

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**EDUCAÇÃO PARA TODOS E CADA UM:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GESTÃO PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Adriane Cenci

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**EDUCAÇÃO PARA TODOS E CADA UM: CONSIDERAÇÕES
ACERCA DA GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Adriane Cenci

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientador(a): Prof.^a Ms. Lúcia Bernadete Fleig Koff

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Monografia de Especialização

**EDUCAÇÃO PARA TODOS E CADA UM: CONSIDERAÇÕES
ACERCA DA GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

elaborada por

Adriane Cenci

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional.

COMISSÃO EXAMINADORA

Lúcia Bernadete Fleig Koff, Prof.^a Ms.^a
(Presidente/Orientadora)

Neila Pedrotti Drabach, Prof.^a MS.^a

Sílvia Guareschi Schwaab, Prof.^a Ms.^a

Santa Maria, 26 de novembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que me acompanharam durante a trajetória do curso, principalmente, na fase de escrita da monografia. Obrigada pela paciência comigo e pela motivação que não me permitiu esmorecer.

À professora Lúcia por ter me permitido trabalhar em meu tempo, sendo sempre paciente e solícita.

À coordenação que com competência orientou os passos durante a trajetória do curso. Agradecimento especial à Carmen que, muito eficiente no trabalho da secretaria, auxiliou em todo o processo.

Por fim, fica minha lembrança a todos os professores que seguem buscando alternativas para melhorar a qualidade da educação e que tornam efetiva a proposta de inclusão escolar.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Karl Marx

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO PARA TODOS E CADA UM: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: ADRIANE CENCI

ORIENTADORA: LÚCIA BERNADETE FLEIG KOFF

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 26 de novembro de 2012.

O estudo desenvolvido caracteriza-se como ensaio teórico, nele se propõe olhar a gestão e a inclusão escolar a partir do referencial vygotskiano. Trata-se, assim, de pesquisa bibliográfica que buscou analisar as contribuições de Vygotski para pensar a gestão na promoção da educação inclusiva. As reflexões foram organizadas para que as proposições do autor possam servir de instrumento (instrumentação teórica) no trabalho dos professores. Desse modo, foram analisados os escritos de Vygotski sobre a deficiência – os estudos da Defectología – e outros conceitos mais pontuais a partir dos quais se teceu relações com o campo da gestão. Os conceitos foram selecionados devido à centralidade na obra do teórico e pelo potencial de contribuição para a discussão da gestão, são eles: zona de desenvolvimento proximal, conceitos científicos, linguagem, mediação e cultura. A partir da compreensão da teoria histórico-cultural, buscou-se maior interlocução aprofundando as relações das ideias de Vygotski com a gestão compreendida nos três âmbitos: gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico. O encontro, o entrecruzamento, do referencial acerca da gestão, da inclusão e dos conceitos vygotskianos permitiu visualizar alternativas para pensar uma educação que seja para todos e que, ao mesmo, tempo esteja preocupada com a aprendizagem de cada aluno. Compreende-se que a finalidade de qualquer processo de organização da gestão, seja no âmbito das políticas, da escola ou da sala de aula, deve ser a garantia de aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Vygotski; gestão; inclusão escolar.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Course of Specialization in Educational Management
Federal University of Santa Maria

EDUCATION FOR EVERYONE AND FOR EACH ONE: CONSIDERATIONS ABOUT MANAGEMENT FOR INCLUSIVE EDUCATION

AUTHOR: ADRIANE CENCI

ADVISOR: LÚCIA BERNADETE FLEIG KOFF

Date and place of the defense: Santa Maria, November 26, 2012.

