco de ser adotada de forma genérica, reforçando a leitura diagnóstica desses alunos? Felizmente, na atual gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, eleito no pleito de 2023, tais orientações foram extintas, voltando a vigorar a legislação anterior vigente, reconhecida e respaldada por acordos internacionais, e sem ressalvas.

Desse modo, o processo de inclusão social das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea brasileira vem sendo implementado vagarosamente, tornando-se constantemente refém do confronto ideológico político e dos paradigmas culturais excludentes. Ainda se faz necessário reafirmar e refletir sobre a necessidade de uma maior conscientização do real valor da inclusão e da diversidade humana, assim como da eliminação dos pré-conceitos e das violências permanentes em relação aos direitos humanos universais implícitos nesse processo.

Para auxiliar a esclarecer esses entraves e pensar sobre eles, trazemos como ponto de partida algumas referências e concepções contidas no Livro “Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública” de Jan Masschelein e Maasartan Simons (Editora Autêntica; 2ª edição /2022). Nesta obra os autores defendem a escola pública. Optamos por essa obra porque os autores abordam a importância da escola para as novas gerações e a defendem, porque ela tem sido constantemente atacada por grupos sociais, motivados por interesses diversos, ataques que acontecem desde a sua implantação, descritos nas frases abaixo, repetidas de forma corriqueira, quando se trata de refletir sobre o papel da escola.

“A escola não consegue transcender a era da burocracia”;

“A escola está desatualizada”;

“A escola não trata de resultados e objetivos específicos”;

“A escola deve se apoiar diretamente sobre a produção de resultados de aprendizagem, de preferência, de competências que os alunos possam aplicar em um ambiente de trabalho e em ambiente social, cultural e político”.

“O professor deve basear o seu valor no valor agregado que produz”;

“A escola é uma invenção do poder. Os instrumentos para perpetuar esse poder são a divisão de alunos em classes, o sistema de exame e,

especialmente, o currículo e os vários cursos de estudos e abordagens educacionais”;

“A escola está a serviço do capital econômico, pois o conhecimento é um bem econômico e há hierarquia nas formas de conhecimento que a escola reproduz sem hesitação”;

“A escola não leva em conta as necessidades do mundo do trabalho”;

“A escola está excessivamente voltada às exigências do sistema de ensino superior”;

“A escola pode ser cooptada por aqueles que têm a ganhar com o status quo: os religiosos, por exemplo”;

“O que motiva os jovens é a utilidade do que estão aprendendo, ou seja, o valor real desse conhecimento, mas também a possibilidade deles fazerem suas próprias escolhas sobre o que aprendem e a escola não os atende em suas preferências”;

“A escola não proporciona uma formação geral”.

Em síntese, os críticos da escola são controversos e apontam que a escola se fecha para a sociedade, para o mercado e para as necessidades das novas gerações.

Essas inúmeras expectativas em relação à escola são adicionadas a outras críticas de ordem mais sociológicas e filosóficas, que dizem respeito à convivência com a diversidade humana, com o papel da escola na formação de valores sociais e humanos, etc. Dentro deste universo, estão os conflitos ideológicos sobre esta escola para todos, incluindo interesses e forças conservadoras interessadas em reativar a escola especial para as pessoas com deficiência.

Voltando ao nosso objetivo principal, que é ampliar a reflexão sobre a importância da escola regular inclusiva, percebemos que ainda há falta de diálogo e informações sobre a fundamentação dessas críticas dirigidas à escola.

Masschelein e Simons (2022) explicam que, desde a sua origem, a escola provocou medo e perturbação, tornando-se uma fonte de ansiedade para aqueles que poderiam perder poder, privilégios ou alguma outra coisa, através da renovação que ela possibilita. E que



essa renovação é difícil de ser tolerada pelos conservadores, ou por todos os que procuram proteger seus patrimônios ou legados que consideram propriedades (elite cultural ou a geração mais velha, que trata a sociedade como sua propriedade, bem como a posse do futuro dos jovens, por exemplo). Eles querem domá-la, dizem os autores. Domar a escola para eles significa governar e/ou controlar seu caráter democrático, público e renovador.

Esses autores definem a Escola como uma instituição de ensino, inventada pela sociedade para introduzir as crianças no mundo. A escola é uma invenção (política) específica da polis grega, que surgiu como certa usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares da Grécia antiga, detentora deste privilégio. A escola grega tornou inoperante a conexão arcaica que a ligava aos marcadores pessoais e sociais (raça, natureza, origem etc.) à lista de ocupações correspondentes aceitáveis (trabalhar a terra, engajar-se no negócio e no comércio, à carreira militar, e a estudar e praticar).

Dessa obra elaborada pelos dois autores, que é ampla, destacamos como relevantes ao processo de inclusão educacional algumas características da escola, que consideramos pertinentes para a nossa reflexão do momento: a primeira denominada pelos autores como Suspensão, que valoriza e possibilita o tempo livre; a Profanação, que liberta da rigidez os conteúdos das disciplinas escolares, e a Tecnologia com presença recorrente na rotina escolar.

