

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

NATÁLIA RIBEIRO VIEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HOMOGENEIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENSINO-
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA *REVISTA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL* (2007-2017)**

MARINGÁ

2017

NATÁLIA RIBEIRO VIEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HOMOGENEIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENSINO-
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA *REVISTA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL* (2007-2017)**

Monografia apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profª Drª Aline Frollini Lunardelli Lara

MARINGÁ

2017

NATÁLIA RIBEIRO VIEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HOMOGENEIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENSINO-
APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL (2007-2017)**

Monografia apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: Maringá-PR, _____ de _____ de _____.

Natália Ribeiro Vieira

BANCA EXAMINADORA

Aline Frollini Lunardelli Lara, Dr^a. (Orientadora – Universidade Estadual de Maringá)

Lucinéia Maria Lazaretti, Dr^a.
(Membro 1 – Universidade Estadual de Maringá)

Tânia dos Santos A. da Silva, Dr^a.
(Membro 2 – Universidade Estadual de Maringá)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Euza e Sérgio, minhas irmãs Patrícia e Regiane e toda minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Aline Frollini Lunardelli Lara, pelas orientações, por ter dedicado seu tempo e propiciado muitas aprendizagens durante o processo de construção desta pesquisa.

Às professoras Lucinéia Maria Lazaretti e Tânia dos Santos A. da Silva por ter aceito o convite de ser membro da banca, para debater e apontar contribuições para esta pesquisa.

Aos meus pais Euza e Sérgio e minhas irmãs Regiane e Patrícia, pelo apoio e incentivo durante todo o período da graduação.

À minha prima Mara Cristina Ribeiro Furlan, minhas tias Maria Neuza Ribeiro Furlan e Elza de Queiroz e meus tios Edvaldo Furlan e José Carlos, pelo incentivo em continuar os estudos e tentar entrar na universidade.

Às minhas amigas Ana Paula Aires, Cassandra Nicolau Martins Costa, Darkila Camila Xavier Silva, Fabiana Poletti Beloto e Nathália Isabel, por todos os momentos compartilhados juntos na universidade e fora dela.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral, investigar como ocorre a permanência do princípio da homogeneização nas propostas atuais de educação inclusiva expressas em relatos de pesquisa. Como objetivos específicos, determinamos: identificar os conceitos de educação inclusiva presentes nas pesquisas e analisá-los em suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante. A fim de atingir as finalidades propostas, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, utilizando como base de dados a biblioteca virtual *Scielo*, mais especificamente artigos publicados no período de 2007 a 2017, na *Revista Brasileira de Educação Especial* que abordavam temáticas voltadas à educação inclusiva em sua relação com o ensino. Nove artigos formaram o corpus de análise que foi fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos escritos de Vygotsky (2004abcd). Os resultados indicam que, embora os estudos investigados apresentem avanços quanto às concepções de educação inclusiva, permanecem práticas homogeneizantes no ensino das classes regulares, que visam organizar as atividades escolares a partir de níveis de aprendizagem. Verificamos que a prática escolar, expressa em relatos de pesquisa, ainda reflete a concepção de uma educação especial e não inclusiva, na qual se espera que os alunos se adaptem ao universo escolar, ao invés de a escola se reorganizar para receber e ensinar a todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Homogeneização. Ensino. Aprendizagem. Pesquisa Bibliográfica.

ABSTRACT

This research had as general objective, investigate how the maintenance of the principle of homogeneity in the current proposals of inclusive education in research reports. As specific objectives, determine: identify the concepts of inclusive education present in the polls and analyze them in their possible relations with a pedagogical practice homogenizing. In order to achieve the proposed objectives, we performed a qualitative research of bibliographic character, using as the virtual library database *Scielo*, specifically articles published in the period from 2007 to 2017, the *Brazilian Magazine of Special Education* that addressed themes related to inclusive education in your relationship with the teaching. Nine articles formed the corpus of analysis that was based on historical and Cultural Theory, especially in the writings of Vygotsky (2004abcd). The results indicate that although the studies investigated report advances with regard to conceptions of inclusive education remain homogenizing practices in the teaching of regular classes, which aim to organize school activities from learning levels. The school practice, expressed in reports of research, still reflects the design of a special education and inclusive, not expect students to adapt to the universe, rather than redeploy to receive school and teach everyone.

Keywords: Inclusive Education. Homogenization. Teaching. Learning. Bibliographical Research.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY PARA O ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
3 METODOLOGIA	33
4 MANUTENÇÃO DO PRINCÍPIO DA HOMOGENEIZAÇÃO NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
4.1 Conceitos de educação inclusiva identificados nos relatos de pesquisa ...	36
4.2. Conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	57
FONTES CONSULTADAS	61

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do ensino na educação inclusiva considerando as discussões sobre heterogeneidade e homogeneidade, tanto nas formas de ensinar, quanto na organização e agrupamento dos alunos. O interesse em estudar este tema ocorreu por meio de um contato com a educação inclusiva realizado no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*¹, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Uma investigação que aborde esta temática inicia-se pela definição de alguns conceitos frequentemente utilizados nos espaços educativos. Em primeiro lugar, apontamos a *educação especial*, termo utilizado desde os anos 1970, “[...] é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades” (JESUS, 2005, p. 1). A educação especial refere-se também a um tipo específico de educação em classes e/ou em escolas especiais.

A expressão *peças com deficiência* é entendida como a pessoa que, quando comparada à maior parte da população, apresenta significativas diferenças físicas (paralisia, ausência de membros, falta de coordenação, entre outros) e sensoriais ou intelectuais (surdez, cegueira, comprometimentos relacionados aos cinco sentidos, síndrome de Down, X frágil, entre outros). De acordo com Teixeira (s/d), essas deficiências podem ser causadas de forma genética (transmitidas por genes), congênita (durante a fase intra-uterina) ou adquirida (depois do nascimento).

Inclusão é entendida como a maneira que a sociedade encontra para incluir os alunos de forma geral e especificamente as pessoas com necessidades educacionais especiais, na sociedade. Desse modo, incluir não é somente a inserção do aluno em sala de aula, mas sim toda a organização realizada para receber esses estudantes e o modo como eles são recepcionados tanto pelos professores, diretores, equipe pedagógica quanto pelos colegas de classe.

No decorrer da história houve várias tentativas de agrupamento dos alunos, buscando uma homogeneização, podemos citar, como exemplo, a separação por

¹ PIBID Pedagogia, foco de Gestão, coordenado pela professora Dr^a Eliana Claudia Navarro Koepsel e supervisionado pela pedagoga Luiza Angélica Bataglini.

gênero, por idade, por desempenho, entre outros. Antes de apresentar essas ideias, vamos mencionar por que foi criado o termo “classe”.

As classes foram criadas com o intuito de realizar agrupamentos menores de alunos, deixando as turmas homogêneas, pois se acreditava que os alunos iam ser ensinados e aprenderiam de forma mais rápida. De acordo com Silva (2014, p.1-2, grifos nossos) existem dois motivos para as classes tentarem igualar os alunos, sendo eles:

A formação de classes igualitárias ou homogêneas parece estar embasada, grosso modo, em dois aspectos centrais: o primeiro, de cunho **pedagógico** e o segundo, de ordem econômica. A justificativa pedagógica baseia-se no pressuposto de que, quando o professor está diante de uma classe composta de alunos com níveis similares de conhecimento, ele pode mais facilmente encontrar atividades que convenham a todos, bem como estabelece um ritmo de ensino comum ao grupo. **Economicamente**, a composição de classes homogêneas justifica-se pela possibilidade de um único professor ensinar vários alunos num mesmo período de tempo, de forma a alcançar resultados mais eficientes.

Desta forma, esperava-se que houvesse certa homogeneidade entre os alunos, o que possivelmente facilitaria os processos de ensino, pois, considerando-se que os alunos aprendem da mesma forma, o docente não precisava levar em conta as dificuldades que cada acadêmico possui na elaboração de seu planejamento e na sua prática pedagógica.

No ano de 1914, em Santa Catarina, as classes² eram separadas por gênero, meninos e meninas, essa divisão era uma forma de homogeneizar os alunos. Como menciona Silva (2014, p. 11):

A recomendação de separar meninos e meninas aparece de forma mais explícita no primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina, em seu artigo 2º: “Haverá em todo grupo escolar 8 salões, sendo quatro para a secção masculina e quatro para a feminina” (SANTA CATHARINA, 1911b, p. 3). A esse respeito, o regimento de 1914 acrescentava, no artigo 4º: “Nos prédios destinados ao funcionamento dos grupos escolares, uma das alas será destinada à secção masculina e a outra à secção feminina” (SANTA CATHARINA, 1914b, p. 7 – grifo do original). Assim, meninos e meninas eram separados em espaços próprios - alas -, de acordo com a seção correspondente.

² Termo utilizado naquele período.

Entre 1930-1940, as crianças eram separadas por turmas, onde os alunos com melhor desempenho ficavam em uma sala e os considerados “mais fracos” em outra. Dessa forma, os acadêmicos eram separados por letras, e cada uma indicava o seu desempenho escolar, como, por exemplo, a turma que ficava na série “A” concentrava os alunos que tinham um desempenho mais avançado, eram considerados os mais fortes. Os alunos da “B” eram os medianos e os da “C” eram os acadêmicos mais fracos e assim por diante. Como exemplo, temos o Programa Catarinense dos grupos escolares e escolas isoladas do período de 1924, o qual “[...] previa a divisão das classes do 1º Ano nas seções A, B e C: A primeira, formada pelos ‘mais ativos’; a segunda, pelos que estavam na ‘média’ e a terceira, pelos ‘inferiores’” (SILVA, 2014, p.11).

Podemos verificar que existia uma tentativa de agrupar os alunos para formar classes supostamente homogêneas, visto que desta forma se ensinaria mais rápido e melhor, porque excluindo a diferença não seria necessário variar, ou dar atenção especial a alguém “muito diferente”. Com a política de inclusão, pode ser que essa tentativa tenha sido ameaçada, já que os professores viam a deficiência como uma alteração muito significativa, que não se encaixava em nenhuma turma regular, nem no grupo dos mais fracos. Por isso, os professores provavelmente apreciavam das classes especiais, como se lá fosse possível colocar os alunos com comprometimentos graves, esperando-se muito pouco deles.

Inserir os alunos com maior nível de dificuldade na classe comum pode ter impactado a forma de pensar, que almejava a homogeneidade, visando que todos fossem iguais, tendo em vista que os estudantes com deficiência, que têm o direito de estar inseridos no ensino regular, possuem dificuldades específicas.

Até o século XX, a pessoa com deficiência ainda era tratada como um segregado, desprezado, com descaso. As conquistas mais significativas ocorreram recentemente:

[...] se analisarmos as conquistas das pessoas com necessidades especiais sob o enfoque da evolução histórica, percebemos que estas são ainda bastante recentes, sendo que os avanços mais significativos se deram a partir do século XX, mais precisamente em 1948, que a humanidade acordou e começou a alterar seus preconceitos em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse ano, foi desenvolvida a primeira diretriz política com a visão de que todos os cidadãos possuem direitos e deveres. Essa

diretriz foi pensada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que deixou explícito o direito de todo ser humano a ter educação escolar. (FRIAS, 2009, p.2)

De acordo com Frias e Menezes (2009), na Idade Antiga, as crianças que nasciam com deficiência eram abandonadas ou mortas, desta forma, esse período foi marcado pelo grande número de pessoas que eram excluídas socialmente e exterminadas, pois não possuíam nenhuma possibilidade ou direito de conviver em sociedade.

Na Idade Média essa realidade não muda, as crianças deficientes eram marginalizadas e rotuladas como inválidas, segundo Frias e Menezes (2009, p. 4), e como na Idade Antiga, eram perseguidas e mortas. Sendo assim,

[...] muitas vezes as famílias preferiam escondê-las e assim, privá-las da vida comunitária e social. A idéia de promover aos filhos, qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum. Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças ditas normais.

No século XIV, de acordo com Romero e Souza (s/d, p. 3094), surge o primeiro hospital psiquiátrico, onde os deficientes eram internados, começam, então, as primeiras tentativas de tratamento para essas pessoas:

Essa mudança da visão da sociedade onde o “natural” passa a ser o critério de norma e valor juntamente com a criação das instituições caracteriza o primeiro paradigma da sociedade em relação ao deficiente: a institucionalização. Os deficientes eram levados para hospitais psiquiátricos, eram tirados de circulação, pois, como as famílias, agora proprietárias de seus corpos e força e trabalho, precisavam trabalhar na industrialização nascente e não podiam mais cuidar dos considerados inválidos, havia que se buscar um lugar para eles.

De acordo com Barbosa (2015), no século XVI, dois intelectuais marcaram esse período, sendo eles, Paracelso, médico e, Cardano, filósofo. Paracelso foi o primeiro médico que estabeleceu a deficiência mental como um problema médico, que precisava de tratamento. Cardano concordou com o exposto por Paracelso e, além disso, ele se atentava à educação dessas crianças, que possuíam alguma

deficiência. Deste modo, no século seguinte, John Locke ao mencionar que os recém-nascidos são “tábulas rasas”, enfatizou que a deficiência era uma carência de experiências e que o ensino teria que preencher essas lacunas e/ou carências.

