

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
CURSO DE PEDAGOGIA

MAYTHA TATIBANA BORTOLOTTO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REGULAR: DIFICULDADES E DESAFIOS**

MARINGÁ

2014

MAYTHA TATIBANA BORTOLOTTO

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
REGULAR: DIFICULDADES E DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Maringá, como  
requisito parcial obtenção do grau de  
licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra Celma Regina  
Borghi Rodriguero

**MARINGÁ**

**2014**

BORTOLOTTI, Maytha, Tatibana. **Inclusão de Crianças com Deficiência no Ensino Regular: Dificuldades e desafios**. 2014. 20 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

**RESUMO:** Este trabalho teve como tema as dificuldades e desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. O objetivo geral do estudo é verificar quais as dificuldades existentes na inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: examinar as formas de atendimento à pessoa com deficiência no decorrer da história; discutir a formação do sujeito, segundo a psicologia histórico-cultural; e refletir sobre os recursos necessários para efetivamente se alcançar uma inclusão com resultados eficazes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que buscou envolver estudos realizados nos referenciais teóricos e explicitar a influência de práticas pedagógicas na formação das funções complexas de pensamento de crianças com deficiência. O interesse pelo tema surgiu a partir de situações que passam despercebidas aos olhares da sociedade como, por exemplo, a dificuldade de um surdo para se comunicar com os leigos em libras, ou de um cego para se deslocar pelas ruas das cidades, de crianças com dificuldades de aprendizagem para acompanhar os colegas de classe nas instituições de ensino regulares. Concluiu-se que a efetivação do direito social da educação como direito público subjetivo, mantido pelo Estado e ofertado no ensino regular, depende de ações estatais concretas, que melhorem as condições de trabalho, aprimoramento e assessoramento aos professores e profissionais da educação, pois a dimensão social do direito somente se realiza por meio da exigibilidade de políticas públicas que transcendem a esfera do indivíduo singularmente considerado, do eixo de grupos desfavorecidos ou em favor de iniciativas privadas.

**Palavras chave:** Inclusão. Educação Especial. Psicologia Histórico-Cultural.

**ABSTRACT:** This work had as its theme the difficulties and challenges of inclusion of people with disabilities in mainstream education. The overall objective of the study is to ascertain what the difficulty of inclusion of students with disabilities in regular schools. The specific aims were to: examine the forms of assistance to people with disabilities throughout history; discuss the formation of the subject, according to the historical-cultural psychology; and reflect on the resources required to effectively achieve an inclusion with effective results. It is a literature which sought to involve studies in theoretical frameworks and explain the influence of pedagogical practices in the formation of the complex functions of thinking of children with disabilities. The interest in the subject arose from situations that go unnoticed to the eyes of society, the difficulty of the deaf to communicate with the laity in pounds, or a blind to scroll through city streets, children with learning difficulties to follow their classmates in regular educational institutions. It was concluded that the realization of social rights education as a subjective public right, maintained by the state and offered in regular schools, state depends on concrete actions to improve working conditions, enhancement and advice to teachers and education professionals, as the social dimension of law only takes place by means of liability of public policies that transcend the sphere of the individual singularly considered, the axis of disadvantaged groups or in favor of private initiatives.

**Keywords:** Inclusion. Special Education. Historic-Cultural Psychology.

## SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
2.O ATENDIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	7
3.FORMAÇÃO DO SUJEITO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	11
4.DIFICULDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.....	15
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
6. REFERÊNCIAS.....	20

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico promoveu modificações substanciais na sociedade de maneira geral e para as crianças, o cotidiano se apresenta repleto de cores, imagens, sons e velocidade. Mas, ao mesmo tempo em que chegam benefícios, surgem novas dificuldades, as quais devem ser compreendidas para que se organizem práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do aluno, particularmente daquele com deficiência.