This study is characterized as theoretical essay, proposing to look the management and school inclusion from Vygotskian referential. It is a bibliographic search that investigates Vygotsky's contributions to management of inclusive education. The reflections were organized in order that the author propositions could be instrumental tool (theoretical instrumentation) for teachers' working. Thus, the Vygotsky's writings on disability - studies of Defectology - and other more specific concepts and their relationships to management field were analyzed. The concepts were selected due to the centrality of theoretical work and the potential contribution to the management discussion on zone of proximal development, scientific concepts, language, mediation, and culture. From the understanding of the cultural-historical theory, greater dialogue was sought, deepening relations of Vygotsky's ideas with the management, understood in areas of educational management, school management, and managing pedagogic matters. The meeting, the interweaving of references on the management, the educational inclusion, and Vygotskian concepts allow us to view alternatives to think education for everyone and at the same time education concerned about the learning of each student. It is understood that the purpose of any process of management organization, whether within the educational policies, school, or classroom should be to ensure the learning of every student.

Keywords: Vygotsky, management, school inclusion.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA..... | 7 |
| 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA VYGOTSKI: EDUCAÇÃO COMUM E PARA TODOS – APREDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E SUPERAÇÃO DA DEFICIÊNCIA..... | 19 |
| 2 EDUCAÇÃO COMUM, PARA TODOS E PARA CADA UM – RESGATANDO A PROPOSTA TEÓRICA DE VYGOTSKI PARA ALÉM DA DEFECTOLOGIA (EDUCAÇÃO ESPECIAL), MAS SEMPRE RETORNANDO A ELA..... | 28 |
| 2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP..... | 29 |
| 2.2 Conceitos científicos | 36 |
| 2.3 Linguagem | 42 |
| 2.4 Mediação e cooperação..... | 48 |
| 2.5 Cultura e sociedade | 54 |
| 3 GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DO PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 59 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 71 |
| REFERÊNCIAS..... | 74 |

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.” (SANTOS, 2003, p. 56).

A epígrafe, nas palavras de Boaventura Souza Santos, retrata muito bem o que se pretende com a afirmação de escola para todos e para cada um. Uma escola que trate todos como iguais, sem discriminação, e que, concomitantemente, não feche os olhos para as diferenças de cada aluno e para as necessidades especiais que algumas características deles possam implicar. Enfim, parafraseando o sociólogo, uma educação a partir do pressuposto de igualdade que reconheça as diferenças.

Acompanhando mais de perto as discussões sobre inclusão escolar nesses últimos anos – considerando, principalmente, o ingresso no curso de Educação Especial¹ – se percebe que, de modo geral, as discussões estão centradas na inserção dos alunos com necessidades especiais na escola regular, na plausibilidade ou não de alunos com um “perfil distante da norma” estar na mesma classe que os “normais”. O discurso da “Educação para Todos” é bastante presente². Entretanto, se acredita que tal discussão precisa avançar, superar a questão do acesso para pensarmos na qualidade da educação oferecida para todos. Então vem a “Educação para Cada Um” – para cada um, pois olha cada aluno como único, considerando as potencialidades, dificuldades e necessidades individualmente. Assim, uma Educação para Todos e Cada Um, além de garantir o acesso à escola a todos, está preocupada com a aprendizagem de todos.

¹ Ingressei na licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2005, concluindo em 2008. Em 2009 entrei para o Mestrado em Educação na linha de pesquisa em Educação Especial na mesma Instituição, concluindo em 2011 a dissertação. Em 2012 iniciei o Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas e sigo pesquisando a temática da educação especial, inclusão e aprendizagem.

² O ideal “Educação para Todos” aparece no contexto político brasileiro na década de 1990. O discurso de respeito às diferenças, equiparação de oportunidades tem ênfase no caso das pessoas com deficiência. Contudo, os sistemas de ensino não têm assegurado condições básicas para garantir o acesso e permanência do aluno (MIRANDA, 2009).

Aprendizagem é tema complexo, diversas linhas teóricas utilizam argumentos diferentes tentando explicá-la. No trabalho se demarca a proposta de Vygotski³, na qual se vem aprofundando os estudos desde o fim da graduação, durante o mestrado e atualmente também no doutorado em educação.