Segundo Barbosa (2015, p.12), o século XIX foi sinalizado com alguns trabalhos sobre a deficiência e entre eles, vamos mencionar Itard que “[...] apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial (1800). Criou uma metodologia que usou com Victor, o selvagem de Aveyron”. Victor é um menino que foi encontrado em uma floresta, com aproximadamente 12 anos de idade, ele foi encontrado sem roupas e sozinho e não se comunicava por meio da fala. Sendo assim, Itard levou o menino para a sua residência para poder educar e tratar Victor, utilizando a situação como objeto de suas investigações científicas.

Itard levantou comportamentos e reações de Victor, relacionou-os e fez descobertas importantes, como as relações fisiológicas entre garganta, nariz, olhos e ouvidos. Assim, criou a otorrinolaringologia. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. Em outras palavras, para a dicotomia natureza x cultura. Ao final do trabalho, Victor não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano. (BARBOSA, 2015, p.12)

O autor aponta que, ao contrário do que Itard mencionava – a idiotia³ como insuficiência cultural – a, Pinel entendia a idiotia como uma deficiência biológica. Essa discussão persiste até os dias atuais.

No começo do século XX passou-se a questionar essas instituições que os deficientes eram encaminhados, pois se percebe que “[...] se reconhece que a vida na instituição era desumanizadora, afetava a auto-estima, tornava os pacientes impossibilitados de viver em sociedade, os tratamentos não eram adequados e era muito dispendioso para o governo manter essa massa improdutiva” (SILVA, 2003, p. 7 apud ROMERO; SOUZA, s/d, p.3094).

Somente no século XX, a partir das lutas e das criações das legislações que garantem o acesso dos deficientes à escola, as práticas pedagógicas utilizadas para o ensino dos alunos com deficiência foram se concretizando, porém, elas ainda possuíam um caráter mais voltado às questões biológicas da deficiência, esse fato

³ Termo utilizado naquele período.

implicava a aprendizagem dos alunos, pois a sua condição biológica era mais relevante do que a sua capacidade para aprender. De acordo com Frias e Menezes (2009, p.5), a educação especial é marcada por três características, sendo elas:

Marginalização – atitudes de total descrença na capacidade de pessoas com deficiência, o que gera uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população. **Assistencialismo** – atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscavam apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos. **Educação/reabilitação** – atitudes de crença nas possibilidades de mudança e desenvolvimento das pessoas com deficiência e em decorrência disso, a preocupação com a organização de serviços educacionais.

Para Sasaki (2006 apud FRIAS; MENEZES, 2009, p. 5-6), a história da inclusão das pessoas que possuíam algum tipo de deficiência foi marcada por quatro fases distintas, desde a exclusão até o processo de inclusão:

Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade. **Fase da Segregação Institucional:** neste período, as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação. **Fase da Integração:** algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade. **Fase de Inclusão:** todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

No Brasil, somente em 1950 começou-se a falar sobre a deficiência e em 1970 foram iniciadas as discussões sobre a educação especial, envolvendo os governantes que criaram “[...] instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais” (ROGALSKY, 2010, p.2).

O discurso da inclusão foi influenciado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), da qual o Brasil era um dos signatários, foram produzidos “[...] vários documentos internacionais, norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus

países membros” (FRIAS; MENEZES, 2009, p.6). Esses são alguns documentos elaborados: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção da Guatemala (1999) e a Declaração de Montreal (2001).

A educação é um direito de todos, sendo assim, qualquer pessoa, sem distinção, deve ter acesso a uma educação de qualidade, como está definido na Constituição Federal de 1988, especificamente nos artigos 205, 206 e 208:

Art.205, cap.III, seção I, A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No art.6º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; e no Art. 208, O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1988, p.121-122).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), no capítulo V, os Artigos 58,59 e 60 falam sobre a Educação Especial destacando que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (BRASIL,1996, p.19-20).

Vale mencionar que a Educação Especial se refere a duas questões, sendo elas, as escolas especiais (como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, por exemplo), e os atendimentos especializados nas escolas de ensino regular (salas de recurso no contraturno e as salas multifuncionais).

Ampliando o conceito da educação especial, como mencionado acima, a inclusão refere-se a todas as pessoas com necessidades especiais que estão inseridas nas classes comuns, havendo uma adaptação do meio escolar para receber esses alunos na escola.

Percebe-se que o processo de inclusão foi um marco de grandes confrontos, destas lutas reconhecemos algumas conquistas, tais como as legislações a favor dos deficientes e as Organizações que discutem sobre a temática.

De acordo com Crochík et al (2009), a educação inclusiva possui grandes vantagens, tanto para os alunos que possuem alguma deficiência quanto para os demais alunos:

Ainscow (1997), Mantoan (2003) e Mittler (2003) parecem concordar quando afirmam que, na educação integrada, as crianças com deficiências são colocadas junto às crianças sem deficiências nas salas de aula, sem que necessariamente a escola crie condições favoráveis para recebê-las. Já na inclusiva, a educação estaria voltada para todas as crianças; nesta concepção não é a criança que deve se modificar para a adaptação à vida escolar, mas é a escola que deve ser alterada para o acolhimento das diferenças. (CROCHÍK et al, 2009, s/p)

Podemos inferir que, como os autores mencionaram anteriormente, as crianças que possuem deficiência são colocadas com as crianças sem deficiência nas salas de aulas, isso é caracterizada como uma educação integrada. Algumas das dificuldades para a inclusão estão no fato de:

Há obstáculos de diversas ordens à implantação da educação inclusiva: os culturais, os ideológicos, os financeiros, os educacionais, os institucionais e as possíveis resistências dos pais das crianças sem deficiência, mas as atitudes, principalmente dos professores e dos colegas sem deficiências, frente à inclusão das crianças com deficiência na escola parecem também ser variáveis importantes. Como a educação inclusiva se refere a diversos alvos de preconceito (alunos com deficiência, crianças e jovens que vivem nas ruas, ciganos, índios e, em alguns países, negros e mulheres), esta foi uma variável que precisa ser estudada. (CROCHÍK et al, 2009, s/p)

Sendo assim, podemos perceber que há muitas dificuldades financeiras, culturais, educacionais, políticas e pedagógicas para a implementação da educação inclusiva nas escolas, portanto, Bueno (2001 apud BISACCIONI, 2005, p.6), menciona que a escola muitas vezes não consegue dar conta das diferenças, sendo de “[...] origem pessoal, social, cultural ou política”, desta forma, para ocorrer a inclusão na escola devem ser realizadas algumas alterações que ofereçam uma educação de qualidade para todas as crianças. Assim,

[...] indicam que há duas questões-chave interligadas que parecem ser centrais para a efetiva inclusão de crianças com necessidades especiais. A primeira delas refere-se às percepções e experiências de professores do ensino regular; a segunda consiste no modo pelo qual os apoios e as adaptações estão sendo oferecidos aos alunos com deficiência nas salas de aula. (FOX; FARREL; DAVIS, 2004 apud BISACCIONI, 2005, p.7)

Para que a inclusão ocorra são necessárias modificações profundas no sistema de ensino, pois, conforme Frias e Menezes (2009, p.11) mencionam, “Sabemos também, da dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar ‘alunos especiais’”.

De acordo com Silva e Pinto (2011, p.19), algumas dificuldades são enfrentadas pelos professores para que ocorra a inclusão, sendo assim, muitas vezes a escola acaba não sendo um ambiente propício para a inclusão, pois os materiais são escassos, os móveis são inapropriados, as salas de aula são superlotadas e existe pouco espaço para realizar recreações com os alunos. Dessa maneira:

Não pode ignorar o conjunto de condições que influem no trabalho do professor. Sua retribuição econômica, suas condições de trabalho, sua valorização social e suas expectativas profissionais são, ao lado da formação permanente, fatores que facilitam ou dificultam sua motivação e sua dedicação. (MARCHESI, 2004, p.44 apud SILVA; PINTO, 2011, p.19)

De acordo com Silva e Pinto (2011), muitos profissionais acabam criando uma resistência quando se trata da educação inclusiva, pois não veem qual o objetivo de incluir alunos que possuem deficiência nas salas de aula regulares.

Segundo Itani (1998 apud SILVA; SHIMAZAKI, 2014, p. 9), o preconceito está presente no cotidiano escolar, apesar de todas as discussões para que as atitudes preconceituosas sejam extintas:

[...] o preconceito faz parte do nosso comportamento cotidiano [...] frequentemente nos defrontamos com atitudes preconceituosas, seja em atos ou gestos, discursos e/ou palavras. Assim, a sala de aula não escapa disso, e trabalhar com essa questão, ou mesmo com a intolerância, não está dentre as tarefas mais fáceis do professor.

Segundo Beyer (2006 apud CARDOSO; COSTA, 2015, p.29) para que a inclusão ocorra sem discriminação, além de o professor desenvolver práticas sobre a inclusão escolar, é necessário que haja uma discussão sobre a temática com todas as pessoas envolvidas com o processo de aprendizagem desses alunos, desta forma:

Haja vista que mesmo que o professor desenvolva uma prática inclusiva em sala, atendendo as NEE dos alunos, proporcionando um ambiente acolhedor e não excludente, pode-se correr o risco desses alunos se depararem, no próprio contexto educacional, com situações constrangedoras, que necessariamente irão contribuir para o processo de exclusão. [...] o objetivo é transformar escolas regulares em escolas que atendam a todos os indivíduos, sem discriminações.

Como mencionado pelos autores, o processo de inclusão foi marcado por diferentes períodos, desde a exclusão até o período atual, que é o da inclusão. Destacam também que a educação inclusiva traz benefícios para os alunos, porém, existem muitas dificuldades para que ela realmente ocorra. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos pode ficar prejudicado, por falta de materiais, recursos, preparo dos professores, entre outros.

Relembrando que o primeiro termo utilizado, abordado por esta pesquisa para referir-se à educação dos alunos deficientes, é a *educação especial*, que é um tipo de educação específica que ocorre em salas ou escolas especiais. Após, tivemos o termo *portadores de necessidades educacionais especiais* que são as pessoas que possuem uma deficiência física, sensorial ou motora e o último, que utilizamos atualmente, é a *inclusão*, que é o fato de incluir as pessoas com deficiência na escola regular.

Apesar dos significativos avanços que destacamos com relação à educação inclusiva, em nossas experiências durante a graduação em Pedagogia nos deparamos frequentemente com situações de exclusão, que puderam ser vistas nos estágios curriculares. Embora identifiquemos, de forma assistemática, um discurso que preconiza o respeito às condições e características individuais, parece-nos que ainda persistem práticas homogeneizantes, com a finalidade de inserir os alunos deficientes num padrão comum a toda turma. Neste contexto, indagamos: ***Como se dá a manutenção do princípio da homogeneização nas práticas atuais de Educação Inclusiva expressas em relatos de pesquisas?***

Com essa indagação foi elaborada a seguinte hipótese: Mantêm-se, provavelmente, práticas homogeneizantes nas relações de ensino e de aprendizagem nas salas de aula das escolas regulares, porque permanece o princípio de que, para o bom andamento das aulas, é necessário que todos sigam um ritmo comum, desenvolvam uma mesma sequência de tarefas, sem levar em consideração as necessidades pedagógicas dos alunos de inclusão.

Os trabalhos citados durante o texto demonstram concordâncias em relação às legislações e ao histórico acerca da educação inclusiva, apontando as dificuldades enfrentadas pelos professores, como eles lidam com esses alunos, uma breve contextualização histórica e algumas legislações que mencionam que a educação é um direito de todos.

A pesquisa aqui apresentada investigou como a manutenção do princípio da homogeneização se mantém nas propostas atuais de Educação Inclusiva expressas em relatos de pesquisa, para isso foi realizado um estudo bibliográfico sobre o tema.

Esta investigação se justifica pelo fato de percebermos que hoje possuímos algumas leis que tornam obrigatória a inclusão de alunos nas escolas, mas nem todos os professores são adeptos a inclusão por vários motivos, dentre eles, a falta de preparo, a falta de formação a respeito do assunto, por não saber como incluir esses acadêmicos, por não possuir uma formação adequada para lidar com os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem, entre outros.

Com a inclusão na sala de aula, temos a oportunidade de observar a nossa prática para percebermos se não estamos homogeneizando o ensino e a aprendizagem dos alunos, pois, se deve fornecer o mesmo conhecimento/conteúdo para todos, ainda que isso implique inúmeras adaptações e transformações nos

modos de ensinar. Ao mesmo tempo, temos que levar em consideração que aprendemos de forma diferente e essa informação não deve ser desconsiderada pelo professor em seu planejamento.