Nestes termos, o tema deste estudo são as dificuldades e desafios do processo de inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Esta temática sugere o seguinte questionamento: o que é preciso para a escola enfrentar o desafio de oferecer uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos independentemente da condição socioeconômica, raça, credo, opção sexual e necessidades educacionais especiais?

Para refletir sobre essa e outras questões que se colocam direcionamos nosso olhar para uma prática pedagógica eficaz que envolva todos os aspectos da vida do aluno, observando que desde o nascimento, a criança encontra-se em um processo constante de significações que devem ser mediadas por outro sujeito para que sejam contemplados os sentidos daquilo que a cerca. Neste sentido, Vygotsky (2011, p. 866) afirma:

Agora o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria Cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento das funções especificamente humanas ou as funções complexas de pensamento das pessoas com deficiência requer conhecimentos apropriados e específicos, considerando que essas crianças possuem diferenças quando comparadas àquelas situadas nos padrões de normalidade estabelecidos social e historicamente.

A prática pedagógica direcionada à formação da pessoa com deficiência está diretamente relacionada ao processo de desenvolvimento, exigindo a formação contínua do profissional, uma vez que esta deve se refletir na vida do aluno em processo de aprendizagem. Segundo Wallon (1975 apud DOURADO; PRANDINI,

2002, p. 31), “[...] A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar”.

O interesse pelo tema em tela, surgiu de situações que passam despercebidas aos muitos olhares da sociedade como, por exemplo, a dificuldade de um surdo para se comunicar com os leigos em libras, ou de um cego para se deslocar pelas ruas das cidades, de crianças com dificuldades de aprendizagem para acompanhar os colegas de classe nas instituições de ensino regulares. À essas motivações juntou-se a participação no Programa de Apoio Pedagógico às Crianças com Dificuldades de Aprendizagem (PROPAE).

Entendemos que a prática pedagógica eficaz, que busca a melhoria da qualidade de vida daqueles que não têm as mesmas situações sociais facilitadoras não depende apenas dos educadores, pois são necessárias transformações que se relacionam diretamente à realidade social, econômica e histórica.

A escola é um espaço real de ação e interação que muito contribui para a inclusão social da criança. Ao se falar de inclusão social ou escolar de crianças com deficiência, logo se pensa na questão da acessibilidade, a qual é imediatamente associada à eliminação de barreiras arquitetônicas que impedem o ir e vir das pessoas com ou sem deficiência. No entanto, o conceito de acessibilidade vai além das barreiras arquitetônicas se estendendo a diversos contextos.

Ao longo das duas últimas décadas, na tentativa de incluir todos os alunos no ensino regular, muitas discussões foram e têm sido realizadas. Atualmente, existem amparos legais para que as pessoas com tenham acesso à saúde, educação, ao lazer e ao trabalho. Mas, ainda é preciso discutir a forma de acesso a essas necessidades básicas, ou seja, aos seus direitos enquanto cidadãos.

Nestes termos, o objetivo geral do estudo é verificar quais as dificuldades existentes quando a questão é a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Foram estabelecidos como objetivos específicos: examinar as formas de atendimento à pessoa com deficiência no decorrer da história; discutir a formação do sujeito, segundo a psicologia histórico-cultural; e, refletir sobre os recursos necessários para que efetivamente se tenha uma inclusão com resultados eficazes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica envolvendo estudos já realizados por pesquisadores que discutem o tema.

Para uma maior apresentação e organização do estudo foram definidos três momentos: primeiramente serão examinadas as formas de atendimento à pessoa com deficiência no decorrer da história, os avanços, retrocessos e dificuldades enfrentadas na Educação Especial; na sequência, será discutida a formação do sujeito segundo a psicologia histórico-cultural; e, por fim uma reflexão sobre os recursos necessários para a inclusão do aluno com deficiência.

## **2 O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO DECORRER DA HISTÓRIA**

A sociedade, até um passado recente, desenvolveu diferentes tipos de obstáculos à inclusão da pessoa com deficiência. De Antiguidade à Idade Média, receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações constituíram vários exemplos.