Para os autores, “a **Suspensão**, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, libertando-o, retirando-o de seu contexto normal... De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo” (Masschelein e Simons, 2022).

Os autores explicam que o Tempo livre é a constituição de um tempo e espaço, como por exemplo, na escola, separado do tempo e espaço determinado pelas expectativas da sociedade e da família. Romper com esse tempo linear e sua lógica chama as novas gerações para o tempo presente e os liberta de seu passado (que os oprime ou os define em termos de falta de habilidade/ outras classificações ou talentos...), assim

como do previsível futuro (pretendido ou predestinado) e os dissocia de seus efeitos. Assim, a escola permite que o tempo presente seja um tempo inovador para os alunos, pois eles têm a liberdade de refletir sobre si mesmos e de serem apresentados ao mundo em diferentes perspectivas.

Os autores explicam como se dá a arte da apresentação do mundo aos alunos: ...”a arte de fazer algo existir, de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, nesse sentido, trazer algo à vida. É encorajar, envolver o aluno a participar, criar interesse e tornar possível a formação”. (Masscheleine e Simons, 2022).

Para os alunos com deficiência, a suspensão assim compreendida, significaria a possibilidade de ser identificado e solicitado apenas como um aluno participante da rotina em sala de aula, deslocado de sua representação social, repleta de incompletudes e dificuldades, ascendendo em sua iniciativa e desejo de participação, motivado por seus interesses compartilhados com o seu grupo. É ser apenas um sujeito despido de rótulos, e presente na sua singularidade e nas suas afinidades de interesse com o grupo.

Além de valorizar o foco nos alunos, os autores citados apontam outra característica da escola referente agora ao currículo escolar. Citam que o tempo escolar desde a sua criação nas cidades-estados gregas tem sido o tempo em que o “capital” escolar (conhecimento, habilidades, cultura...) deriva do mundo, mas é ao mesmo tempo expropriado de suas funções, e liberado como um “bem comum” para uso público, compondo assim a formalização do currículo escolar.

Para os autores, esta característica da escola seria interpretada como **Profanação**, “...um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas; referem-se a algo que é desligado do uso habitual não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo que foi corrompido ou expropriado, algo que se tornou público” (Masschelein e Simons, 2022).

Para deixar mais claro, quando os autores se referem à profanação do “capital” escolar (conhecimento, habilidades, cultura etc.), estão também

se referindo à reprodução acrítica dos conteúdos e à dificuldade que a comunidade escolar encontra para, não só ressignificar esses conteúdos no contexto contemporâneo da escola, mas também em relação aos anseios de vinculação subjetiva e significativa desses saberes ao universo singular de todas as pessoas.

Desse modo, facilitaria no ambiente da escola, as crianças e jovens tornarem-se alunos; os adultos tornarem-se professores; e os conhecimentos e habilidades socialmente relevantes tornarem-se objetos de estudo, independentemente do valor e utilização pela sociedade.

Para a formação dos três grandes desafios: de trazer as crianças e jovens para um tempo inovador, o tempo presente; para apresentar-lhes o mundo e encorajá-los a fazer parte desse mundo, a escola tem desenvolvido **tecnologia** e métodos próprios, que diferem do mundo do trabalho ou dos demais ambientes sociais. Eles visam tornar as temáticas desenvolvidas interessantes e envolventes, sem se fixar em uma cultura ou estilo de vida de um grupo específico, engajando as crianças e jovens entre si. Fazem parte da Tecnologia Escolar básica e tradicional: o quadro-negro e o giz, o quadro-branco e a caneta, o livro, a carteira, a cadeira, a arquitetura, o arranjo espacial da escola e da sala de aula e os métodos pedagógicos.

Outro conceito que os autores mencionam subjacente à tecnologia escolar é a disciplina que, atualmente, não é bem recebida por muitos especialistas, por estar ligada à idéia de opressão, subjugação, controle, vigilância e obediência servil.

Neste caso, os autores observam a relevância de se atribuir um significado positivo à disciplina, declarando que: “a prática e o estudo são impossíveis sem alguma forma de disciplina, quer implícita ou explícita, ou seja, sem seguir ou obedecer a inúmeras regras”. Portanto, devemos entender as regras específicas para o desenvolvimento de um dado método de ensino. Elas servem para tornar possível apresentar e engajar os alunos ao mundo de maneira atraente, focando a atenção e evitando a distração, auxiliando-os em sua auto-exploração da informação e em seus estudos e práticas.

O mesmo ocorre em relação ao processo de leitura e escrita. Como poderíamos nos apropriar dessa habilidade sem determinar alguma regra ou



disciplina neste processo? Portanto,...” é uma técnica que permite o próprio “ser capaz”, ou que faz a experiência do “posso fazer isso” ser possível.

Por fim, a tecnologia da disciplina continua fazendo parte dos métodos escolares tradicionais, por exemplo: recitar uma poesia, fazer ditado, copiar um texto, realizar exercícios de aritmética mental... Parecem exercícios inúteis, mas por meio da prática e do estudo, essas atividades possibilitam que o cérebro guarde informações e que essas estejam sempre à disposição para serem aplicadas em situações desafiadoras. A repetição e a memorização têm sido tradicionalmente aplicadas, na prática pedagógica escolar, para que se mantenha certo nível de vigor mental, o que tornará o aluno mais experiente, culto e proficiente.