A compreensão desses fatores é de fundamental importância, pois os professores, entendendo como é relevante a inclusão das crianças e levando em consideração a heterogeneidade dos alunos, conseguirão, provavelmente, realizar as intervenções adequadas em sua classe. Desta forma, o docente terá um olhar diferenciado para a sua prática e verificará como ele pode realizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Desse modo, esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar como se dá a manutenção do princípio da homogeneização nas propostas atuais de educação inclusiva expressas em relatos de pesquisa. Como **objetivos específicos** primeiro, identificar os conceitos de educação inclusiva presentes nas pesquisas e, segundo, analisar os conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante.

Nas próximas etapas do trabalho vamos apresentar as contribuições de Vygotsky (2004a,b,c,d) para abordar a temática, a metodologia, a análise dos dados obtidos e as nossas considerações finais sobre o foco desta pesquisa.

2 CONTRIBUIÇÕES DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY PARA O ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Gasparin e Antonio (2008), a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua essência, relata que a aprendizagem se dá por meio das interações sociais e, dessa forma, a criança desenvolve as suas funções psicológicas superiores (memória, abstração, atenção voluntária, percepção e o pensamento).

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 na Rússia e faleceu em 11 de junho de 1934. Desde criança tinha uma riqueza intelectual que fez com que questionasse o homem e a criação da sua cultura.

Sua teoria foi desenvolvida durante a revolução russa, período no qual o pensamento socialista estava sendo difundido, de influência marxista, assim como apontam Coelho e Pisoni (2012). Além de Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Leontiev representam a Teoria Histórico-Cultural. Os dois últimos deram continuidade aos estudos após a morte de Vygotsky.

Após essa contextualização inicial, mencionamos que, para fundamentar esta pesquisa, selecionamos alguns textos de Vygotsky que tratavam sobre a deficiência das crianças e o seu processo de desenvolvimento.

Deste modo, nos fundamentamos na obra “defectologia”, debruçamo-nos sobre os seguintes materiais: *Pedagogia e psicologia* (VYGOTSKY, 2004a); *Fatores biológico e social do comportamento* (VYGOTSKY, 2004b); *O comportamento anormal* (VYGOTSKY, 2004c); e *A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem* (VYGOTSKY, 2004d). Vale ressaltar que as ideias para fundamentar a pesquisa refere-se a esses capítulos, pois Vygotsky (2004) revê algumas de suas concepções em outras obras.

Para Vygotsky (2004a), a psicologia tradicionalmente era entendida como ciência da alma, denominada como metafísica; no decorrer do tempo passou a ser chamada de psicologia racional. Em contrapartida dessa ideia surgiu a psicologia empírica que era entendida como ciência dos fatos, sendo baseada na experiência. Porém, apesar da crítica, a psicologia racional continuou tratando dos problemas metafísicos, ou seja, da alma.

Segundo Vygotsky (2004a, p.4), o que era psicologia empírica passou a ser “[...] ‘psicologia sem alma’, ‘psicologia sem nenhuma metafísica’ ou ‘psicologia baseada na experiência’”. Sendo assim, ficou conhecida como “[...] ciência dos fenômenos psíquicos ou fenômenos da consciência”.

Esta psicologia, de acordo Vygotsky (2004a), sofreu críticas por não se afastar da concepção da psicologia da alma. Porém, por meio dos maiores representantes da psicologia empírica, disseminou a importância do aspecto motor para o estudo dos processos psíquicos.

No período em que Vygotsky escreveu, a psicologia passou a ser concebida como uma nova ciência, sendo ela a ciência do comportamento dos seres vivos. Para os psicólogos da época, o comportamento era entendido como “[...] todo o conjunto de movimentos, internos e externos, de que dispõem um ser vivo” (VYGOTSKY, 2004a, p.6). Sendo assim, afirmava-se que todo o fenômeno psíquico poderia ser estudado com base nos aspectos do movimento.

Por isso, a psicologia se tornou uma ciência biológica, já que estudava o comportamento como sendo a principal forma de adaptação do ser com o meio, ou seja, o comportamento era entendido como o processo de interação do organismo com o meio social. Para Vygotsky (2004a, p.6):

[...] o comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem. A psicologia estuda o comportamento do homem social e as leis da mudança desse comportamento.

Por consequência desses pressupostos, começa-se a estabelecer a ideia de que o contexto social influencia o desenvolvimento e o comportamento do ser humano. Com o surgimento da psicologia pedagógica, os profissionais acreditavam que seriam criados métodos que ensinassem a lecionar, mas essa ideia foi fracassada, pois,

A psicologia é ciência, lecionar é arte, as ciências nunca irão produzir arte diretamente de si mesmas. A lógica ainda não ensinou nenhuma pessoa a pensar corretamente, assim como a ética da ciência nunca levou ninguém a agir bem. A pedagogia e a psicologia caminharam lado a lado, e de modo algum a primeira foi extraída da segunda. Ambas se equivaliam e nenhuma se subordinava à outra. De igual

maneira o ato de lecionar e a psicologia deviam sempre estar combinados entre si, mas isso ainda não significa que algum método de lecionar seja o único assim combinado, por muitos desses métodos podem estar em comunhão com as leis de psicologia. Por isso, se alguém conhece psicologia, daqui absolutamente não se segue que ele ainda seja um bom guia. (JAMES, 1905, p.6-7 apud VYGOTSKY, 2004a, p.9-10)

A partir dos apontamentos mencionados por Vygotsky (2004), destacamos alguns conceitos apresentados por ele que influenciam o processo educacional dos alunos e que são de extrema relevância para compreender a sua ideia.

O primeiro conceito é o de internalização que, segundo Gasparin e Antonio (2008), ocorre por meio da mediação dos instrumentos, principalmente com o auxílio da linguagem e dos objetos, assim como Vygotsky (2007, p.58) menciona,

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica.

É por meio da internalização que ocorre uma transformação nas funções psicológicas que deixam de ser elementares, iguais dos animais e se tornam superiores.

O segundo conceito destacado, refere-se à aprendizagem e ao desenvolvimento. Gasparin e Antonio (2008, p.13) destacam que, para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] o desenvolvimento da criança é considerado como um processo dialético complexo caracterizado por inúmeras transformações qualitativas, metamorfoses, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Os autores explicitam que, para Vygotsky, a criança possui dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro caracterizado como Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o segundo como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Sendo que no NDR, a criança já tem um determinado conhecimento internalizado e já consegue realizar sozinha certas atividades, podemos citar como

exemplo, quando a criança tem aproximadamente um ano e já consegue caminhar de forma independente, sem o auxílio de um adulto, ou seja, sem uma mediação. Já a ZDP é quando a criança precisa de mediação de um adulto ou de outra criança mais experiente para solucionar determinados problemas.

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VYGOTSKY, 2007, p. 94)

Dessa forma, para a abordagem Histórico-Cultural, o meio social e cultural interfere diretamente no processo de desenvolvimento da criança, para que se formem as funções psicológicas superiores, isso ocorre por meio da mediação dos instrumentos culturais, que podem ser concretos ou abstratos, e da internalização.

Sendo assim, para a aprendizagem ser significativa tem que ocorrer uma relação entre o sujeito, o objeto e os outros sujeitos. Por isso, a inclusão, nessa perspectiva, é extremamente importante, pois o indivíduo com deficiência pode conviver com as outras crianças e realizar uma troca de experiências entre os alunos propiciando uma troca de aprendizagens, tendo em vista que o meio social pode interferir no desenvolvimento da criança e compensar as suas dificuldades.

Referente à concepção de desenvolvimento apontada por Vygotsky (2007), o comportamento do homem é constituído pelas particularidades das circunstâncias sociais do seu crescimento. Sendo assim, Vygotsky (2004b, p.63) crítica a concepção que menciona que o fator biológico é mais importante que o social, “O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas”.

Consequentemente, o método de ensino deve ser fundamentado nas atividades pessoais realizadas pelos alunos, então diante desta perspectiva o educador tem a função de orientar e regular as atividades dos alunos, deixando o educando se movimentar com liberdade e independência. Vygotsky (2004b, p.64-65) destaca que:

A base da ação educacional dos próprios alunos deve ser o pleno processo de respostas com todos os seus três momentos: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva. A velha pedagogia intensificava exageradamente e deformava o primeiro momento da percepção e transformava o aluno em esponja, que cumpria a sua função com tanto mais acerto quanto absorvia os conhecimentos alheios. Entretanto, o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber mas também a reagir. Educar significa antes de mais nada, estabelecer novas relações, elaborar novas formas de comportamento.

Podemos inferir que Vygotsky (2004) critica o modelo da pedagogia tradicional, pois ela atua de forma que o professor transmite o conhecimento e o aluno apenas absorve. O autor explicita que para ser considerado conhecimento é necessário que o educando experimente esse saber para que possa estabelecer novas relações e desenvolva novas formas de comportamento.

A experiência do estudante e a organização dos seus reflexos condicionados são desenvolvidas pelo meio social, então, se mudar o meio social transforma também o comportamento do homem. Para Vygotsky (2004b) o mestre⁴ é quem ordena o meio social do aluno.

Por isso, Vygotsky (2004b) expõe que o meio social seria uma fonte de desenvolvimento para que o processo educacional se alavancasse e o mestre iria orientar este procedimento. Consequentemente, ele seria organizador e parte do meio social educativo.

A educação, para Vygotsky (2004b), não é passiva, pelo contrário, quando se atribui um papel educativo os alunos se tornam participantes ativos deste processo.

⁴ Os termos utilizados nesta pesquisa foram fiéis às terminologias que Vygotsky (2004) utilizou em seus escritos.

Ele ainda destaca que o meio social não é absoluto e exterior ao homem, desse modo, não conseguimos nem saber quando acabam as influências do meio e começam as influências do corpo do indivíduo.

Vygotsky (2004b, p. 72) explicita que o corpo é um pedaço do meio social e o homem sempre se utiliza das suas experiências sociais no meio, como, por exemplo,

Se ao contemplarmos um bosque, um rio ou uma árvore temos a consciência de que estamos diante de um bosque, de um rio, de uma árvore e os nomeamos, compreendemos o que significam, isso quer dizer que aplicamos a tais objetos operações de experiência social tão complexas que só podem não ser notadas por força da mesma lei pela qual não percebemos que respiramos, crescemos, giramos com a Terra, isto é, não percebemos aquelas mudanças que se processam de modo ininterrupto e permanente.

Por fim, conforme Vygotsky (2004b) expressa, no processo de educação o mestre tem papel extremamente ativo, pois é ele quem corta e esculpe os elementos do meio, a fim de que o aluno consiga realizar as tarefas, por isso, o processo educativo é ativo.

Percebemos que, para o autor, o meio social em que o indivíduo está inserido é de extrema relevância para que ele mude os seus comportamentos, assim, a educação deve considerar a experiência pessoal do aluno no processo de escolarização. Sendo que, para desenvolver o conhecimento, o aluno tem que passar pela experiência pessoal para se concretizar.

Vygotsky (2011) utiliza em seus escritos a terminologia *defectologia* para tratar do estudo da criança com deficiência e/ou educação especial; quando ele menciona *criança anormal*, refere-se às crianças deficientes.

As pessoas que são consideradas “normais” também têm comportamentos anormais, passageiros e provisórios, porém podem ser duradouros ou comportamentos constantes, de acordo com Vygotsky (2004c). Dessa forma, ele divide as crianças em três grupos: “formas breves”, como, lapsos, omissões, esquecimentos, delírio, embriaguez, entre outros. O segundo são os “estados duradouros e estáveis”, tais como, neurose e algumas doenças mentais, e o terceiro grupo refere-se às “falhas de comportamento constantes e vitalícias”.

Quando trata do terceiro grupo, o autor assinala que naquele período prevalecia a concepção de que as crianças com comportamentos anormais eram diferentes das que possuíam o comportamento normal, no entanto:

[...] temos que contrariar essa concepção e procuramos mostrar o quanto são tênues as fronteiras que separam o normal do anormal e com que frequência os traços psicopatológicos estão disseminados no comportamento comum. (VYGOTSKY, 2004c, p.380)

Dessa forma, constatamos que, para Vygotsky (2004c), são poucas as diferenças entre o comportamento da criança com deficiência e da criança “normal”.

A normalidade da criança, de acordo com Vygotsky (2004c), se manifesta quando o corpo procura compensar a sua falha, quando lhe falta algum órgão. Uma das consequências desse defeito é o fato de sempre se ter na consciência das pessoas as dificuldades da criança, fazendo com que tire a criança do todo social colocando-a em desvantagem com relação às outras crianças. Deste modo, Vygotsky (2004c) aponta que a indagação do professor deve ser:

[...] resolver de forma mais indolor possível tanto uma quanto outra consequência do defeito. Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira, vir a ser para o deficiente a causa da sua imperfeição ou da invalidez social. (VYGOTSKY, 2004c, p.381)

Podemos perceber que, para o autor, cabe ao professor tentar extinguir as consequências da deficiência da criança. De forma que se a criança receber uma maior atenção, tiver sua vida organizada e pensar que possui poucas características diferentes das crianças “normais”, sua deficiência física não vai ser mais a causa da sua imperfeição ou invalidez social. Essas ideias apresentadas por Vygotsky (2004c) remetem à inclusão social das crianças deficientes.