De acordo com Fonseca (1995, p.84), a atitude desenvolvida ao longo da história, marcada por princípios e valores socioculturais, caracteriza-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Conforme o autor, o ideal platônico chegou a afirmar que

As mulheres dos nossos militares são pertença da comunidade assim como seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais, colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos de inferiores, ou dos melhores quando surjam deficientes ou deformados, serão postos fora, num lugar misterioso e desconhecido onde deverão permanecer.

Diz ainda Fonseca (1995), que tal discriminação repugnante em todos os sentidos, ainda hoje permeia a mente de responsáveis por políticas públicas voltadas à educação, habitação, recreação, transportes, emprego, entre outros. Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há, implicitamente, uma relatividade cultural na base do julgamento que distingue entre “deficientes” e “não-deficientes”. Tal relatividade, obscura e sutil, que procura de alguma forma, afastar ou excluir os “indesejáveis”, cuja presença ofende, perturba e ameaça a ordem social.

Todo estigma traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra. Ao longo da história, os estigmas sofreram alterações significativas. Desde a seleção natural e a seleção biológica dos espartanos, que eliminavam as crianças malformadas ou deficientes, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelos exorcistas da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas. Mesmo nos dias de hoje, tais crenças veiculam a ignorância, e esta, por sua vez, gera atitudes de culpabilidade, compaixão, desespero e indignação (FONSECA, 1995).

A concepção de que a deficiência é sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos acompanhou o homem pelas diferentes épocas da história. Entre os hebreus, por exemplo, toda doença crônica ou deficiência física, ou qualquer deformação corporal, simbolizavam impureza ou pecado. Essa relação com o “impuro” era tão forte a ponto de Moisés, no livro do Levítico (21,17-23), afirmar:

<sup>17</sup> [...] Nenhum dos teus descendentes, em qualquer geração, se aproximará para oferecer o pão de seu Deus, se tiver algum defeito.

<sup>18</sup> Pois nenhum homem deve se aproximar, caso tenha algum defeito, quer seja cego, coxo, desfigurado ou deformado, <sup>19</sup> homem que tenha o pé ou o braço fraturado, <sup>20</sup> ou seja corcunda, anão, ou tenha belida no olho, ou dartro, ou pragas purulentas, ou seja eunuco. <sup>21</sup> Nenhum dos descendentes de Aarão, o sacerdote poderá se aproximar para apresentar oferendas queimadas a laweh, se tiver algum defeito, e por isso não se aproximará para oferecer o pão de seu Deus.

<sup>22</sup> Poderá comer dos alimentos de seu Deus, coisas santíssimas e coisas santas, <sup>23</sup> porém não virá até junto do véu e não se aproximará do altar; ele tem um defeito e não deve profanar as minhas coisas sagradas, pois fui eu, laweh, que as santifiquei.

Outro exemplo do significado estigmatizante e de desarmonia que tem acompanhado historicamente a visão da deficiência está presente no Código de Hamurabi conforme destaca Silva (1987 apud CARMO, 1994, p. 23):

De hoje em diante [...] se alguém apagar a marca de ferro em brasa de um escravo, terá seus dedos cortados. Se um médico operou um patricio com faca de bronze e causou-lhe a morte, ou abriu-lhe a órbita do olho e causou-lhe a destruição, terá sua mão cortada. Se um escravo disser ao seu dono: Tu não és meu senhor, seu senhor provará que o é e cortará sua orelha. Se um homem bater em seu

pai, terá as mãos cortadas [...] um olho por um olho, um dente por um dente. Trata-se de justiça sem piedade.

A prática da amputação como mecanismo de punição e estigmatização era muito comum entre os povos antigos, conseguindo sobreviver até os dias de hoje em determinadas situações. Esses sinais, ou seja as amputações, objetivavam informar a todos que o portador da mesma era escravo, criminoso ou traidor.