No caso dos alunos com deficiência, esta tecnologia tem sido aplicada historicamente desprovida do real sentido da atividade, o que tem sido bastante prejudicial à sua capacidade de estar e compreender o mundo; entender causas e consequências de fenômenos e fatos; desmotivando-os substancialmente para o exercício acadêmico e escolar, e contribuindo para a sua alienação e exclusão, uma vez que eles têm raras oportunidades de compartilhar conhecimento, e se sentir efetivamente pertencentes a um grupo.

A memorização mecânica, a simplificação da linguagem e dos conteúdos pedagógicos têm sido, ao longo do histórico dos percursos escolares das pessoas com deficiência, estratégias recorrentes, baseadas em modelos clínicos de percepção das capacidades desses alunos, reforçando o capacitismo como referência classificatória, desconsiderando que a natureza humana é singular e indefinida.

Entretanto, mesmo ainda ressaltando diversas falhas da escola, muitas famílias já perceberam a importância e o significado que ela tem na vida de seus filhos. Com isso, para reafirmar nossas perspectivas sobre a inclusão efetiva das pessoas com deficiência, trazemos a seguir, testemunhos de duas famílias que compartilham desses valores. Os nomes dos personagens desses depoimentos são fictícios para resguardar suas privacidades, mas os depoimentos são verídicos, colhidos por meio de diálogos e de questionários respondidos pelas mães, que concordaram em participar e qualificar estas reflexões e suas experiências de vida.

IV - A Família: Aspectos a serem considerados na inclusão educacional e social das crianças e jovens com deficiência



IV

A primeira família selecionada para ampliar a visão e a conscientização em relação ao papel e importância da escola regular para as crianças e jovens com deficiência é composta por Maria e Roberto, que têm um casal de filhos e o menino, Rafael, tem Síndrome de Down. Atualmente ele tem 45 anos de idade.

É uma família desbravadora das primeiras trilhas dessa inclusão. Nossa escolha foi feita porque a vida proporcionou encontros e reencontros periódicos entre as autoras deste caderno com essa família, e nesses momentos, transpareceu o interesse e a força dessas pessoas que se dedicaram para o desenvolvimento de Rafael. E, principalmente, porque nessas situações, o Rafael demonstrou estar de bem com a vida, transpondo os obstáculos que se sucediam nas diferentes fases de sua vida. Para a família, na época do seu nascimento, a constatação da deficiência foi um grande impacto. Os dias subsequentes demandaram mudanças profundas no cotidiano familiar como podemos ver a seguir:

MARIA: “O diagnóstico não foi dado na maternidade. Na consulta com o pediatra após 15 dias do nascimento houve a suspeita, e ele nos encaminhou para um neurologista amigo seu, que foi muito claro: o diagnóstico era Síndrome de Down. Conversamos longamente sobre o que era a síndrome; foi pedido o exame cariótipo e após 30 dias o resultado chegou. Foi muito difícil! A sensação era do mundo desabando sobre nós. Era o nosso primeiro filho, eu tinha 23 anos de idade e meu marido 28.

Rafael foi o primeiro neto das duas famílias, o choque foi muito grande. Uma das primeiras coisas que o neuro nos disse foi: ”



seu filho será o que vocês proporcionarem a ele”. E foi isso que sempre passamos para a família e amigos. Ele tinha que ser criado como qualquer criança. A estimulação precoce era necessária, o neuro nos ajudou muito nos primeiros meses. Com sua orientação fazíamos a estimulação motora em casa, nada fácil, mas seguimos até começar a estimulação com fisioterapeuta, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional.

Era tudo muito difícil, quase não havia literatura para pesquisarmos. A pessoa com Down não aparecia muito na sociedade, nós mesmos não conhecíamos ninguém e não era isso que queríamos para o Rafael. E foi essa a nossa luta desde o início, colocá-lo e prepará-lo para o mundo, o que conseguimos com a ajuda da família e de amigos. Essa ajuda foi fundamental, ele não era visto como alguém diferente, mas sim como alguém que fazia a diferença e assim foi e é até hoje.

É claro que não foi tudo maravilhoso, encontramos pessoas preconceituosas pela frente, sim. A primeira situação mais chocante foi quando coloquei o Rafael na escolinha aos 3 anos de idade. Era uma escola pequena do bairro, ele foi aceito pela direção, mas alguns pais de crianças da sala não o aceitaram e a direção me comunicou que não ficaria com ele. Não tivemos dúvidas, saímos à procura e encontramos uma escola, cuja direção nos disse que se algum pai não concordasse com a permanência do Rafael na sala de seu filho, esse pai que procurasse outra escola. E assim foi, ele ficou lá por um bom tempo.