O autor expressa que a educação das crianças deve ser realizada por meio de procedimentos educativos individualizados, utilizando o método da compensação e da adaptação, partindo desse pressuposto o “problema” pode ser resolvido assim como mencionado anteriormente, de forma indolor.

Antigamente as crianças deficientes eram excluídas do meio social, por causa da sua deformidade e, para Vygotsky (2004c, p.381), “[...] a educação social consiste que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências”.

Os cegos, durante um tempo, tinham um pequeno papel social e alguns até se consideravam abandonados internamente e acabavam ficando depressivos. Neste sentido, Vygotsky (2004c) fala que os princípios da educação destes alunos eram de forma beneficente e acabou se difundindo a ideia de que a sua deficiência era castigo de Deus ou uma provação e eles tinham que aceitar.

Então, nesse período não se tinha uma tentativa de superar os limites das deficiências das crianças e essa concepção afetava também a educação destes alunos, como menciona Vygotsky (2004c, p.382): “[...] a regra pedagógica básica era a adaptação da educação a essa deficiência e não a sua superação”.

Vygotsky (2004c) critica algumas teorias psicológicas por relatarem que os cegos teriam um sexto sentido e que poderiam superar a sua deficiência pela força do tato das pessoas normais,

Tudo isso é profundamente falso. De fato, o comportamento dos cegos é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais, excetuando-se apenas que os órgãos analisados ligados ao olho, que lhes faltam, são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras. (VYGOTSKY, 2004c, p.382-383)

Verificamos que Vygotsky (2004c) relata que o comportamento dos cegos é organizado como das pessoas normais, pois os órgãos relacionados à visão são trocados por outros meios analisadores, como, por exemplo, táteis e motores, isso ocorre por meio da acumulação de experiências do indivíduo.

O autor destaca que os livros utilizados pelos cegos possuíam as letras sobressaídas do papel e as crianças deficientes visuais, desde novas, aprenderam a ler esse material. As pessoas que enxergam utilizam o visual para a leitura e os cegos substituem o visual pela sensação tátil.

Os cegos usam ainda com maior frequência o alfabeto Braille, que foi criado especialmente para eles. Nesse alfabeto cada letra é formada de diferentes combinações de pontos, impressos de forma saliente no papel. Se uma pessoa que enxerga e não está habituada a esse alfabeto tenta tocar com a mão uma página escrita em Braille vai perceber muitos pontos colocados em desordem, terá uma série de sensações absurdas e inclusive será incapaz de narrar o número e a disposição dos pontos. Para o cego os pontos se relacionam à noção de sons, os sons se constituem em palavras, as palavras se unem

em frases e lhes dão um determinado sentido. (VYGOTSKY, 2004c, p.383)

Vygotsky (2004c) explica que o tato dos deficientes visual não é mais apurado que os das pessoas que enxergam, mas tem um maior número de ligações e experiências acumuladas. Então, quando for lecionar para os cegos precisa-se ter como objetivo final a inserção do cego com as experiências fornecidas pelas outras pessoas, para isso é preciso aproximar o sistema de escrita utilizado pelos cegos com um sistema social em que todos possam participar e se comunicar.

Por isso, Vygotsky (2004c) realiza uma crítica ao alfabeto Braille que apesar de ser adequado até determinado ponto, acaba afastando os cegos da convivência social com as outras pessoas. Como exemplo, ele menciona que quando uma carta é escrita em Braille, somente o aluno cego consegue ler e não pode haver uma comunicação entre todos os indivíduos,

[...] todas as nossas exigências devem estar orientadas no sentido de tirar a experiência do cego dos limites estreitos da sua deficiência e ligá-la da forma mais ampla e íntima possível à experiência social da humanidade. É por isso que, do ponto de vista psicológico, é **necessário exigir uma redução possível do ensino especial para os cegos e introduzi-los o mais cedo possível nas escolas comuns secundárias e superiores.** (VYGOTSKY, 2004c, p.384, grifos nossos)

Compreendemos que para Vygotsky (2004c), é muito importante retirar os alunos cegos das classes especiais e introduzi-los nas escolas comum, isso é necessário para que o aluno cego participe das experiências sociais fornecidas pela sociedade. O autor enfatiza ainda que o ato de isolar os alunos nas classes especiais não tem um bom resultado, tendo em vista que “[...] nesse tipo de educação tudo fixa a atenção dos alunos na sua cegueira em vez de lhe dar orientação” (VYGOTSKY, 2004c, p.384).

Quando Vygotsky (2004c, p.386), fala sobre a educação dos surdos, ele menciona que é ainda mais complexo, pois eles possuem a percepção do mundo natural, mas acaba sendo excluídos socialmente, ao contrário do cego que está “[...] fechado em um mundo da natureza, mas em compensação está aberto o mundo social”. Sendo assim, para Vygotsky (2004c, p.386), os vínculos sociais são mais importantes e essenciais que os naturais,

[...] só a percepção da fala humana está ligada aos sons, mas isto é absolutamente indispensável para o desenvolvimento interior do indivíduo. Em parte alguma vemos com tanta clareza quanto no exemplo dos surdos-mudos que a nossa consciência tem origem puramente social e se desenvolve com base no modelo da comunicação com outras pessoas.

Verificamos que Vygotsky (2004c) aponta a importância do social para o desenvolvimento do indivíduo, que só é possível com a comunicação entre as pessoas. Para o autor, a educação dos surdos possui o mesmo princípio da educação dos cegos, ou seja, na “[...] compensação da sua deficiência pela ampliação da experiência social e a aproximação do surdo-mudo a formas normais de comportamento”. (VYGOTSKY, 2004c, p.387)

Ao se referir às deficiências mentais e psicopatias, Vygotsky (2004c, p.389) divide as crianças em três grupos, sendo eles,

O primeiro abrange as diferentes formas de debilidade mental começando pelo idiotismo e terminando em uma forma branda de retardamento. Esses fenômenos estão relacionados, em sua maioria, a alguma deficiência orgânica no sistema nervoso ou a doenças congênitas de secreção interna. As deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação de experiência individual. Essas crianças costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e, por consequência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo.

Apesar desses apontamentos, o autor menciona que as crianças deficientes mentais podem aprender mesmo sendo mais lentas na elaboração de novos reflexos condicionados. Vygotsky (2004d) explica que a ligação entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem era pensada de forma muito simples, porém no decorrer do tempo ocorreram transformações na concepção de pesquisadores sobre a relação do trabalho mental da criança e o seu processo de aprendizagem.

Desta forma, Vygotsky (2004d) explicita como Bianet, Meuman e outros pesquisadores que fazem parte da bibliografia clássica, entendiam sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem:

Eles supunham que o desenvolvimento sempre é uma premissa necessária para a aprendizagem, que se na criança ainda não amadureceram o suficiente as funções mentais (as operações

intelectuais) para que ela esteja em condições de iniciar a aprendizagem sobre este ou aquele objeto, então essa aprendizagem será estéril. (VYGOTSKY, 2004d, p.490)

Os pensadores clássicos mencionados por Vygotsky (2004d) entendiam que, para a criança aprender, ela precisa se desenvolver primeiro, ou seja, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, a partir dessa concepção, estes pesquisadores buscavam uma idade em que a aprendizagem fosse possível.

Para conseguir achar esta idade, os pesquisadores mencionados por Vygotsky (2004d) realizaram experimentos em que as crianças tinham que executar algumas tarefas que envolviam as operações mentais. Se as crianças conseguissem resolver sozinhas, considerava-se que ela havia desenvolvido a área necessária para resolver tal tarefa, caso não tivesse essas áreas “amadurecidas” a criança ainda não estava preparada para a sua aprendizagem escolar.

Assim, Vygotsky (2004d) aponta que este diagnóstico utilizado para verificar o desenvolvimento mental das crianças era realizado igualmente nos trabalhadores para a seleção profissional. Para o trabalhador ser escolhido, ele deveria ter qualidades específicas para desenvolver sua função, caso contrário ele não se encaixava na profissão.

Vygotsky (2004d) não concorda com a concepção mencionada anteriormente que dizia que a criança precisa amadurecer para aprender. Dessa forma, ele expõe que quando começa a ensinar a criança a falar aos três anos, as suas funções estão mais amadurecidas do que quando ela possui um ano e meio, que é a idade em que se ensina as crianças a falar. Porém, aos três anos é observado que as crianças têm uma maior dificuldade em aprender a falar do que quando têm um ano e meio, portanto, essa explicação viola a ideia proposta por Bianet, Meuman (apud VYGOTSKY, 2004d) e outros pesquisadores relacionados à psicologia clássica, que diziam que a criança precisava amadurecer algumas funções para aprender. Relacionado a essas considerações, o autor aponta que:

Se isso fosse verdade, então quanto mais demorássemos a começar o ensino tanto mais fácil seria ensinar criança. Por exemplo, para ensinar a falar são necessárias premissas como atenção, memória e intelecto. Algumas delas amadurecem mais em três anos do que em um e meio, e por isso é mais difícil ensinar a criança aos três anos do que com um ano e meio? Novas pesquisas, se bem que unilaterais porque partem de uma determinada tendência pedagógica, mostram que a aprendizagem da escrita é mais fácil entre os cinco e os seis

anos que os oitos e os nove. Logo, a escrita pressupõe certa maturidade das funções. Entre os oito e os nove anos elas amadurecem mais do que entre os cinco, seis. Se é verdade que para ensinar é necessário amadurecimento dessas funções, fica compreensível porque a aprendizagem em idade mais tardia se torna complicada. (VYGOTSKY, 2004d, p.492)

Vygotsky (2004d) está realizando uma crítica à concepção de que a criança se desenvolve primeiro para depois aprender e como argumento ele suscita que seria melhor ensinar as crianças mais tardiamente já que elas estariam mais amadurecidas. O autor demonstra também que o processo de desenvolvimento mental das crianças é muito mais complexo do que se imaginava.

Posteriormente, Vygotsky (2004d) refere-se à divisão dos alunos que ingressam na escola com base no seu desenvolvimento mental. Os alunos eram divididos em quatro categorias, sendo elas, as crianças que não eram tão maduras mentalmente que iam para as instituições especiais e as que ficavam na escola normal, eram separadas por alto, médio ou baixo nível intelectual.

Esses níveis de desenvolvimento intelectual se davam por meio dos testes de quociente de desenvolvimento mental (QI), que mediam a relação da idade cronológica da criança com sua idade mental. Vygotsky (2004d, p.494) relata que,

No ato de ingresso na escola, todo pedagogo supõe que as crianças do primeiro nível devem ocupar o primeiro lugar em termos de rendimento, as do segundo – com QI médio- o segundo lugar e as de QI baixo o terceiro. Essa regra é hoje aplicada pelas escolas no mundo inteiro, e nisto consiste a sabedoria fundamental das investigações pedológicas realizadas nos limites da escola.

Nas escolas auxiliares, assim como na de ensino regular, os alunos eram separados em grupos e estudavam as crianças menos atrasadas, as que eram classificadas como médias e em terceiro as fracas. Mas, Vygotsky (2004d) critica essa separação dos alunos.

Todos esses apontamentos com base em Vygotsky (2004abcd) foram de extrema relevância para entender e fundamentar esta pesquisa. Percebemos que o autor quando escreveu já questionava a educação que separava as crianças deficientes dos alunos considerados “normais”, apontando alguns malefícios de deixar estes educandos separados das trocas de experiências fornecidas pelo meio social.

Vygotsky (2004 a,b,c,d) escreveu há muito tempo atrás e atualmente ainda estamos discutindo e tentando aplicar uma educação em que todos os alunos, independentemente das suas condições biológicas, possam ser inseridos em sociedade, visando a sua aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como se dá a manutenção do princípio da homogeneização nas propostas atuais de educação inclusiva expressas em relatos de pesquisa. Como **objetivos específicos** primeiro, identificar os conceitos de educação inclusiva presentes nas pesquisas e, segundo, analisar os conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante.

Este trabalho é de caráter bibliográfico, pois se utiliza de artigos que já foram produzidos por outros autores. Assim como menciona Gil (2002, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”.

Para Mioto (2007, p. 38-39), essa pesquisa apresenta o contexto “[...] histórico, dispõe de consciência histórica; intrínseca e extrinsecamente ideológico; e essencialmente qualitativo”, sendo assim, ela é caracterizada como qualitativa.

Utilizamos como banco de dados a biblioteca eletrônica SCIELO (www.scielo.com.br), constituída por periódicos de diversas áreas do conhecimento. Observamos que este site contém uma revista que trata exclusivamente da educação especial, denominada *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Dessa forma, escolhemos esse periódico para realizar a análise, tendo em vista que é o único no site que aborda exclusivamente a educação especial e inclusiva, disponibilizando diversos artigos referentes aos objetivos propostos nesta pesquisa.