Neste contexto Goffman (1988) distingue três tipos de estigmas utilizados pelo homem e ainda presentes na sociedade. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo, as várias deformidades físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não-naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo estas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativa de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigmas, percebe-se a necessidade última que os povos tinham e têm de diferenciar pessoas e associar a maldade ao corpo disforme ou mutilado.

O termo “deficiente”, atualmente atribuído, em geral, aos membros de uma sociedade que apresentem alguma forma de “anormalidade” ou de “diferenciação” perante os demais, quer no domínio cognitivo quer no afetivo ou motor, tem sido objeto de críticas e discussões entre os profissionais que trabalham com indivíduos assim designados. Verifica-se que o debate em torno desta questão tem como preocupação fundamental evitar a rotulação do ser humano ou a estigmatização que advém dos termos desqualificativos “deficiente”, “anormal”, “incapaz”, entre outros (CARMO, 1994).

Para a autora, no senso comum, por exemplo, os conceitos de “normalidade” e “anormalidade” são frequentemente utilizados. No entanto, poucas pessoas conseguem indicar claramente os limites do que é normal ou anormal, dentro de uma mesma cultura. Observa-se também imprecisão, na medida em que os conceitos de deficiência e incapacidade são usados para expressar uma relação de causa e efeito.

Segundo consenso internacionalmente existente, quando, em consequência de algum mal, o ser humano é vítima de um certo impedimento de ordem física, por exemplo, temos a instalação de uma deficiência. Essa deficiência poderá levar ou não a uma incapacidade, ou seja, a uma situação de desvantagem, de inferioridade (SOMBRA, 1994 apud CARMO, 1994, p.12).

Jacinto (2008) por sua vez, assevera que a questão da deficiência, como causa da incapacidade, não pode ser vista de forma tão simplista; faz-se necessário explicitar o tipo de incapacidade a que se refere. Por exemplo, a perda de dois dedos da mão, para um piloto de avião ou para um motorista de táxi, não o será na mesma medida que para um pianista.

De acordo com Carmo (1994), essa concepção de causalidade linear e mecânica, isto é, a idéia de que o impedimento leva à deficiência e esta à incapacidade, além de não estabelecer a diferenciação e/ou a uniformização do conceito, coloca a deficiência como resultado de um impedimento apenas individual sem considerar suas implicações sociais.

Neste sentido Silva (apud CARMO, 1994, p.13) entende como pessoas deficientes “[...] todas aquelas que estão abaixo dos padrões estabelecidos pela sociedade como de ‘normalidade’, por motivos físicos, sensoriais, orgânicos ou mentais, e em consequência dos quais vêem-se impedidos de viver plenamente”.

No Brasil, a educação especial teve início e se expandiu por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, criadas geralmente por famílias, que tinham membros deficientes. Em 1600, ainda no período Colonial foi criada uma instituição privada especializada na área da deficiência física junto à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. No Rio de Janeiro foi criado em 1854 o Instituto dos Meninos Cegos (denominado atualmente Benjamin Constant) e, dois anos depois, o Instituto de Surdos-Mudos (cujo nome atual é Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Posteriormente, em 1932, foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte para prestar atendimento ao deficiente mental e, em 1954, surgiu o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, por iniciativa de familiares (ROSSETO, 2004).

A proposta de educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1970 conforme destaca Mrech (1998 apud SANTOS, 2002) e, posteriormente, no Canadá, na década de 1980, embora o direito de toda pessoa à educação tenha sido preconizado na Declaração Mundial dos Direitos Humanos. No

Brasil, o tema inclusão só chegou no início da década de 1990, de acordo com Rosseto (2004).