Na época da alfabetização, o Rafael foi para uma instituição especializada. Era a única opção na época. Esteve lá dos 5 aos 8 anos de idade, mas não foi alfabetizado. Fui chamada pela assistente social para conversarmos sobre a ida do Rafael para as oficinas. Na época o Down não era alfabetizado. Novamente não concordamos porque sempre pensamos que todas as chances deveriam ser dadas, caso não fosse possível partiríamos para outra alternativa. Mas depois de muita procura encontramos... Outros amiguinhos seguiram o Rafael e foram alfabetizados.

Como podemos ver no depoimento de Maria, nenhum integrante da família estava preparado para acolher e educar uma pessoa com deficiência.

Apoiaram-se no médico que lhes deu as primeiras orientações e com os terapeutas e para a formação escolar essa família uniu-se a outras, formando um grupo, que na época, criou uma nova instituição de ensino, com equipe de profissionais engajados com os novos paradigmas da inclusão que visavam o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Os pais da segunda família, Magda e Marcelo, também foram selecionados para este momento de reflexão por transparecerem seu interesse, força e dedicação para o desenvolvimento de seus dois filhos, ambos com deficiência: Benjamim, com Síndrome de Down, hoje tem 12 anos de idade; e Pedro, com Síndrome de Angelman, com 8 anos de idade. Assim como Maria e Roberto, esta família não estava preparada para ter um e muito menos, dois filhos com deficiência, como nos relata a mãe:

MAGDA: Fiquei sabendo que o Benjamin teria Síndrome de Down no primeiro ultrassom morfológico. Ao final do exame, o médico disse que existia a possibilidade da existência da síndrome e que se eu quisesse ter certeza deveria fazer um exame mais invasivo. Saí do consultório atordoada, sem acreditar. Nesse dia eu tinha uma apresentação para 40 pessoas no meu trabalho. Respirei forte e falei para meu filho que eu sempre seria forte por ele e que ele podia confiar em mim, que nunca deixaria de cuidar dele. Fiz a apresentação para as 40 pessoas, não sei como, mas sei que naquele momento nasceu uma mãe forte em mim.

No ambiente familiar o sentimento de “dó” que as pessoas nos olhavam nos atrapalhou muito. O dó reforça toda a dificuldade que pode vir em frente. As pessoas que nos ajudaram demais foram aquelas fortes, que souberam dizer: sim é difícil, mas nada é impossível, estou do seu lado. E sim tivemos pessoas maravilhosas ao nosso lado. Mas tivemos também pessoas na família que se afastaram da gente. Talvez por não aguentarem a dor em ver o Benjamin com suas limitações.

Com a vizinhança, poucas pessoas conseguem conversar sobre as deficiências e estabelecer um vínculo. Mas o fato de não escondermos as crianças, sairmos muito com eles, irmos às festas ajudou muito para que as pessoas soubessem acolhê-los. Não são todas as

crianças que conseguem acolher o Benjamin. Percebemos que algumas se esforçam, outras o ignoram.

Eu já tinha um filho deficiente, e quando o Pedro nasceu os médicos disseram: “Mãe pode ficar tranquila, ele não tem nenhum tipo de problema! “Engraçado escutar isso, pois meu primeiro filho não era um problema para mim”.

Fui cuidando do Pedro ansiosa, pois não sabia o que seria cuidar de um bebê típico. Nos primeiros meses ele acordava demais, de hora em hora para mamar. Qualquer barulho ele escutava. Eu achava esquisito como ele era atento ao extremo. Mas enfim, o pediatra me dizia que estava tudo certo. Quando ele fez 6 meses eu comecei a perceber suas perninhas muito trêmulas. Não conseguia firmá-las muito bem. Enfim eu e o meu marido começamos a nos preocupar. Com 8 meses já iniciamos uma fisioterapia por conta própria. Até que apareceu uma convulsão com 10 meses de idade. Foi a partir daí que os médicos começaram a entender que tinha alguma coisa errada. O neurologista já logo desconfiou da síndrome de Angelman pelo resultado do eletroencefalograma.

Aumentamos as terapias, ele já fazia natação desde os 6 meses e fomos tentando descobrir o que ele tinha. Até que fizemos o mapeamento genético quando ele tinha 2 anos e veio a confirmação da síndrome de Angelman. Foi difícil acreditar que tínhamos mais uma criança com deficiência. Já era muito preocupante a vida do filho mais velho. Cheguei a perguntar para a geneticista se eu e meu marido tínhamos algum tipo de incompatibilidade e a resposta é que havíamos ganhado na mega sena duas vezes. Foi apenas probabilidade.

Lembro-me de sentar no chão da USP, onde saiu o resultado do exame e chorar por um período de tempo. Mas da mesma forma levantamos a cabeça e partimos para todos os cuidados.

Sendo o segundo filho com deficiência tudo foi mais fácil com a família. As pessoas aceitaram e tudo bem, apesar de não termos muito apoio da família. Eu e meu marido fazemos tudo sozinhos. Mas pelo menos todos gostam e respeitam as crianças.

A síndrome do Pedro é caracterizada por risos, o que o ajuda na socialização. Ele é muito feliz, sorridente e isso ajuda na aproximação das pessoas. Ele chama as pessoas, abraça e isso faz com que a aceitação seja mais fácil.