A *Revista Brasileira de Educação Especial* contém números registrados desde 2005. É publicada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). De acordo com as informações emitidas pelo site, a ABPEE fica localizada na Universidade Estadual de Londrina, porém tem sociedade com a Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde é impressa.

Para realizar a pesquisa, utilizamos as seguintes palavras-chave: *Educação Inclusiva* em combinação com *Ensino*, e *Inclusão* correlacionada a *Ensino*, na tentativa de encontrar somente os artigos que tinham relação direta com o tema e os objetivos da pesquisa.

Quando utilizamos a palavra *educação inclusiva* combinada com *ensino*, obtivemos cerca de 15 (quinze) artigos e, ao inserir as palavras *Inclusão* mais *Ensino*, recebemos 93 (noventa e três) resultados. Sendo assim, encontramos 108 artigos no total. Considerando que, dessa amostra, certamente existiriam artigos que não abordavam diretamente a temática tratada neste estudo, foram estabelecidos critérios para inclusão e exclusão do material de análise.

Mioto e Lima (2007, p.41, grifo das autoras), definem alguns critérios que podem ser seguidos para limitar o vasto número de estudos que se tem acerca do tema e para nortear a separação do material a ser selecionado:

O **parâmetro temático** – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; b) o **parâmetro linguístico** – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.; c) as **principais fontes** que se pretende consultar- livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.; d) o **parâmetro cronológico** de publicação para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado.

Utilizando os parâmetros mencionados pelas autoras, os critérios que utilizamos para selecionar os artigos, foram: verificar se eram nacionais, se retratavam assuntos sobre o Ensino Fundamental - Primeiro Ciclo⁵, se eram relatos de pesquisa e se foram escritos de 2007 até 2017, ou seja, na última década.

Como critérios de exclusão, delimitamos os artigos observando se estavam relacionados com o objeto de estudo, os que não eram nacionais, os que eram pesquisa bibliográfica, que falavam somente do atendimento especializado em educação especial e os que foram publicados antes de 2007.

Após investigar esses artigos para verificar quais iriam permanecer e quais seriam excluídos, chegamos a um total de 9 (nove), utilizando os dois conjuntos de palavras-chave. Sendo assim, com a combinação das palavras *Educação Inclusiva* e *Ensino*, selecionamos 4 (quatro) artigos e referente à combinação das palavras *Inclusão* e *Ensino*, encontramos 5 (cinco) artigos.

No quadro abaixo, apresentamos os artigos resultantes dos procedimentos de seleção do material bibliográfico que compuseram nossa amostra:

⁵ Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano (Primeiro Ciclo)

Quadro 1. Descrição da amostra de artigos selecionados da *Revista Brasileira de Educação Especial*, publicados no período de 2007 a 2017.

Artigo	Título	Autores	Ano
1	Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Lúcia de Araújo Ramos Martins	2007
2	Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico	Nilza Sanches Tessaro Leonardo; Cristiane Toller Bray; Solange Pereira Marques Rossato.	2009
3	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	Camila Graciella Santos Gomes; Enicéia Gonçalves Mendes	2010
4	Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.	Ana Paula de Freitas	2012
5	Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações	Maria Emília Pires Briant; Fátima Corrêa Oliver	2012
6	Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem	Jáima Pinheiro de Oliveira et al	2012
7	A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte	Patricia Asplicueta et a	2013
8	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular	Teresa Cristina Coelho dos santos; Lúcia de Araújo Ramos Martins	2015
9	Escolarização de Alunos com Autismo	Stéfanie Melo Lima; Adriana Lia Frizzman de Laplane	2016

Após a escolha dos 9 (nove) artigos, realizamos a leitura, buscando sinalizar no texto, com diferentes marcações, alguns trechos que se referiam à concepção de inclusão e os que continham princípios de uma educação homogênea.

Posteriormente, organizamos a análise em duas categorias, de acordo com os objetivos específicos, sendo eles, primeiro, identificar os conceitos de educação inclusiva presentes nas pesquisas e, segundo, analisar os conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante, fundamentando-nos nos estudos de Vygotsky (2004 a,b,c,d) para efetivar a análise, assim como descrito no próximo capítulo.

4 MANUTENÇÃO DO PRINCÍPIO DA HOMOGENEIZAÇÃO NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como mencionado na metodologia, obtivemos nove artigos que estão relacionados diretamente como o tema da pesquisa, os quais vamos analisar e descrever neste capítulo.

Dessa forma, realizamos a análise das pesquisas, com base nos dois objetivos específicos propostos. Ao descrever as informações obtidas nos artigos, colocamos alguns trechos que apontam os princípios de uma educação homogênea e a concepção de educação inclusiva.

Para isso, dividimos o capítulo 4 (quatro) em dois subtítulos, sendo eles, **4.1 Conceitos de educação inclusiva** e **4.2 Conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante**.

Precisamos mencionar que as análises e as críticas feitas nesta pesquisa referem-se às situações destacadas pelos artigos que estão relacionados à perspectiva de educação inclusiva e às ideias da homogeneização das salas de aula.

4.1 Conceitos de educação inclusiva identificados nos relatos de pesquisa

Vygotsky (2004c, p. 386-387) mencionava que os alunos, no caso cegos, devem ser inseridos o mais rápido possível nas escolas secundárias e superiores, reduzindo de forma possível o ensino especial. Pois, segundo ele:

O isolamento dos cegos em escolas especiais não pode dar bons resultados, uma vez que nesse tipo de educação tudo fixa a atenção dos alunos na sua cegueira em vez de lhe dar outra orientação. Intensifica-se a psicologia do separatismo própria dos cegos, fechando-os em um mundinho estreito e abafado. [...] não há dúvida de que essas deficiências não são do educando mas da educação, ou seja, são camadas superpostas à educação dos cegos. Elas foram criadas bem mais pela situação social em que se desenvolveu e educou-se o cego do que pela estrutura interior da sua personalidade.

Na época em que Vygotsky escreveu ainda não se tinha o termo *educação inclusiva*, porém as suas ideias nos levam a pensar em uma educação na qual a criança que tem deficiência seja incluída nas escolas secundárias e superiores, pois,

de acordo com ele, a educação que os alunos recebiam nas escolas especiais acabava deixando-os em um mundo separado dos demais.

Dessa forma, com base nos pressupostos de Vygotsky (2004a,b,c,d), analisamos a concepção que os autores apontam em seus artigos sobre a educação inclusiva. Para isso, selecionamos os 9 artigos e iremos apresentar alguns trechos destacados dessas pesquisas.

O artigo 6 apresenta que “A inclusão escolar é uma das políticas que tem promovido, nas últimas décadas, a escolarização de todos os alunos” (Artigo 6, 2016, p.269). Mas será que a inclusão é só o fato de todos os alunos estarem inseridos no processo de escolarização regular? Ou é o ato de organizar, recepcionar e ensinar esses alunos nas salas de aulas?

Vygotsky (2004b) relata que a educação das crianças que possuem deficiência mental deve determinar as reações vitais de suma importância para a sua vida, deste modo, poderiam realizar algumas alterações mínimas do meio para inserir as crianças. Sendo assim,

[...] os métodos da educação desse tipo de criança coincidem com os métodos normais, sendo o seu ritmo apenas um pouco atenuado e retardado. Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível. (VYGOTSKY, 2004c, p.389)

Portanto, percebemos que, para Vygotsky (2004c), não adianta somente a criança com deficiência estar matriculada no ensino regular, ela precisa que o meio ao qual será inserida sofra algumas adequações para melhor recebê-la e assim ocorra um desenvolvimento de qualidade.

Deste modo, observamos que Vygotsky (2004c) faz uma crítica à educação especial, mesmo não existindo este termo ainda em sua época, porém ele apresentava críticas a uma educação “separada”.

A próxima concepção de Educação inclusiva que encontramos, foi a do artigo 3, que diz:

Os propósitos da Educação Inclusiva centram-se na universalização do ensino, na qual todos os alunos têm direito à educação de qualidade. Entenda-se, aqui, por educação de qualidade aquela em que o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade é orientado por relações de acolhimento à diversidade humana e de

aceitação das diferenças individuais (BRASIL, 2001). Para tanto, a escola regular deve se estruturar a fim de atender a todos os alunos com suas diferenças individuais (explícitas ou não), sociais, culturais e econômicas (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006). (Artigo 3, 2012, p.94)

O ponto de vista desta concepção se difere um pouco da anterior, pois ela define que a Educação Inclusiva se refere à universalização do ensino, ou seja, o direito de todos terem acesso a uma educação de qualidade. Menciona ainda que a escola de ensino regular tem que se adequar para receber todos os alunos. Vygotsky (2004c, p. 389) aborda que,

As exigências pedagógicas que podem ser apresentadas à educação dessa espécie consistem mais uma vez em que o meio seja adaptado à doença mental dos educandos. Se as estimulações bruscas e barulhentas são insuportáveis para crianças dessa natureza, a sua vida deve ser organizada de modo a que se garantam o silêncio e a tranquilidade.

Vygotsky (2004c) relatava essas ideias na década de 1930, ou seja, há aproximadamente 87 anos e nós estamos discutindo atualmente como fazer com que o aluno deficiente seja incluído no ensino regular. Sendo assim, a perspectiva de inclusão relatada no artigo 6 pode coincidir com as ideias apresentadas por Vygotsky (2004c). Pois, os dois mencionam que o meio deve ser adaptado de forma que proporcione uma educação de qualidade.

Para que ocorra de fato a inclusão dos alunos com deficiência, além de garantir sua matrícula nas escolas regulares, deve-se ajustar todo o ambiente e ofertar uma educação de qualidade, devendo-se, então, evitar a exclusão ou a segregação dos estudantes.

O artigo 3 apresenta a ideia do que é inclusão de acordo com a perspectiva de uma professora,

[...] na minha opinião é inclusão, se é inclusão o aluno vai ter que estar incluso naquele meio, sabe? Eu acho que um ajuda o outro, porque se eu montar para aquela turma só os alunos estando todos bons de dificuldade, eu vou estar montando uma coisa irreal. Eu acho que se eles estiverem ali no meio [...] até para ajudá-los [...] para animar mais, não para [...] porque eles já sabem é dividido desse jeito. Então o professor já sabe. Eu acho que os alunos também já sabem que eles estão naquelas ali [...] eles já vêem a igualdade deles ali, sabe? Então vai faltar o motivo [...] vou motivar

eles se eu misturar, misturar de repente é inclusão [...]. (Artigo 3, 2012, p.102)

Precisamos ressaltar que foi uma professora que participou da pesquisa que descreveu o que ela pensa sobre a Educação Inclusiva. Segundo ela, o fato de misturar os alunos pode ser considerado uma prática de inclusão. Pelo que foi descrito, podemos inferir que a professora não tem uma concepção sobre o que é inclusão, mas sugere que envolve uma “mistura” de alunos. Porém, a inclusão não é somente isso, como já mencionado anteriormente, vai muito além do que só colocar os alunos no mesmo ambiente, ou seja, na sala de aula. Precisa de uma prática em que todos os alunos, independentemente das suas especificidades, tenham condições de se desenvolver e aprender.

A partir desse trecho que a professora descreve a inclusão de acordo com sua opinião, podemos refletir: Será que o problema é falta de preparo somente? Essa não tem sido “uma desculpa”? A escola é espaço de ensino, então, por que não ensinar? Essas são algumas indagações relevantes para pensar as práticas inclusivas nas escolas.

O artigo 3, aponta o seu conceito de educação inclusiva, independente da visão dos professores entrevistados:

[...] Educação Inclusiva é exatamente proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas condições raciais, culturais, sociais ou de desenvolvimento, o acesso à escola e que essa se adapte às suas diferenças, sem excluí-los do processo educacional (GLAT; BLANCO, 2007). (Artigo 3, 2012, p. 103)

Ao contrário do que foi apresentado pela professora, a autora menciona o que os outros artigos já destacaram, ou seja, a educação inclusiva é possibilitar o ingresso dos alunos nas escolas, sem discriminação e que se adapte às diferenças. No entanto, incluir parece ser mais do que possibilitar acesso à escola; trata-se da garantia de aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir temos os artigos 1 e 10 que relatam que para uma educação inclusiva é preciso verificar as necessidades dos alunos, fazer um planejamento que contemple as dificuldades dos estudantes e um currículo apropriado:

O princípio básico da inclusão escolar, de acordo com essa Declaração, consiste em que as escolas reconheçam as diversas

necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (UNESCO apud MENDES, 2002). (Artigo 10, 2009, p.290)

A inclusão do aluno com deficiência na escola regular deve ser entendida como um processo em construção. A escola precisa empreender um planejamento, com vistas a prestar os apoios que se fizeram necessários, tendo como referencial a sua própria realidade. (Artigo 1, 2007, p.120)

[...] a escola, para ser considerada um espaço verdadeiramente inclusivo, precisa ajustar-se ao seu contexto real, respondendo aos desafios que se apresentam. Dentre estes, podemos destacar que um dos desafios que se colocam frente à escola para que se encaminhe a uma educação de qualidade é a elaboração de seu projeto político-pedagógico de forma autônoma e participativa. (Artigo 1, 2007, p.116)

Dessa forma, Vygotsky (2004c) aponta que os procedimentos educativos necessitam ser individualizados, assim como os artigos 1 e 10, ao dizer que precisa ter um currículo e um planejamento que levem em consideração as especificidades dos alunos, isto deve estar presente no projeto político pedagógico das escolas.