Para Bobbio (1990 apud CARVALHO, 2000, p.15), os direitos humanos têm levantado grandes debates teóricos em torno de sua relação com a democracia e a paz. Tanto que, no Brasil, o primeiro parágrafo do prefácio do Programa Nacional de Direitos Humanos, publicado pelo Ministério da Justiça em 1996, afirma: “Não há como conciliar democracia com as sérias injustiças sociais, com as formas variadas de exclusão e com as reiteradas violações aos direitos humanos que ocorrem em nosso país” (BRASIL, 1996).

Os ideais de igualdade estão contidos também na Constituição de 1988, em seu art. 3º, quando determina como objetivos da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
  - II - garantir o desenvolvimento nacional;
  - III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
  - IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
- (BRASIL, 1988, Art. 3º, Incisos I, II, III e IV)

Assim, o discurso é sempre este, teoricamente bem-elaborado e apresentado de forma quase “lírica”, como opina Carvalho (2000). No entanto, a questão ainda está bem distante da operacionalização.

De acordo com o Censo Demográfico 2010, 23,9% da população brasileira, que corresponde a aproximadamente 46 milhões de pessoas apresentam ao menos uma deficiência. Dessas pessoas, cerca de 38 milhões se encontram em áreas urbanas e sete milhões em áreas rurais (IBGE, 2010).

### **3 FORMAÇÃO DO SUJEITO E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

No trabalho de Vygotsky encontra-se uma concepção de desenvolvimento baseada no organismo como um ser ativo, cujo pensamento é desenvolvido paulatinamente num ambiente que é histórico e social. Destacam-se, nessa teoria, as possibilidades que o indivíduo dispõe a partir do ambiente que o cerca e que dizem respeito ao acesso que o ser humano tem a instrumentos físicos como ferramentas, objetos, e símbolos da cultura, valores, conhecimentos que foram

desenvolvidos pelas gerações anteriores. E, Vygotsky defende a idéia de contínua interação entre as condições sociais e a base biológica do comportamento humano. Assim, partindo de estruturas orgânicas elementares que são determinadas pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais que dependem da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas.

Para Vygotsky (1989) as oportunidades para cada criança são variadas e assim como as formas pelas quais as condições sociais e as interações humanas afetam o pensamento e o raciocínio. Reconhece assim, que os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida da criança. Gradativamente, as interações sociais com adultos ou com companheiros mais experientes governam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança.

Conforme ressalta Oliveira (2010), a maneira como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato a nível individual. Assim, ocorre uma interiorização progressiva das direções verbais fornecidas à criança pelos membros mais experientes do seu ambiente social. À medida que a criança cresce, internaliza a ajuda externa que passa a tornar-se desnecessária.

Ao internalizar instruções, a criança modifica suas funções psicológicas de percepção, de atenção, de memória e de capacidade de resolver problemas. Dessa maneira é que as formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informação influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. Segundo Oliveira (2010, p. 56)

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Para Vygotsky (1998), o processo de formação do pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações.

Deste modo, a linguagem intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o nascimento, à medida que os adultos nomeiam objetos, indicando para a criança as várias relações que estes mantêm entre si, ela

constrói formas mais complexas de perceber e conceber a realidade. Portanto, as funções complexas do pensamento, como a capacidade de resolver problemas, o armazenamento e o uso adequado da memória, a formação de novos conceitos, o desenvolvimento da vontade aparecem, inicialmente, no plano social e depois surgem no plano intrapsíquico. Para Vygotsky (1998, p. 75)

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

Assim, a aquisição de um sistema linguístico reorganiza todos os processos mentais infantis. A palavra dá forma ao pensamento e cria novas modalidades de atenção, de memória e de imaginação. Além de indicar um objeto do mundo externo, a palavra especifica as principais características do objeto, generaliza as características percebidas e relaciona essas características em determinadas categorias. Por esta razão a linguagem é importante para o pensamento, pois sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento.