Ao adentrar nas investigações da gestão não há afastamento das raízes dos estudos: a educação especial e a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotski. Desse modo, a pesquisa aqui apresentada congrega pesquisas, leituras que já se vinha realizando com outras mais recentes do referencial da gestão. Nessa linha propõe-se pensar quais as contribuições de Vygotski para pensar a gestão – gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico – na promoção da educação inclusiva.

Vygotski (1896-1934) teceu suas pesquisas no início do século passado abordando diversos aspectos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento humano – dentre eles a *Defectología*⁴. Os estudos sobre a deficiência perpassam a obra do autor estabelecendo relação com os demais temas. Pode-se dizer que os escritos acerca da *Defectología* passam por diferentes fases, isto é, Vygotski destaca diferentes aspectos para análise em tempos diferentes. As mudanças de foco no estudo da *Defectología* acompanham as mudanças de pensamento, de concepções, que se percebe ao longo dos poucos, mas intensos, anos de sua pesquisa. A maior produção na área da *Defectología* corresponde ao período que Vygotski trabalhou – chegando a coordenar – o Instituto de Investigação Científica de *Defectología* da Academia de Ciências Pedagógicas na Rússia (TONINI, COSTAS, 2008).

É necessário localizar o contexto da produção das obras de Vygotski. O autor nasceu e viveu na Rússia quando o país passou pela Primeira Guerra Mundial, pelas revoluções de Fevereiro e Outubro de 1917, pela Guerra Civil. Período de efervescência política, com as ideias socialistas na busca de uma nova sociedade – ideias que derrubaram o regime czarista. Vygotski fez parte do grupo de intelectuais

³ Essa é a grafia escolhida e que será utilizada ao longo do texto: Vygotski. Contudo, alguns autores e traduções trazem de modo diferente: Vygotsky ou Vigotski – preserva-se o original das obras ao transcrever citações e referências.

⁴ O termo *Defectología* se referia tradicionalmente à ciência que estudava crianças com problemas mentais e físicos (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Vygotski definia como o estudo qualitativo do desenvolvimento das crianças anormais, considerando a diversidade de tipos de desenvolvimento e os objetivos práticos e teóricos implicados (VYGOTSKI, 1997).

que buscava fundamentos para interpretar, compreender e transformar a nova sociedade que acabava de se instituir. Nesse sentido, fica explícita a influência das ideias de Marx e do socialismo na construção teórica de Vygotski.

Os textos de Vygotski demoram a chegar ao Brasil. Por aqui, só a partir da segunda metade da década de 1970 que se passa a ter acesso a algumas obras do autor. A entrada delas foi, principalmente, pela via da educação e também da psicologia.

Pela interpretação de Duarte (2012) a apropriação das ideias de Vygotski pela educação não constituiria um arcabouço pedagógico, antes sim uma interpretação psicológica (ou psicopedagógica) da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido o autor alerta:

Não há uma pedagogia vigotskiana. Entre a teoria histórico-cultural, como uma teoria psicológica, e a prática escolar, há necessidade da mediação de uma teoria pedagógica. Como já explicitar, a teoria pedagógica com a qual trabalho e cujo enriquecimento procuro contribuir é a pedagogia histórico-crítica. (DUARTE, 2012, p. 162-163).

Esse posicionamento aponta a pedagogia histórico-crítica como companheira para compreender a educação e a pedagogia na perspectiva da teoria histórico-cultural. Esta última, sozinha, conseguiria abarcar apenas, especificamente, os problemas relacionados mais diretamente à aprendizagem, não considerando a educação de modo mais amplo, integral.

No trabalho, embora se tivesse preocupação com a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, também se buscava analisar a questão pela via da gestão. E, porque a gestão engloba a educação na íntegra, houve interesse – e também necessidade – de recorrer à pedagogia histórico-crítica para além da teoria histórico-cultural. Assim, se confere maior coesão e coerência à argumentação da pesquisa.