A sociedade está um pouco mais preparada e aberta para as síndromes conhecidas. Já se fala muito do Down e autistas, mas o restante ainda está de lado. Mesmo os cadeirantes que poderiam ter uma vida normal, não conseguem acesso fácil aos estabelecimentos. Então ainda temos muito o que melhorar na nossa sociedade.

Assim como fiz com o meu primeiro filho fui estudar a deficiência para que eu pudesse proporcionar o melhor para ele. Mas diferente da síndrome de Down, no caso do Angelman, não temos grandes informações ou protocolos a seguir. Muito pelo contrário, o pouco que eu encontrei só me deixou mais triste e preocupada. Tudo parecia muito difícil. Mas eu procurei usar minha sensibilidade desenvolvida com o mais velho e colocá-lo em terapias que pudessem ser adequadas a ele.

Percebemos na escrita da Magda os avanços que ocorreram em relação à literatura específica orientadora sobre a Síndrome de Down que não existia há algumas décadas atrás como nos relatou Maria e também maior abertura da sociedade para as pessoas com síndromes mais conhecidas. Entretanto, as dificuldades foram as mesmas das duas famílias para matricular seus filhos em escolas que acolhessem seus filhos, mas que também se preocupassem em desenvolver sua aprendizagem. Os filhos de Magda estudaram em escola regular privada e não em escola especial e ela explica o porquê:

A minha opinião é que a pessoa deve estudar em escola regular. E nos demais horários do dia ter o acompanhamento de terapias mais focadas. Eu acho que a pessoa com deficiência precisa aprender a lidar com o mundo em que vivemos. Deixar a pessoa em uma bolha só a exclui mais. Não a ajuda a se comportar no meio de ambientes comuns, a falar com pessoas típicas. Estar em uma escola regular, ajuda a pessoa com deficiência a aprender através da imitação, da observação e até a estimular a encontrar caminhos para se socializar.



Além disso, as pessoas típicas conviverão mais com as deficientes, aprendendo a lidar, construindo histórias o que pode trazer mais amor e respeito para essas relações.

Uma dificuldade enorme foi encontrar escolas apropriadas. As escolas falam que possuem inclusão social, porém é apenas um aluguel do espaço. As crianças não recebem apoio. As escolas nos obrigam a colocarmos as ATs por nossa conta, obrigam as crianças a seguirem regras que nem sempre fazem sentido ou bem para elas. Ao longo dos anos percebi que alguns professores por conta própria se esforçavam para dar o melhor. Mas esses foram poucos.

Visitei muitas escolas que negaram vaga. Algumas dizendo que não seria apropriado para as crianças, outras que a cota de deficientes já estava cheia, outras aceitando, porém, cheias de restrições.

Devido às dificuldades, perguntamos a ela quais foram as atitudes e/ou capacidades que ela desenvolveu para superar essas barreiras:

MAGDA: Nos primeiros 10 anos de vida do meu filho Benjamim, escolhi uma escola pequena, onde o ambiente parecia mais acolhedor. Com uma direção mais carinhosa. Contratei ATs especializadas e criei um vínculo bem maduro com elas. Envolvi-me nas atividades, na ajuda com os trabalhos de escola. Quantas atividades eu mesma desenvolvi ou procurei sozinha para dar para as ATs usarem na escola! A escola nunca preparou nada para as crianças. Então quem fazia as atividades e provas eram eu, as ATs e algumas terapeutas, como por exemplo, a pedagoga que eu contratei por minha conta própria. Essa pedagoga faz aula particular em casa com meu filho e organiza algumas atividades para a AT aplicar na escola. E com isso meu filho Benjamim está conseguindo ler e escrever. Mas foi um trabalho feito sem ajuda nenhuma da escola. Para os trabalhos de escola eu sempre fiz com meu filho em casa de uma forma muito lúdica. Tentando trazer para o entendimento dele o assunto que estava sendo abordado.

Para o Pedro, o foco é muito difícil. Ele se distrai facilmente. Então em momentos de trabalho com a AT é necessário ele sair um pouco da sala de aula para fazer suas tarefas. Diante disso combinamos uma saída por dia da sala de aula, para que ele pudesse trabalhar sozinho

em um espaço que estivesse vazio. Mas nem toda escola aceita isso. As escolas forçam as mesmas regras para todas as crianças, impedindo os atípicos a conseguirem aproveitar o que lhes cabe naquele ambiente.

A escola o acolheu, percebíamos um carinho com ele, mas os profissionais não estavam prontos para ajudar nas atividades dele. Nem criaram nenhuma iniciativa para, ao longo dos anos, terem material apropriado para ele. Mas sempre foram carinhosos.

No caso do Pedro o trabalho da AT sempre foi fundamental. Ele precisa de um apoio maior para conseguir entender as atividades. Toda a questão motora dele é mais comprometida. Fazer um traço reto é difícil para ele. Para os trabalhos de escola eu cheguei a fazer em casa com a ajuda dele, de uma forma muito lúdica.