Portanto, para Vygotsky o pensamento e a linguagem são dois círculos interligados e na interseção deles se produz o que se chama pensamento verbal, que não inclui nem todas as formas de pensamento, nem todas as formas de linguagem. Por outro lado, Vygotsky valoriza o pensamento verbal a tal ponto que chega a afirmar que as estruturas de linguagem dominadas pelas crianças passam a constituir as estruturas básicas de sua forma de pensar.

Segundo Oliveira (2010) para considerar uma criança como possuidora de certa capacidade, esta tem que demonstrar que pode cumprir determinada tarefa sem nenhum tipo de ajuda. A esta capacidade Vygotsky chama “nível de desenvolvimento real” e este nível caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, isto é, refere-se a etapas já alcançadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

Assim, para compreender o desenvolvimento adequadamente, se faz necessário considerar também seu “nível de desenvolvimento potencial”, ou seja,

sua capacidade de desempenhar tarefas com ajuda do outro social, adultos ou de companheiros mais capazes. Existem tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas com instruções, ou seja, quando alguém fizer uma demonstração ou mesmo auxiliar durante o processo ela se tornará capaz.

Conforme destaca a autora, é de fundamental importância, na perspectiva teórica de Vygotsky, essa possibilidade de transformação de uma pessoa pela interferência de outra porque, em primeiro lugar representa um momento do desenvolvimento, pois a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Portanto, não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Desta forma, a idéia de nível de desenvolvimento potencial capta um momento do desenvolvimento que caracteriza as etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Em segundo lugar tal idéia é importante nesta teoria porque Vygotsky atribui importância extrema à interação social na origem e no desenvolvimento das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento que ocorre num determinado ambiente social e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. A partir dos dois níveis de desenvolvimento Vygotsky define a “zona de desenvolvimento proximal” como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Nesta perspectiva a zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que poderão tornar-se funções estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Estas concepções de Vygotsky estabelecem ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu meio ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Assim, é na zona de

desenvolvimento proximal que a intervenção de outros indivíduos é a mais transformadora, pois processos que já estão consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados e os processos ainda não iniciados não se beneficiam dessa ação. (VYGOTSKY, 1989)

E conforme aponta Oliveira (2010) para o ensino escolar essa concepção tem implicação imediata uma vez que se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Assim, o desempenho desse papel só será possível quando se conhece o nível de desenvolvimento dos alunos para se dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para o desenvolvimento ainda não incorporado pelo aluno. Portanto, para o processo de ensino-aprendizado na escola ser bem sucedido, este deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola.

Ainda de acordo com Oliveira (2010), ligado aos procedimentos escolares, entretanto não restrito à tal situação, encontra-se o mecanismo de imitação que para Vygotsky não é mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, não considerando, portanto, a atividade imitativa como um processo mecânico mas como uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento.

#### **4 DIFICULDADES E DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

No Brasil diversos documentos nacionais que preconizam de forma mais ampla ou mais restrita a inclusão, dentre os quais, se destacam a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Decreto n. 3.298/99 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência; o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esses documentos vão

sendo formalizados a partir de orientações e subsídios de documentos internacionais dentre os quais destacamos a Conferência Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990) que traça um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; e, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que trata dos princípios, das políticas e das práticas na área das deficiências.

Assim, em consonância com essas declarações a Constituição Federal (BRASIL, 1988) aprovou as mais amplas garantias públicas da história nacional, apresentando em seu texto normas que facilitam a construção da cidadania das pessoas com deficiência. Assim, com base nos princípios constitucionais, defende-se os direitos dessas pessoas, mesmo porque, se todos são iguais perante a lei, seria contraditório deixar que essa parte da comunidade ficasse desassistida, como se constata no art. 5º do referido documento: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) deixa claro que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhe todas as oportunidades e facilidades, a fim de facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, em condições de liberdade e de dignidade. Prevê ainda como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (LANNA JÚNIOR, 2010).