A pedagogia histórico-crítica, surgida no fim da década de 1970, a partir das ideias de Saviani⁵, tem ao longo da década de 1980 grande desenvolvimento e disseminação. Compartilha também dos pressupostos marxistas, denunciando a lógica capitalista que alastra desigualdades na educação brasileira. Saviani, acerca

⁵ Dermeval Saviani é professor na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Ele segue investigando e desenvolvendo o campo teórico que propôs como a pedagogia histórico-crítica.

da pedagogia histórico-crítica – aqui chamada de pedagogia revolucionária –, propõe:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secularizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2009, p. 58-59).

Para a pesquisa é cara a defesa da igualdade em termos reais e o direito de acesso a conteúdos vivos por todos, bem como destaca acima o autor. Demarca-se como central o legado vygotskiano, e a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo para uma análise mais ampla, de modo a construir uma fundamentação teórica sólida para explicar os conceitos vygotskianos no marco da gestão e inclusão escolar.

Cabe repetir que a aproximação entre as ideias de Vygotski e Saviani não é forçada, há entre eles muita convergência:

[...] é possível considerar a existência de afinidade entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Isso é possível porque ambas compartilham da mesma matriz teórica, o materialismo histórico-dialético, a qual, por conseguinte, é análoga à dimensão sóciohistórica de seus processos internos de análise. [...] porque ambas possuem os mesmos fundamentos filosóficos e as mesmas preocupações no que se refere à educação. (SCALCON, 2002, p. 9).

Cada um em seu tempo e contexto, mas com a intenção de elaborar uma teoria que dê conta de superar as dificuldades da sociedade na qual se encontram. Se suas ideias convergem, quer dizer que, mesmo com quase um século de diferença e com meio mundo de distância, as questões importantes da educação e aprendizagem são comuns, unânimes.

No presente trabalho se fará o recorte para analisar a questão da inclusão; porém é preciso alertar que as questões, os problemas não são isolados. A inclusão escolar é parte de um sistema, e as mudanças efetivas não são as que incidem num único ponto, mas que se dissipam por todos os “cantos” desse sistema.

Ao tomar a abordagem histórico-cultural como guia não é possível encarar os fatos como simplesmente postos, ou seja, sem a história e contexto que culminou neles. Assim, se fará apenas um breve sobrevoo indicando como a educação inclusiva chega a ser hoje imperativo. Há diversos outros trabalhos que olham com o devido cuidado a questão do processo de constituição da inclusão e de como as pessoas com deficiência vieram sendo tratadas e qual tipo de educação lhes coube ao longo do tempo (BUENO, 1993; MAZZOTA, 1996; GONÇALVES MENDES, 2010).

Em linhas gerais, o processo de inclusão escolar no Brasil ocorre como decorrência de discussões e compromissos assumidos internacionalmente que ganham ênfase ao longo dos anos 1990. Se costuma demarcar a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999) e mais recentemente, na década passada, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (Nova Iorque, 2006) como orientadores do discurso que se repete nas políticas públicas brasileiras. Garcia (2010) comenta esses documentos e conclui que eles

[...] têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. (p. 14).

Nesse sentido, os discursos dificilmente se concretizam em práticas inclusivas na realidade cotidiana da escola; servem muito mais para ir equilibrando o sistema capitalista, jogando com as tensões e desequilíbrios que se apresentam. Saviani (2000, 2008, 2009) alerta que esses ajustes feitos nas políticas somente intentam manter o sistema que foi, é e continuará sendo desigual entre as classes e, acrescentaríamos, entre também “tipos” de pessoas. Na história brasileira nunca se teve uma educação para todos e se faz propósito mantê-la de tal forma, conservando os privilégios daqueles que detêm o poder.

Beyer (2005) aponta outro aspecto também relevante; diz que no Brasil o movimento inclusivo inicia com propostas políticas antes de ter sido discutido pela

sociedade, pela escola, pelas pessoas com deficiência, familiares. Os principais interessados não opinaram, o que resulta em

[...] descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira. As escolas, em sua maioria, se encontram, ainda, em situação incipiente diante deste projeto. (BEYER, 2005, p. 8).