Ele começou a montar quebra cabeças de repente. E foi um atrás do outro. A coisa mais linda! Eu nem acreditava no que estava vendo. Ele ama montar. E eu fui comprando vários. Alias minha casa parece uma escola. Cheia de materiais, brinquedos educativos. As terapeutas falam que adoram vir em casa, pois estamos preparados para ajudar. E na verdade não é o fato de ter dinheiro, mas sim de querer ajudar. Muitos brinquedos a gente fez na mão, trocamos com amigos. Um simples desenhar com giz na rua ensina a criança. Então essa disponibilidade minha e do meu marido em ajudá-los sempre foi importante.

Os professores que conseguiram despertar interesse dos meus filhos pelos conteúdos escolares geralmente eram inclusive os mais amados por todas as crianças da turma. Eram professores que levavam o conteúdo de forma mais lúdica. E esses sempre incluíam meus filhos, tentando trazê-los para o grupo, fazendo com que eles fossem recebidos pelas demais crianças

Este ano consegui enfim uma escola maravilhosa. Nessa eu encontrei um modelo de ensino o qual inclui todos os seres humanos. Uma escola que se propõe a formar um ser humano. Meus filhos estão sendo muito bem acolhidos. A escola está dando um super apoio. Hoje Benjamim está no sexto ano e Pedro no terceiro ano de escolaridade.

Sobre a importância da escola na vida de seu filho Maria destacou a alfabetização que possibilitou a inclusão econômica do Rafael, com sua introdução ao trabalho aos vinte e cinco anos de idade, tendo como vínculo empregatício o registro em carteira profissional, e também na atualidade, com a pandemia da Corona vírus, que obrigou a todos a ficarem reclusos em casa, devido à possibilidade de contaminação, pois possibilitou que ele se utilizasse da internet para a procura de informações, para a comunicação com amigos, etc... Já a Magda destacou a socialização e o aprendizado de seus filhos como grandes contribuições da escola:

MAGDA: “A escola tem um papel muito importante na socialização e aprendizado dos meus filhos. O fato das crianças, seus colegas de classe, os acolher muito bem, fez com eles conseguissem ter amigos, brincar e aprender com as outras crianças através da imitação. Participar das aulas mais lúdicas sempre foi muito positivo. Recebi vídeos da AT com meu filho Benjamim dançando na aula de música com os amigos de uma forma muito animada. Isso é para deixar qualquer coração de mãe muito feliz.

Apesar as dificuldades nas escolas, precisamos ajudar e tentar fazer funcionar. E não deixar de ver as coisas boas que sempre existem. E em toda essa jornada eu pude ver que, mesmo sem muito apoio da escola, meus filhos aprendem dentro dela. “E que nosso apoio em casa, o trabalho das ATs e terapeutas foi crucial”.

Como vimos acima os depoimentos das mães demonstram que há muito que fazer para que a inclusão das pessoas com deficiência em especial pela concretização da escola inclusiva, em nosso sistema regular de ensino. Ao perguntarmos para a Magda se ela sabia do direito dos filhos ao Atendimento Educacional Especializado, respondeu que já ouviu falar dessa possibilidade, mas não recebeu essa informação de nenhuma escola, muito menos o encaminhamento de seus filhos para esse atendimento.

Percebemos também em seu depoimento a necessidade de reflexão da equipe escolar, sobre o desenvolvimento da parceria, em benefício da qualidade do trabalho, da professora da sala de aula e do Assistente Terapêutico (AT) ou Cuidadora, que acompanham alguns desses alunos. A criança em questão não deixa de ser aluna, nem a professora deixa de ser

a responsável pelo desenvolvimento de sua aprendizagem. É impactante saber que o Benjamim foi alfabetizado por outra professora em aulas particulares em sua residência e não na escola. Estamos falando do contexto da escola privada, que muitas vezes não oferece o Atendimento Educacional Especializado, delegando aos pais a responsabilidade de contratar um profissional para o acompanhamento da rotina escolar de seus filhos. Muitas vezes esta iniciativa torna-se condição para a admissão do aluno com deficiência na escola.

A situação também se torna singular quando a Magda nos relata o seu esforço para que o Benjamim e o Pedro participassem da apresentação de trabalhos na rotina da escola, levando para as suas classes a apresentação de conteúdos de forma lúdica e concreta, motivando todas as crianças a participar. Os professores relataram para ela que, além deles, os demais alunos efetivamente aprenderam o conteúdo exposto por ela ou pela AT, ao planejar e mediar pedagogicamente a participação dos dois filhos. É mesmo imprescindível na formação de professores a reflexão sobre a função da escola e seus principais desafios como já explanado anteriormente.

Enfim, apesar de tantas necessidades, a capacidade transformadora da escola existe e é reconhecida pelas famílias e pela comunidade. E é essa capacidade transformadora que deverá fundamentar a participação democrática de todos os alunos, sem exceções, garantindo a equiparação de oportunidades, através de uma educação na perspectiva inclusiva.