Destaca-se ainda a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação, no art. 4º, inciso III, quando determina “[...] o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. E, educandos com deficiência são definidos como aqueles que apresentam necessidades incomuns e, portanto, diferentes dos outros alunos no que se refere à aprendizagem curricular compatível com sua idade. Em decorrência dessa particularidade, tais alunos necessitam de recursos pedagógicos e metodológicos específicos.

É, justamente a partir da década de 1990, que se intensificam os movimentos e a formalização de documentos mais específicos sobre a educação inclusiva, refletindo mais intensamente a tendência presente nos documentos e políticas internacionais. Destacamos aqui, a Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que preconiza uma mudança nas estruturas escolares e também culturalmente a fim de que o atendimento prestado atinja todas as diferentes especificidades por meio de políticas públicas que promovam qualidade na educação. Quanto aos componentes deste grupo dotado de especificidades subjetivas necessitados de Educação Especial, destacam-se na perspectiva da Educação Inclusiva, todos os alunos que apresentem adversidades (de longo prazo) de caráter físico, mental ou sensorial comprometedores às suas atividades efetivas na escola e na sociedade. Para atendê-los conforme orienta a Nota Técnica n. 55/2013 (BRASIL, 2013) do Ministério da Educação por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – MEC/SECADI/DPEE devem ser criados Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), onde “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado [...]” que visando à inclusão devem se pautar em reorientações das escolas especiais com finalidade de incorporação dos cidadãos em escolas de ensino regulares.

Em 2011, Decreto de número 7.611 (BRASIL, 2011) delibera sobre a especificidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas de ensino regular financiadas por verbas públicas a fim de garantir as atividades e recursos de acessibilidade pedagógicos organizados globalmente no intuito de efetivar e/ou suplementar a formação continuada dos estudantes com deficiências. Considerando o apoio técnico e financeiro da União, a oferta do ensino deve garantir qualidade, acessibilidade, possibilidade e suporte de continuidade para os estudantes e, para além, deve ainda fomentar o desenvolvimento de melhorias nos recursos didáticos e pedagógicos que superem os obstáculos que atrapalham o ensino e aprendizagem, sendo essas propostas também por meio de melhor capacitação profissional ofertada aos professores com a finalidade de que se apropriem de novas metodologias de ensino bilíngue, por exemplo, para os surdos.

Portanto, no que diz respeito à educação na perspectiva inclusiva, a questão dos recursos humanos prevê professores capacitados, o que inclui os professores do ensino regular e também aqueles do apoio, além de outros profissionais dentre os quais: psicólogos; neurologistas e fonoaudiólogos.

No entanto, é válido ressaltar que, profissionais como neurologistas, fonoaudiólogos e outros da área da saúde só são acessíveis à maioria dos alunos

da rede pública através das Unidades Básicas de Saúde (UBS). Porém, segundo Carvalho (2004), ainda não são transparentes as ações integradas entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, bem como as redes municipais, estaduais e as do Distrito Federal. Isso significa que quando uma pessoa com deficiência precisa do acompanhamento de um desses profissionais, normalmente o atendimento demora a acontecer.

Tratando-se dos professores, conforme destaca Mittler (2003) estes precisam ser capacitados para a inclusão. Mas isso não é simples, devido à complexidade das necessidades dos alunos nas turmas e nas escolas de educação regular. Faz-se necessário desse modo, desenvolver redes de apoio na escola tanto para professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999). Schaffner e Buswell (1999, p. 74) definem equipe de apoio como

[...] um grupo de pessoas que se reúnem para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis.

Quando se trata do aluno com deficiência, outra questão frequente, refere-se às barreiras arquitetônicas que dificultam a sua acessibilidade, ou seja, a “[...] Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (NBR 9050, 2004). De acordo com o documento essa movimentação e deslocamento devem ser realizados pelo próprio indivíduo, em condições seguras e com total autonomia, sem depender de ninguém, mesmo que para isso necessite utilizar-se de objetos e aparelhos específicos, como por exemplo, uma cadeira de rodas (NBR 9050, 2004).