[...] os procedimentos educativos devem ser individualizados em função de cada caso particular, e através do método da compensação, por um lado, e da adaptação, por outro, o problema pode ser resolvido de forma indolor. Numa educação racional pode-se conservar para o deficiente toda a soma do seu valor social de tal forma que a influência da sua deficiência possa ser quase reduzida a zero. (VYGOTSKY, 2004b, p.381)

Como verificamos na citação, deve-se levar em consideração cada aluno no seu desenvolvimento escolar. Assim como está definido na Lei 13.146 no Artº III, título II, Capítulo IV:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Desta forma, podemos refletir: Será que é realizado um planejamento comum para todos, mas atentando as especificidades dos alunos? Será que o meio em que os alunos são incluídos está sendo adaptado? Devemos pensar essas questões com o intuito de refletir sobre a prática de inclusão que está acontecendo nas escolas.

Pois, assim como foi mencionado nos artigos, 1 e 10, na Lei Brasileira de Inclusão e por Vygotsky (2004c), deve-se considerar o aluno em seu processo de aprendizagem, de forma individualizada, ou seja, pensar em um planejamento para todos os alunos, observando as especificidades daqueles com deficiência presentes nas escolas.

O artigo 7, destaca a inclusão dos alunos, especificamente os estudantes surdos e o artigo 1 enfatiza a inclusão das crianças com paralisia cerebral:

[...] a inclusão escolar dos surdos é premente que os membros da escola compartilhem de um mesmo sistema linguístico, propiciando às crianças surdas que absorvam todas as oportunidades que a escola oferece, contribuindo, dessa maneira, para a formação de sujeitos ativos dentro da sociedade. (Artigo 7, 2013, p.404)

Com isso a escola, na perspectiva inclusiva, precisa garantir os meios necessários para prover as necessidades educacionais do aluno com paralisia cerebral, uma vez que desses recursos também depende o desenvolvimento de suas potencialidades. (Artigo 1, 2007, p.123)

Vygotsky (2004b) aponta que a educação dos “surdos-mudos” se dá por meio da ampliação das experiências sociais e seu convívio com as formas “normais de comportamento”. Sobre a linguagem, que foi citada pelo artigo 7, Vygotsky (2004c, p. 387) menciona:

[...] a linguagem mímica representa o grau mais baixo e a forma mais estreita de desenvolvimento da linguagem e da consciência. Em primeiro lugar, admite a comunicação apenas entre surdos-mudos e os fecha no círculo estreito e limitado da sua deficiência. Em segundo lugar, essa linguagem traz vestígios do pensamento rústico primitivo e por isso não está adaptada a tornar-se instrumento de expressão de conhecimento de fenômenos dotados do mínimo de complexidade e sutileza. Em terceiro e último lugar, o mais importante consiste em que, além das funções de comunicação social, a linguagem tem ainda a função de construir a consciência. Vimos que todas as reações do pensamento, todos os atos de atitudes são, em essência, um discurso interior. Assim, a mudez é também a ausência de um pensamento desenvolvido.

Desta forma, o artigo 7 retrata que para que todos os alunos possam se comunicar e interagir, necessita-se de uma linguagem comum na escola. Pois se tem somente um sistema linguístico, os alunos que utilizam a língua de sinais, por exemplo, ou outra forma de comunicação, acabam ficando excluídos e isso é totalmente o oposto do princípio de inclusão. Sendo assim, como realizar uma prática pedagógica que considere todos os alunos, sem que se exija desempenho, aprendizagem e desenvolvimento padronizados?

Os artigos 7 e 8 falam sobre uma prática que pode excluir os alunos com deficiência. Sendo que, para haver a inclusão, são necessárias ações que visem a inserção e permanência dos alunos na escola regular, como uma sala de aula que considere todos os alunos, independentemente da sua classe social, sua aparência, suas dificuldades e suas limitações.

A inclusão escolar deve traduzir um conjunto de reflexões e ações que garantem o ingresso, a permanência e a saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas pedagógicas excludentes ou, no mínimo, dissimulados de uma realidade que prima pela exclusão. (Artigo 7, 2013, p.408)

[...] pensar na Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira. (ARANHA, SILVA; 2006, p.8). (Artigo 2, 2012, p.150)

De acordo com Vygotsky (2004c), para se ter uma educação adequada aos alunos com deficiência, precisa-se de uma adaptação do meio e uma atenção para suas dificuldades, com vistas a garantir que se desenvolvam, assim como foi mencionado nos artigos 2 e 7.

A última concepção encontrada sobre educação inclusiva é a do artigo 5 e diz respeito às análises realizadas pelo autor com relação às respostas de duas professoras que participaram de sua pesquisa:

A partir dos relatos das professoras, percebemos algumas divergências. Enquanto a PROF1 concebe a Educação Especial como uma *mistura* de alunos e se remete às denominadas classes

especiais como uma modalidade educacional percebida como mais adequada a tais educandos, PROF2 – embora apresente certo pessimismo frente ao processo educacional ora desenvolvido – acredita que a educação inclusiva ainda está em processo, ou seja, está sendo construída. Em outras palavras, entende que embora não tendo sido implantada de maneira efetiva, pois as instituições escolares ainda carecem de condições pedagógicas e materiais para a sua real estruturação, já existem alguns aspectos sendo trabalhados nesse sentido. (Artigo 5, 2015, p.398)

O pensamento da PROF1 vai ao encontro do que foi descrito pelo artigo 3, isto é, a inclusão é a mistura de alunos. Percebemos que essa professora utiliza o termo da década de 1970, *educação especial* e ainda menciona que esses alunos devem permanecer nas classes especiais.

Como já afirmamos anteriormente, educação inclusiva não é somente a mistura de alunos deficientes com os demais, é o fato de o estudante estar inserido em um ambiente adequado às suas necessidades, visando um desenvolvimento de qualidade.

Se para alguns professores a inclusão é somente a “mistura de alunos”, como é realizado o processo educacional dos alunos com deficiência? O planejamento e a prática pedagógica atendem às necessidades do grupo de alunos com o qual os professores se deparam?

Por fim, os artigos 2 e 3 não apresentaram uma concepção do que seja educação inclusiva, pois o foco das pesquisas era apontar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência nas salas de aulas.

Algumas indagações surgiram sobre a inclusão e se ocorre a homogeneização nas escolas, quando observamos os depoimentos das duas professoras retirados dos artigos 3 e 5, já que participam diretamente do processo de inclusão e, por meio de sua prática sinalizam a necessidade de muitas melhorias, tais como materiais e condições pedagógicas, indicando que o proposto pela legislação não tem sido aplicado nas escolas.

Em síntese, as ideias sobre a Educação Inclusiva apresentadas pelos autores dos artigos, de certa forma, estão todas relacionadas ao fato de os alunos terem o direito de acesso à escola regular, a uma educação de qualidade e a adaptação do meio. Em tese, parecem concordar com os princípios teóricos que destacamos das obras de Vygotsky (2004c,d). Todavia, compartilhar do que está estabelecido na legislação, embora possa se constituir como um avanço significativo nos discursos

sobre educação inclusiva, não garante condições de desenvolvimento e aprendizagem dignas. Por isso, verificaremos, a seguir, se, ainda que prevaleçam tentativas de inclusão, podem permanecer tentativas de incluir aproximando ritmos ou níveis de aprendizagem, como práticas homogeneizantes.

4.2. Conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante

Como discutido no item anterior, os autores dos artigos analisados apresentaram concepções de educação inclusiva, relatando que, para ocorrer a inclusão, os alunos devem estar inseridos no ensino regular, ter uma adaptação escolar para melhor recepção e fornecer uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, neste item, iremos destacar alguns trechos relatados nas pesquisas que possuem relação com uma prática pedagógica homogeneizante que tenta moldar o ensino a partir de um mesmo nível de desenvolvimento sem levar em conta as especificidades dos alunos, apesar de ter sido mencionada uma ideia progressista sobre educação inclusiva.

Os trechos aqui apresentados são retirados dos nove artigos escolhidos para fazer a análise, sendo que a maioria é relato de professores e diretores que participaram das pesquisas, deste modo, as críticas e apontamentos realizados são referentes a essas narrações e são fundamentadas em Vygotsky (2004 a,b,c,d).

O artigo 1 destaca que, em uma entrevista realizada com as diretoras de um colégio, observou-se que “A escola dispõe de projeto, mas ele não contempla os alunos com necessidades educacionais especiais”. (Artigo 1, 2007, p.117)

Este trecho nos demonstra uma ideia de homogeneização, pois o projeto da escola não contempla os alunos com deficiência, ou seja, não são levadas em consideração as especificidades dos alunos. O projeto é o documento que norteia a prática pedagógica da escola, sendo assim, como os alunos são vistos pelos professores na elaboração dos seus planejamentos e na sua prática pedagógica? Será que busca igualar todos os alunos, tendo em vista que os alunos de inclusão não são nem considerados pelo projeto da escola?

Na continuidade o artigo 1 ainda relata que “[...] a escola não possui qualquer recurso ou material específico para atendê-lo” (Artigo 1, 2007, p.123). Por

meio da fala dessas diretoras, podemos inferir que, como descrito anteriormente, nem o projeto da escola considera os alunos de inclusão e em relação ao material essa ideia não é diferente. Então, nos questionamos, será que na sala de aula espera-se que um aluno que possua qualquer deficiência ou dificuldade no seu desenvolvimento é visto como igual a todos ou nada se espera dele? Vale ressaltar que igualar pode se constituir como prática homogeneizante.

Para Vygotsky (2004b, p.67) “[...] a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar o meio”. Dessa forma, para que os alunos (deficientes ou não) tenham uma aprendizagem de qualidade o mestre deve organizar o meio em que ele será inserido. Porém, no relato apresentado pelo artigo 1, vemos que o meio em que o aluno de inclusão está, não é adaptado para que haja uma aprendizagem de qualidade, tendo em vista que nem o projeto da escola contempla os alunos com deficiência.

No artigo 3, são relatados resultados de pesquisa:

A participação dos alunos com autismo nas tarefas de sua turma, no geral, é considerada baixa, sendo que no 1º ciclo, praticamente nenhum aluno com autismo participava “sempre” das atividades de seu grupo de colegas. [...] no 1º ciclo, a porcentagem de alunos que realizava atividades diferenciadas é maior do que a porcentagem daqueles que realizavam atividades idênticas; observa-se também nesse ciclo que a porcentagem de alunos que “nunca” realizavam as atividades idênticas às dos colegas é de 60%. (Artigo 3, 2010, p.387)

[...] praticamente a metade dos alunos do 1º ciclo permaneciam em sala de aula “às vezes” e a repercussão disso pode estar na baixa aprendizagem de conteúdos pedagógicos e na pouca participação dos alunos com autismo nas atividades escolares. (Artigo 3, 2010, p.392)

Nenhum tipo de adequação da metodologia de ensino e dos conteúdos pedagógicos foi relatada pelos professores, além disso, não foi relatado também o uso de recursos de comunicação alternativa por alunos não falantes. [...] os dados sugerem pouca participação desses alunos nas atividades da escola, baixa interação com os colegas e pouca aprendizagem de conteúdos pedagógicos. (Artigo 3, 2010, p.393)

Assim, os relatos apresentados pelo artigo 3 nos demonstraram que novamente temos uma concepção de ensino homogêneo, pois não é realizada nenhuma adequação na metodologia, ou seja, os alunos são considerados todos iguais e não necessita de modificações no planejamento ou prática. Não se trata de

elaborar uma atividade para cada aluno que faz parte de uma turma; destacamos aqui que a indicação de que alunos autistas, conforme descrito no artigo 3 (2010), não acompanham o conteúdo, pode sinalizar que o conteúdo não acompanha o desenvolvimento dos alunos!!!! Parece que a avaliação só seria positiva se o aluno fizesse as tarefas como os demais, se ele fosse igual em ritmo e desenvolvimento como os demais, demonstrando que, embora vivenciemos o discurso da inclusão, não existe espaço para outras formas de desenvolvimento na escola que não estejam estabelecidas no planejamento.

Desta forma, pelo fato de o aluno não conseguir acompanhar as aulas, por não serem utilizadas estratégias para que ele realize diferentes atividades, não há participação nas tarefas, permanece na sala de aula somente às vezes e isso acarreta na baixa aprendizagem dos conteúdos pedagógicos.