Entretanto, por meio do poder que lhe é atribuído pela sociedade, a escola apresenta, muitas vezes, modelos irreduzíveis, reforçando posições binárias: aprende – não aprende; modelos de classificações do desempenho escolar por meio de comparação entre os alunos, esquecendo-se que há diferenças infundas entre os seres humanos, reforçando a universalização, as categorizações e subcategorização sem conseguir esgotar o contexto das diferenças humanas. Todos têm seus próprios talentos, e todo talento é importante.

Além das escolas, as políticas públicas, ainda confirmam modelos resultantes de comparações ou contrastes externos, buscando uma identidade idealizada para aqueles que frequentam a escola. Essas



políticas públicas ainda funcionam por meio de uma lógica analítica e abstrata que contempla listas de competências e subcompetências, graus de complexidade, módulos, roteiros, listas de verificação que geram uma enorme burocratização. Configuram uma educação categorizada, que dificulta a possibilidade de renovação e de tempo livre.

Mas como vimos nos relatos das mães, elas encontraram alternativas, criando ou procurando até encontrar escolas que reconhecessem o seu papel social, fazendo a diferença na vida de seus filhos. São escolas que preparam seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de acordo com sua realidade e visando os objetivos da Educação na atualidade, e na perspectiva da inclusão.

É necessário que os muros das escolas impeçam a entrada de variáveis externas que inviabilizem sua capacidade transformadora e que suas equipes de profissionais usufruam das características de Suspensão e de Profanação que poderão se apresentar no contexto da escola. Pois, assim como há toda essa pressão externa na escola há também uma legislação que proclama a Educação na perspectiva inclusiva que precisa ser valorizada e implementada.

Resgatando a interpretação Masschelein e Simons (2022) sobre o papel da escola, onde muitas outras finalidades lhe são atribuídas, por todo e qualquer cidadão, grupo social ou gestor público, é interessante verificar como não há outra instituição com características similares, onde todo problema que surge na sociedade tem sua solução, ou parte dela, repassada para a responsabilidade da escola, mesmo que ela não tenha a competência de resolvê-lo. Parece que esse procedimento está gravado no imaginário social!

E assim, concebida como esse lugar que tudo pode e acontece, a sua finalidade e limitações se esvaem e se diluem nas ondas de problemas sociais que surgem, em um vai e vem constante e de gestores públicos, que se alternam no poder, movidos por ideologias diferentes. Nessa confusão de propósitos, decisões e ações, as crianças e jovens estão inseridos e são divididos e gerenciados em sua aprendizagem. Como exemplos, lembramos que houve em tempos passados escola só para meninos e outras só para

meninas e, mais recentemente, escolas só para crianças com deficiência. Por isso deixamos aqui alguns questionamentos para reflexão posterior:

A apresentação do mundo na escola deve ser diferente para os diferentes grupos de alunos oriundos de realidades diferentes? E para as crianças e jovens com e sem deficiência, essa apresentação também deve ser diferente? Por quê? Que mundo é esse que será apresentado a cada um desses grupos?

As crianças, todas elas, não têm o direito à Suspensão? Para as crianças com deficiência é mais conveniente, de acordo com alguns códigos sociais, conviver permanentemente com crianças com deficiência? Por quê? O mundo é assim?

As crianças sem deficiência nunca cruzarão no cotidiano de suas vidas com pessoas com deficiência?

As crianças e jovens com deficiência de uma geração não têm o direito de conviver com as crianças e jovens de sua geração? Por quê? Quem tem o direito de separá-los? Ou de segregá-los?

Finalizando este texto reflexivo, destacamos que a responsabilidade pedagógica da escola regular e do professor está em trazer o mundo para a vida de todas as crianças e jovens, fazê-lo compreensivo e repleto de sentido. Também é fazer com que as crianças e jovens possam desafiar a si próprios e perceber que são capazes de começar; pois cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado e motivado por algum tema ou objeto de conhecimento; de participar e se desenvolver de maneira significativa e participativa.

Por fim, a escola cria e recria as condições para a equidade, podendo proporcionar a quebra de barreiras atitudinais que exercitam o sentido multiplicativo e questionador da diferença, e que não nivela ou compara os alunos, mas resgata o direito de estes frequentarem um espaço democrático de escolhas, exercitando o sentido máximo do pluralismo cidadão.

Ao se constituir o tempo livre e criativo na escola, entretanto, não se garante que todos os alunos alcancem o mesmo conhecimento e

habilidades, pois o foco central é se respeitar as diferenças. Ao criar o tempo presente, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade para todos, a escola expressa através de seu ambiente desafiador e criativo para a aprendizagem, a responsabilidade e o amor pelas novas gerações.

Considerando a dimensão individual deste processo, na medida em que o indivíduo se engaja ou não, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, no ambiente escolar e na convivência com os seus pares, é importante finalizarmos essa reflexão mencionando a relevância do “sentir-se pertencente” e as suas diferentes formas de identificação, como uma variável significativa para cada aluno e para a escola que visa à educação na perspectiva inclusiva.