Conforme assevera Prado (2007) um ambiente com acessibilidade atende, diferentemente, uma variedade de necessidade dos usuários, tornando possível uma maior autonomia e independência. Autonomia é entendida aqui como a capacidade do indivíduo desfrutar dos espaços e elementos, espontaneamente, segundo sua vontade, enquanto que independência é a capacidade de usufruir dos ambientes, sem precisar de ajuda. No entanto, se observa que a acessibilidade não se limita a rampas e corrimões, mas também à largura das portas ou a existência de tomadas

de energia elétrica na sala de aula para que o aluno que precise possa ligar o computador.

Portanto, para se viabilizar a inclusão dos alunos com deficiência, é necessário o aprimoramento da qualidade do ensino regular e o cumprimento de princípios educacionais válidos para todos os alunos bem como a garantia de acessibilidade. Sem essas mudanças, contribui-se para a exposição das pessoas deficientes à discriminação, pelo fato de não seguirem os padrões há tanto estabelecidos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entender as ações de inclusão educacional como um direito de todos ao conhecimento historicamente acumulado é certamente um avanço. Entretanto, assumir essa posição buscando compreender as situações de desigualdade e exclusão social associadas somente à questão do acesso escolar, revela um modo reducionista de entender os fundamentos desta desigualdade.

Quando se trata da inclusão no contexto educacional, a formação de professores desponta como uma necessidade e um ponto que pode ser facilitador do trabalho do profissional da educação. Portanto, além de cursos de aperfeiçoamento eficazes que possibilitem novos conhecimentos, são necessárias discussões e metodologias inovadoras e também que o professor tenha respaldo em suas dúvidas cotidianas, casos específicos e desafios individuais.

Nesse sentido, a equipe de gestão e os demais setores da escola devem mobilizar-se para que o professor possa trabalhar com estrutura física, materiais didáticos e demais suportes necessários e adequados.

Conclui-se com o presente estudo que o cumprimento do direito social da educação como direito público subjetivo, depende de ações estatais abrangentes, que melhorem as condições de trabalho, aprimoramento e assessoramento aos professores e profissionais da educação, pois a dimensão social do direito somente se realiza por meio da requisição de políticas públicas que transcendam a esfera do indivíduo singularmente considerado, do eixo de grupos desfavorecidos ou em favor de iniciativas privadas. Até mesmo porque o aprimoramento do sistema público de ensino deve ocorrer a fim de que a educação tenha qualidade, garanta-se o acesso e a permanência dos alunos até o término de seus estudos sem que sejam vistos

como necessitados de filantropia ou assistencialismo, mas como consumação de investimentos realizados por meio dos tributos e encargos sociais pagos, quebrando assim, a visão de reprodução das relações sociais vigentes.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. São Paulo: Loyola, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica n. 55**, de 10/05/2013. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611/2011**. MEC/SEESP, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: Set. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)>. Acesso em: Set. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

CARMO, Apolônio. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

DOURADO, Ione Collado Pacheco ; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego . Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 23-31, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. São Paulo: Zahar, 1988.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

JACINTO, Solange de Oliveira. A biblioteca pública e os deficientes físicos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 89-104, jul./dez. 2008.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

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

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

NORMA BRASILEIRA - ABNT NBR 9050 - **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Segunda edição 31.05.2004 Número de referência - ABNT NBR 9050:2004. Acesso em: Set. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

PRADO, Adriana Romeiro de Almeida. **Acessibilidade e desenho universal**. Disponível em: < <http://direitodoidoso.braslink.com/01/artigo028.htm> >. Acesso em: Set. 2014

ROSSETO, Elisabeth. Processo de inclusão: um grande desafio para o século XXI. **RECE – Rev. Eletr. de Ciências da Educação**, v. 3, n. 1, 2004.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Rev. da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 67-87.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso 21 de fevereiro de 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.