Talvez se fossem utilizadas estratégias de forma que considerem as especificidades dos alunos de inclusão, o conteúdo acompanharia os alunos, pois eles iriam entender o que está sendo proposto. Deste modo, haveria uma maior participação e interação dos alunos deficientes na sala de aula e sua aprendizagem seria mais efetiva. Segundo Vygotsky (2004b, p.77, grifos nossos),

A palavra “educação” só se aplica ao crescimento. Assim, a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo. Conseqüentemente, só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente.

Portanto, para que de fato aconteça a educação são necessárias ações planejadas, racionais e premeditadas, devendo intervir no processo de crescimento de **todos** os alunos. O que foi apresentado pelo artigo 3 não contempla a fixação de novas reações que visem o seu crescimento e os oriente, pois os alunos não conseguem aprender devido à prática e ao planejamento não ser condizente com as necessidades dos alunos. A Lei nº 13.146 (6 de julho de 2015, p.32-33), define que,

Artº28: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos

estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Os alunos com deficiência como podemos observar tem o acesso e a permanência garantidos de forma razoável, mas não há uma preocupação com o ensino nem com a aprendizagem desses educandos, eles apenas estão matriculados no ensino regular, verificamos que essa ideia, ocorre nas instituições relatadas pelos pesquisadores dos artigos 1 e 3, onde não se tem um projeto que contemplem os alunos, nem uma metodologia diferenciada visando a aprendizagem dos alunos de inclusão.

O autor do artigo 4 realizou um estudo de caso no qual verificava-se a relação entre a professora e um aluno de inclusão que foi denominado como Gil⁶. A professora, apesar de realizar uma prática com a qual ela auxiliava o aluno, acabou agrupando-o com outro colega para ajudá-lo nas atividades, mais especificamente na cópia do que estava no quadro. Quando ela foi conduzir a leitura de uma historinha para introduzir o assunto da aula, Gil não pôde participar, pois ainda não havia terminado de copiar o que estava no quadro: “A professora inicia um diálogo com os demais alunos sobre a próxima atividade, enquanto aguarda Gil terminar a cópia. A professora pede para Vinícius ajudar Gil” (Artigo 4, 2012, p.419). Na sequência, temos:

A professora conversa com os alunos sobre o tema “borboleta”. Gil e Paulo não participam do diálogo, pois ainda estão copiando o cabeçalho e a rotina do dia. [...] enquanto as crianças comentam o que sabem sobre a borboleta, Gil e Paulo continuam a copiar. A professora dá explicações sobre o pólen e sua função. Gil, em alguns momentos, para, boceja, olha para trás, volta a escrever. Os demais alunos e a professora continuam a conversar sobre borboletas. Gil não participa desta atividade. (Artigo 4, 2012, p.422)

[...] A professora conversa com todos sobre os conhecimentos de cada um sobre as borboletas antes de iniciar a leitura. Tal estratégia pode possibilitar que a leitura faça mais sentido para os alunos. Gil, entretanto, não participa dessa conversa, pois está terminando a sua cópia. [...] Gil não acompanhou a atividade: não participou da conversa inicial, não viu os gestos indicativos e representativos que a professora fazia enquanto lia, na tentativa de ajudar os alunos a

⁶ É o nome utilizado pelo artigo 4 para se referir a um aluno de 6 anos de idade e que possui deficiência intelectual.

compreenderem o texto. Tais fatos são indícios de que Gil não participa da atividade porque não houve possibilidade de constituição de sentido durante a leitura. (Artigo 4, 2012, p.425)

Como podemos observar, a professora tem uma estratégia de ensino diferenciada para todos os alunos, só que Gil não pode participar deste momento da aula, que era extremamente relevante, pois, ia começar um conteúdo novo. Sendo assim, o aluno fica desmotivado já que ele não consegue copiar a matéria do quadro e nem prestar atenção na história que a professora está narrando.

Tendo em vista que os outros alunos estão conseguindo acompanhar as atividades propostas pela professora, ela acaba desconsiderando o educando que tem uma maior dificuldade e dá atenção aos que têm um desenvolvimento aparentemente semelhante.

Embora o discurso seja de que a escola deve se adaptar, espera-se que o aluno se adapte. Se ele não acompanha, simplesmente não participa da atividade. Como percebemos a professora só consegue ensinar o aluno se ele fizer o que os outros também fazem. Desta forma, se tem a concepção de uma educação homogênea, em que todos os alunos devem seguir igualmente, ao mais ou menos igualmente, a orientações da professora.

A professora entrevistada pelo artigo 5 relata que, na sua perspectiva, não há nem o que fazer para a aluna aprender, já que ela não sabe fazer nada:

Eu nem acho que dá para fazer uma adaptação curricular para ela (aluna), ela está muito abaixo do normal, não rabisca, não escreve nem o nome, o nível dela é muito baixo, só está nessa sala porque é inclusão mesmo (P1, Entrevista 1). (Artigo 5, 2012, p.146)

A visão da professora é de que só é possível ensinar se a aluna de inclusão conseguisse se aproximar do “nível” de desenvolvimento dos demais estudantes. Desta forma, os alunos de inclusão estão presentes somente no espaço físico, mas não no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, Vygotsky (2004c, p.389), relata que a educação da criança que possui deficiência mental deve levar em consideração as características dos alunos e adaptar o meio para que elas possam aprender,

[...] abrange as diferentes formas de debilidade mental, começando pelo idiotismo e terminando em uma forma branda de retardamento.

Esses fenômenos estão relacionados, em sua maioria, a alguma deficiência orgânica no sistema nervoso ou a doenças congênitas de secreção interna. As deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual. Essas crianças costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e, por consequência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo. [...] por isso é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para a vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio [...]

Quando a professora, entrevistada na pesquisa descrita no artigo 4, não espera Gil terminar de copiar a atividade para iniciar outra tarefa, ela não está considerando as especificidades dos alunos, que, neste caso, pode envolver outro tempo de execução de cópias, o que é o oposto da concepção de inclusão que foi relatada nos mesmos artigos anteriormente analisados. Seria necessário copiar todas as informações do quadro, tal como fizeram os demais alunos? Existem outras estratégias pedagógicas, além daquela que comumente exige que um aluno copie tudo antes de iniciar outra atividade?

A professora relata no artigo 5 que não sabe nem como fazer uma adaptação no currículo, pois a criança está muito abaixo do que se espera. Desta forma, não há uma adaptação do meio em que o aluno de inclusão está inserido para propiciar uma aprendizagem de qualidade.

Portanto, surgiram os seguintes questionamentos: Os alunos são comparados com o desenvolvimento dos que são considerados “normais”, por isso não se consegue pensar em adaptação? Os alunos estão sendo observados de forma individual em seu processo de aprendizagem coletiva? Será que na prática pedagógica e na elaboração do planejamento estão sendo considerados todos os alunos ou apenas aqueles que estão no “nível” visto como normal?

No artigo 6, verificamos de forma mais explícita a homogeneização do processo de ensino, pois os alunos são separados por séries que vão dos mais “fracos” aos mais “desenvolvidos”:

[...] os entrevistados apontaram para a existência de diferentes turmas, nas escolas em que eles atuavam, sendo essas: a classe especial, a sala de recursos, o contraturno e as salas regulares. Ao discorrerem sobre o assunto, os professores afirmaram que cada uma dessas classes abrangia determinada parcela do alunado, de acordo com suas dificuldades de aprendizagem. Em relação às salas

de ensino regular, a distribuição dos alunos também toma por base inferências sobre o nível de aprendizado em que estes se encontram, dando a impressão de promover uma homogeneização desses escolares. (Artigo 6, 2012, p.99)

P1 [...] até a segunda série tem o contraturno. Aí tem as crianças que são avaliadas que vai para as salas de recursos [...] nas salas ditas normais nós trocamos as matérias [...] às vezes bate de uma turma ter mais alunos fracos do que na outra turma. P2 [...] é feita uma separação [...] são divididas as turmas [...], assim, quem tem mais problema de aprendizagem é reforçado mais. P3 [...] no caso, na sala normal, vamos supor [...] da quarta A e quarta B. A quarta A é assim: texto normal, texto copiado, texto ditado e eles entendem mais o nível em que estão [...]. Estão no nível que é para ser. E exemplo da quarta B, a classe que a gente separou ali, é pra atividades mais na questão de desenhos [...]. P4 [...] na quarta série A os alunos com menos dificuldades e na quarta B com mais dificuldades, mais lentos [...]. Elas separaram assim pra ver se poderia ter um rendimento no aprendizado desses alunos com mais dificuldade [...]. P7 [...] é dividida em dificuldades de aprendizagem sabe? Tipo: os alunos entre aspas mais fraco ficam numa sala e os outros numa segunda sala [...].(Artigo 6, 2012, p.100)

[...] “salas normais” pelos participantes, essas divisões tomam por base inferências sobre o nível de aprendizado em que os alunos se encontram. Dessa forma, as turmas são separadas em “A” e “B”. Na turma “A” encontram-se os alunos que os professores consideram dentro dos padrões de normalidade em relação à aprendizagem. Enquanto a turma “B” é destinada aos alunos com maiores dificuldades no processo de aprendizagem, os quais “não conseguem acompanhar a turma”. (Artigo 6, 2012, p.100)

As salas de aulas, como podemos observar, são separadas de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos; trata-se de método utilizado desde o início do século XX, conforme descrição de Vygotsky (2004d, p.493):

Todos sabem que as crianças que ingressam na escola são distribuídas em quatro categorias segundo o critério do desenvolvimento mental. Entre as crianças sempre encontramos algumas tão imaturas mentalmente que não podem estudar em uma escola normal e são destinadas a instituições especiais. Deixemo-las de lado. Entre as crianças que atravessam o limiar da escola, sempre podemos selecionar três grupos: com alto, médio e baixo desenvolvimento mental. Isto costuma ser definido pelo chamado quociente de desenvolvimento mental e representado convencionalmente pelas duas letras latinas QI.

Vygotsky (2004d) crítica essa divisão de classes mas no Brasil, já foram utilizados critérios na educação tidos como facilitadores da facilitava como, por

exemplo, quando se separava a educação de homens e mulheres e até mesmo por desenvolvimento intelectual, assim como mencionado pelo artigo 6, porém, atualmente, tais critérios deveriam ser questionados em propostas realmente inclusivas.

Ainda no artigo 6 temos alguns relatos dos professores sobre a separação das classes por “níveis” de desenvolvimento,

[...] observamos que a proposta educacional da escola é centrada na separação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, para que, a partir de procedimentos e materiais de ensino diferenciados, possam obter um desenvolvimento adequado da linguagem escrita. Em muitos casos, essa separação toma como base, também, os diagnósticos médicos de deficiência intelectual [...]. (Artigo 6, 2012, p.101)

P1 [...] nós temos uma sala assim [...] dá pra dizer qual classe de melhor aprendizagem. Dá pra separar, sabe? Mas não que você queira que isso aconteça, às vezes, acontece [...] não que a criança fique sabendo [...] não precisa ficar sabendo que ela tá na turma dos fracos, mas eu acho que contribui sabe? Porque misturar uma criança fraca junto com os outros que são bem mais desenvolvidos, você acaba atrasando aquelas crianças que tem mais capacidade de ir pra frente mais rápido, sabe? [...]. P2 [...] eles se sentem melhor [...] numa sala assim, porque se eles ficarem na outra turma eles percebem que eles não estão conseguindo acompanhar e eles se intimidam com isso sabe? Eles não se sentem bem lá [...] não tem aquela cobrança [...] de conteúdo. Se não der tempo de dar aquele conteúdo, a gente pode deixar, não assim totalmente [...] os conteúdos perdidos [...] mas tem que andar conforme o ritmo da turma. P3 [...] a questão da autoestima da criança que se abaixa. No caso da quarta B, ali pela separação que eles têm, eles sabem que eles estão numa sala diferenciada sabe? [...].(Artigo 6, 2012, p.102)

Desta forma, verificamos que atualmente mesmo com todas as discussões sobre a inclusão dos alunos deficientes nas classes regulares, ainda há escolas que acreditam que homogeneizando a aprendizagem atingirão melhores resultados.

O artigo 7 aponta observações realizadas durante pesquisa em escola na qual estavam matriculadas alunas surdas, notou-se que não há uma intérprete durante as aulas favorecendo a exclusão das alunas surdas, assim como mostram trechos destacados da pesquisa:

O conteúdo abordado referiu-se às regras do handebol e ocorreu da mesma forma para todos os alunos, sem haver presença de intérprete. Ela passou a teoria do handebol, sem de fato interagir

com nenhum aluno e todos os alunos, inclusive a aluna surda, copiavam do quadro. Durante a explicação, a professora pedia que os alunos lessem oralmente o que ela havia escrito no quadro. [...] a maior parte dos eventos interativos em sala de aula ocorreu entre os alunos e não entre a aluna surda e a professora. (Artigo 7, 2013, p.402)

Em outro trecho, encontramos: “[...] as alunas surdas ficaram excluídas das atividades propostas em sala de aula, tornando-se excelentes copistas de textos sem significado para elas” (Artigo 7, 2013, p.404).