Pereira (2007) identificou em sua pesquisa de mestrado em educação o pertencimento como um sentimento e um valor humano, que ganha vida no movimento de dois níveis de realidade: o da exterioridade e o da interioridade humana. A zona intermediária entre eles se caracteriza como uma região de experimentação, e que potencializa a dinâmica de seu movimento. Ela ressaltou os vários sentidos do pertencimento:

“**O Sentido Ético** encontra-se no valor do próprio pertencimento, que dá sentido à identidade de cada ser humano e à sua vida. Este valor é apreendido pela capacidade humana de sentir ou de receber sensações e de atribuir sentidos à própria vida e à vida do outro, pela consciência desses sentimentos, sensações, relações e de sua importância”.

“**O Sentido Político** reconhece o pertencimento e efetiva-se nas relações heterogêneas de dependência e autonomia, uma autonomia que é sempre relativa, já que precisamos do outro para viver. Também se efetiva pela atitude de abertura para os próprios sentimentos, à cumplicidade com o outro, à participação e corresponsabilidade pela vida dos sujeitos e do meio do qual se é parte”.

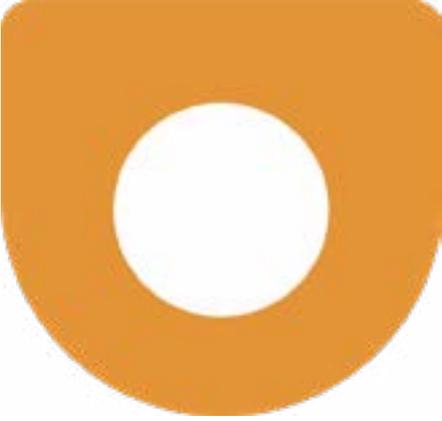
“**O Sentido Estético** efetiva-se na criatividade dos seres humanos frente aos desafios da vida, quando se sentem contagiados pelo outro. Nesse sentido, o pertencimento é sentimento compartilhado com o outro e suas relações são simétricas com a ética que norteia essa relação criadora.

Dele resulta uma diversidade de emoções que transformam o primeiro sentimento, superando-o e aquilo que o originou, ou seja, os primeiros sentimentos, individuais, angustiantes são transformados em sentimentos sociais, muitas vezes, opostos aos primeiros em suas soluções. Os seres humanos, em contato com sua cultura e com a arte de representá-la, sentem as questões vitais da vida humana que influenciam sentimentos e vontades, potencializando a mudança ou a transformação”.

“O **Sentido Educativo** acontece quando organizamos os processos conscientes de maneira a suscitar os inconscientes, ampliando as possibilidades de pertencimento e enriquecendo as já existentes pela reação.

Refletir sobre o pertencimento no contexto da escola pressupõe a disposição para o desenvolvimento de uma consciência cidadã para melhor compreendê-lo; e da disposição singular do psiquismo humano, frente a uma série de posições que têm como objetivos preparatórios a tomada de decisão e sua originalidade. No adulto, no jovem e na criança, esse caminho se dá de modo diferente.

Em relação aos jovens e adultos, esse caminho pode significar aprendizagem vital sobre os processos biológicos e sociais do indivíduo frente à sociedade; e na ação de equilibrar-se de forma responsável, com o mundo e com a vida. Nas crianças é importante que, desde cedo, elas compartilhem e entrem em contato, com as aventuras alheias, acompanhando as alternâncias de histórias, e exercitando possibilidades de comunicação, lhes dando a oportunidade de criar “um mundo às avessas”, o que poderá lhes trazer a compreensão sobre o mundo real, através da revelação e da desconstrução de suas contradições.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, Alfred. *Understanding human nature*. Oxford: Oneworld Publications, 1992.

COSTA, Doris A. F. *Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial*. Revista Psicopedagogia, São Paulo, vol. 23 n.º 72, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução SILVA, T. T. e LOURO, G. L. 10. ed. Rio de Janeiro: D P & A, 2005.

MASSCHELEIN Jan; SIMONS Maarten. Trad. Cristina Antunes. *Em Defesa da Escola: Uma Questão Pública. Coleção Educação: Experiência e Sentido*. Editora Autêntica; 2ª edição; 6. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEREIRA, Luiza P. *O Sentido do Pertencimento nas Relações Pedagógicas: Um olhar voltado à experiência de professores*. Dissertação de Mestrado. UNICID/SP, 2007.

RUBINSTEIN, Sergei L. L. S. *Vygotsky on the psychological development of mentally retarded children*. Revista Soviet Education, Nova York: International Arts and Sciences Press, vol. XIV, jan., 1972.

RUSSO, Luiza. *Algumas contribuições do Sóciointeracionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na Educação Especial*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1994.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza P. *Inclusão Educacional, Econômica e Social das pessoas com deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma*. Canoas-RS: Palavra Bordada, 2021.

VEER, Rene V. D.; VALSINER, Jaan. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2014.

VYGOTSKY Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Copyright: The President and Fellows of Harvard College, 1978. (Edição em português: Martins Fontes, 1984).

VYGOTSKY Lev S. *Obras Completas. Tomo 5: Fundamentos da Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, 1989.

**O processo de Inclusão Social das Pessoas
com Deficiência através da Educação
Caderno 1**

2023