Como já mencionado anteriormente, o meio em que o aluno deficiente está inserido precisa ser adaptado para que realmente ocorra um processo de aprendizagem, isso é o oposto do que foi relatado pelo artigo 7, no qual não foi realizado nenhuma adaptação na prática pedagógica voltada para as alunas surdas.

Desta forma, temos a concepção de uma educação homogênea, pois, aparentemente a professora utiliza frequentemente a cópia do quadro como um recurso para “nivelar” todos os alunos. Parece que se todos realizarem a cópia da lousa no caderno, supostamente, os objetivos pedagógicos parecem ser alcançados.

No artigo 8, a professora que participou da pesquisa menciona que tem dificuldade para trabalhar com os alunos que possuem deficiência:

PROF1: Como vou trabalhar com essas criaturas? Como vou fazer isso? Você coloca na sala de aula deficientes auditivos, surdos-mudos e coloca, um DI⁷, coloca tudo misturado. [...] Eu achava melhor naquela época que tinha aquela sala especial [...] E, lá na sala especial, quando tinha sala especial, sempre aprendiam alguma coisa... (Artigo 8, 2015, p.398)

Em se tratando de PROF1, percebemos que esta pontua dificuldades de realizar as adequações em sala de aula, pois considera que a diversidade do alunado existente em sua turma se constitui num entrave. Segundo ela, é difícil lidar com alunos com deficiência intelectual, juntamente com alunos com problemas emocionais provocados por traumas, com alunos com fissura labiopalatal e com distorção idade/série. (Artigo 8, 2015, p.401)

Podemos destacar que a professora do artigo 8, parece ter a ideia de só é possível ensinar caso os alunos atendam às expectativas de aprendizagem dos docentes. Vygotsky (2007) ao se referir a Zona de Desenvolvimento Proximal, menciona que devemos mediar os objetos e os signos que o aluno consiga

7

Déficit Intelectual (DI).

internalizar os conhecimentos. Vimos que no artigo 8 não se tem uma mediação e uma organização do processo de aprendizagem dos alunos.

Para Vygotsky (2004abcd) os comportamentos humanos não dependem dos aspectos biológicos e sim o meio social que proporciona e modifica o seu comportamento. Então, se o meio é o nivelamento “por baixo”, como os alunos aprenderão? Se eu coloco alunos que, supostamente, não sabem nada e não ofereço nada a eles, homogêneo o ensino e a aprendizagem e não haverá desenvolvimento, porque não se oferece condições de desenvolver-se.

A professora do artigo 8, menciona que para ela era melhor quando os alunos ficavam nas salas especiais, pois, ela não sabe como lidar com esses educandos em sua sala de aula, levando em consideração somente a sua condição biológica. Porém, Vygotsky (2004c, p.391) destaca que, “[...] alguns pedagogos admitem que separar crianças atrasadas em escolas especiais nem sempre é útil”.

Sendo assim, por que atualmente ainda existe a concepção de que se todos os alunos forem aparentemente iguais biologicamente e intelectualmente é “mais fácil” de ensinar?

Após estes relatos e apontamentos, consideramos que atualmente ainda existe a concepção de que se os alunos estiverem aparentemente iguais, sendo em níveis de amadurecimento (idade), biologicamente e intelectualmente, fica mais fácil ensinar. Pois, todos vão aprender da mesma forma e assim não é necessário realizar adaptações na metodologia e na prática pedagógica.

O que foi apresentado aqui é totalmente o oposto do que foi relatado pelos pesquisadores no item anterior, sobre a concepção de inclusão, na qual se ressaltava a necessidade de modificar o ambiente, permitir o acesso dos alunos deficientes ao ensino regular e fornecer uma educação de qualidade.

Ainda se tem levado em consideração o aspecto biológico da criança deficiente e suas limitações quando está na sala de aula do ensino regular. Porém, Vygotsky (2004abcd) afirma que o meio social interfere e muito na deficiência das crianças, pois, através do ambiente social que ela está inserida, pode superar as suas limitações. Para Vygotsky (2004, p.384):

Nesse caso cabe lembrar que qualquer estabelecimento de tais vínculos deve ter como objetivo final a incorporação do cego à experiência social das outras pessoas, e essa incorporação se consegue quando aproximamos o máximo possível os sistemas das

estimulações condicionadas dos cegos aos sistemas sociais de convívio universalmente aceitos.

Sendo assim, quando o aluno deficiente é inserido no ensino regular, ele tem a possibilidade de realizar trocas de experiências com os alunos “normais” e vice-versa, isso é muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Percebemos também que são vários os fatores que levam os professores a não conseguir realizar de fato a inclusão nas salas de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os objetivos desta pesquisa, sendo eles, **objetivo geral**, foi o de investigar como se dá a manutenção do princípio da homogeneização nas propostas de educação inclusiva expressas em relatos de pesquisa. Como **objetivos específicos** determinamos dois, sendo o primeiro, identificar os conceitos de educação inclusiva presentes nas pesquisas e, o segundo, analisar os conceitos de educação inclusiva e suas possíveis relações com uma prática pedagógica homogeneizante, foram contemplados ao decorrer da pesquisa.

Esta pesquisa foi bibliográfica e de caráter qualitativa, para realizar a análise utilizamos o site de pesquisa científica denominado como SCIELO, especificamente no site da Revista Brasileira de Educação Especial, onde após verificar os artigos por meio dos critérios de inclusão e exclusão obtivemos 9 artigos, para analisar.

A partir das análises observamos que a respeito da ideia de inclusão verificamos que ela está de acordo com a perspectiva de Vygotsky (2004abcd) que, apesar de não utilizar o termo *educação inclusiva*, mencionava que os alunos deficientes deveriam ser inseridos nas escolas comuns, conforme o que está proposto na legislação brasileira atual, que ampara o acesso dos alunos deficientes ao ensino regular.

Porém, ao analisarmos nas pesquisas os relatos apresentados verificamos que elas são o oposto do que foi discutido por Vygotsky (2004abcd) em seus escritos e o que está definido na legislação.

Desta forma, ainda encontramos o princípio de uma educação homogênea que leva em consideração apenas os aspectos biológicos dos alunos e suas limitações, sem verificar as suas possibilidades de desenvolvimento.

Sendo assim, surgiram ao longo desta pesquisa várias indagações, como, por exemplo, por que ainda se tem uma prática pedagógica homogeneizante nas escolas? Por que permanece a concepção de que os alunos deficientes precisam estar em classes ou escolas separadas? Por que na teoria temos uma concepção de inclusão e na prática, ao contrário dessa ideia, temos o ensino que desconsidera esses alunos?

Esta discussão é de suma importância para os profissionais que atuam diretamente no processo de inclusão, a fim de que olhem para sua realidade e consigam verificar se de fato o aluno com deficiência

está sendo incluído ou se sua prática

está voltada para um ensino que desconsidere as especificidades de todos os educandos.

A hipótese elaborada no início da pesquisa foi confirmada por meio dos dados analisados: mantêm-se, provavelmente, práticas homogeneizantes nas relações de ensino e de aprendizagem nas salas de aula das escolas regulares, conforme relatado nas pesquisas, porque permanece o princípio de que, para o bom andamento das aulas, é necessário que todos sigam um ritmo comum, desenvolvam uma mesma sequência de tarefas, sem levar em consideração as necessidades pedagógicas dos alunos de inclusão. Para Vygotsky (2004b, p.64):

O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. No processo de educação o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com a liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento.

Enfim, verificamos que ainda precisamos mudar a nossa concepção acerca da educação inclusiva, olhando para nossa prática e observando se estamos realizando um ensino que de fato considere a heterogeneidade de relações de ensino e de aprendizagem, ou seja, se estamos levando em conta todos os alunos ou se permanecemos voltados para uma prática homogênea que os vê como iguais. Somente refletindo sobre a nossa metodologia e sobre as nossas propostas pedagógicas, poderemos realizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. S. **Dificuldades de aprendizagem**. Universidade Estadual do Maranhão, São Luiz. UemaNet, São Luiz, p.1-120, 2015.

BARROS, K. R. S.; OLIVEIRA, S. S. de. **Desafios e dificuldades na formação do professor diante de alunos com deficiência inseridos em salas regulares**. 2012. p. 944-964. Artigos Versão online PDE. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_ilma_da_silva.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BERETA, M. S.; VIANA, P. B. de M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **Revista Pós-graduação: Desafios Contemporâneos**, Cachoeirinha, RS, v.1, n.1, p.115-129, 2014.

BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.9, n.2, p.163-180, Jul./Dez. 2003.

BISACCIONI, P. **Como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas?**. 2005. 79f. Trabalho de conclusão de curso- Bacharel em Psicologia- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 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. Brasília, DF, 20 dez. 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acessado em: 04/05/17

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2017

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): nº13.146, DF, 6 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 out. 2017

CARDOSO, E. J. S.; COSTA, E. C. Educação inclusiva e o papel da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Rev. Leit. Ped. em Educ**, Arraias, TO, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2015.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Rev. Ped. FACOS**, v.2, n.1, p.144-152. Ago. 2012.

COELHO, Talitha Priscila Cabral; BARROCO, Sônia Mari Shima; SIERRA, Maria Angela. **O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas**. Universidade Estadual de Maringá. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE). p. 1-11. 2011.

CROCHÍK, J. L. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v.26, n. 2, p. 123-132 2009.

DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista REI**. Caxias do Sul, v. 7, n. 15, jan./ jun., p. 1-13, 2012. Disponível: <http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

FACCI, M.; BRANDÃO, S. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial**: contribuições da psicologia histórico-cultural. s/d. p. 1-32. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf>. Acesso em : 07 mar. 2017.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular. **Secretaria de Estado da Educação**. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. p.1-36. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GASPARIN, J. L.; ANTONIO, R. M. Teoria Histórico-Cultural e pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. **Secretaria de Estado da Educação**. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Universidade Estadual de Maringá, p.1-41. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em: 19 out. 2107.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas SA: 2002.

JESUS, S. C. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. p.1-16.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MARQUES, S. C. M.; XIMENES, P. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso- Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. Universidade de Brasília, Brasília, p.1-55, 2015.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 14, n. 1, p.55-64, 2010.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista REI**. v. 5, n. 12 , p.1-14, Jul. – Dez. ,2010. Disponível: <http://www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf> Acesso: 03 Jan. 2017

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. p. 3091-3104.. s/d. Disponível em: <<https://es.scribd.com/.../3-1-Educacao-Inclusiva-Alguns-Marcos-Historicos-Que-Prod>> Acesso em: 06 Abr. de 2017

SILVA, C. R. C. Formação de classes homogêneas: condição para uma aprendizagem mais regular em menor tempo? (Santa Catarina, 1911-1939). In: _____ **ANPED Sul**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/933-0.pdf> Acesso em: 27 Set. 2017.

SILVA, Ilma da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Reflexão sobre o preconceito voltado à inclusão e diversidade escolar. **Secretaria de Estado da Educação**. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Artigo Cadernos do PDE.P.1-16. 2014. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edespecial_artigo_ilma_da_silva.pdf Acesso em: 02 Fev. 2017.

SILVA, M. R.; PINTO, R. G.. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. Brasília, p.1-55, 2011 Disponível: <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32867/vida-e-obra-de-lev-vygotsky>. Acesso: 03 Fev. 2017

SOUSA, F. O. ; ANGELICI, R. F. **As dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão do aluno deficiente visual no ensino regular na escola estadual Rui Barbosa no município de Alta Floresta/ MT**. p.1-16, s/d. Disponível em: refaf.com.br/index.php/refaf/article/download/168/pdf. Acesso em 05 Jul. 2017.

VYGOTSKI, L. S. Pedagogia e psicologia. In:_____. **Psicologia pedagógica**. . Trad. Paulo Bezerra . 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 2004a. p. 63-78.

_____. Fatores biológico e social do comportamento. In:_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 2004b. p. 63-78.

_____. O comportamento anormal. In:_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 2004c. p. 379-395.

_____. A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In:_____. **Psicologia pedagógica**. . Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: MARTINS FONTES, 2004d. p. 492-516.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Cole, M. et.al. (org). Trad. Neto, J. C. et.al. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FONTES CONSULTADAS

ASPILICUETA, P. et.al. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.19, n.3, p. 395-410, Jul./Set. 2013.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, Jan./Mar. 2012.

FREITAS, A. P. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento a aprendizagem. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.3, p. 411-430, Jul./Set. 2012.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p. 375-396, Set./Dez. 2010.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão Escolar: Um estudo acerca da implementação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.2, p. 289-306, Maio./Ago. 2009.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n.2, p. 269-284, Abr./Jun. 2016.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: A organização da escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.13, n.1, p. 111-130, Jan./Abr. 2007.

OLIVEIRA, J. P. et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 93-112, Jan./Mar. 2012.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente aos alunos com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.21, n.3, p. 395-408, Jul./Set. 2015.