No ano de 2005 o autor denunciava a incipiente organização da escola para dar conta da demanda da educação inclusiva, chegando em 2012 e, apesar de progressos e disseminação da proposta, ainda são precárias as condições para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Atualmente, se observa no Brasil uma política bem delimitada versando sobre a escolarização das pessoas com necessidades especiais. As orientações constam na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que ratifica a Educação Especial como modalidade transversal de ensino, ou seja, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior. A Política também aponta os alunos atendidos pela Educação Especial, estes colocados em três grupos: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses de atividade restrito, estereotipado e repetitivo. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2010, p. 21).

No trabalho se localiza a discussão no primeiro grupo, dos alunos com deficiência. Justifica-se por ser o perfil mais comentado por Vygotski, por ser bastante abrangente e ainda porque se considera que há demasiadas especificidades nesses grupos para abarcá-los num único posicionamento. Dessa forma se fará referência a pessoas com deficiência prioritariamente, e quando for

falado em pessoas com necessidades educacionais especiais se estará incluindo os três grupos.

A Política dispõe ainda sobre o tipo de atendimento que será ofertado para os alunos com necessidades educacionais especiais. Eles deverão estar na escolar regular e no contraturno frequentar o que veio sendo denominado Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora da escola. (BRASIL, 2010, p. 21-22).

O AEE seria ofertado na própria escola ou então noutra escola ou instituição parceira próxima do local em que o aluno reside. A ênfase dada é ao caráter complementar (principalmente no caso de altas habilidades/superdotação) e suplementar (especialmente para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) e não substitutivo ao ensino comum.

A organização do AEE aparece como meio de viabilização do disposto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Decreto 6.571/2008 estabelece o AEE. Em 2009 publica-se também as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Resolução Nº 4CNE/CBE 2009 instruindo acerca da organização prática do Atendimento (BRASIL, 2010). Vê-se, assim, Política, Decreto e Resolução “casadinhos” mirando objetivos comuns.

O entendimento do processo de inclusão que se queira satisfatório considera as políticas, bem como o que se passa nas escolas e nas salas de aula. Essas três instâncias compõem a organização do sistema de ensino (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSHI, 2010). Na análise da gestão também se pode propor correspondentes às três instâncias, assim, respectivamente: gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico⁶.

⁶ Não se concebe gestão escolar e gestão do pedagógico apartadas, as duas categorias não tem uma demarcação/divisão nítida. A gestão escolar é também gestão do pedagógico por excelência.

As duas primeiras categorias são bem conhecidas, já a discussão sobre gestão do pedagógico tem pouca adesão. Na realidade, a separação não é tão nítida ou estável, porque as três instâncias influenciam umas às outras reciprocamente – embora costume ter mais força a instância maior. A separação metódica serve melhor para fins de análise.

Estabelecendo as correspondências é simples compreender os três âmbitos da gestão. A gestão educacional “é o campo das normatizações de leis que gestam a educação” (MOUSQUER, 2008, p. 30), resultado da articulação entre governo federal, estados e municípios, legitimando as Políticas Públicas da Educação. A gestão escolar, como bem indica o nome, por sua vez está implicada com as questões que se passa em específico na escola:

Enquanto a gestão educacional engloba a esfera macro da educação, a gestão escolar situa-se no campo da escola, devendo sua gestão orientar-se para as suas finalidades. A escola tem tarefas de sua exclusiva competência, que se processam no campo pedagógico, administrativo, financeiro, em articulação com a comunidade escolar. (MOUSQUER, 2008, p. 30).

Seguindo a lógica, à gestão do pedagógico – esta também como âmbito central da gestão escolar – caberia, por fim, organizar os aspectos de sala de aula. Nesse sentido poder-se-ia entender

[...] a gestão do pedagógico como uma denominação mais adequada ao efetivo trabalho dos professores na escola: a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes. Assim, pretende-se transcender às caracterizações do profissional que se restringe a descrevê-lo como tarefeiro, um funcionário do Estado, possibilitando que reveja esse profissional como efetivo produtor do pedagógico, embora ao fazê-lo, não o faça como sujeito individual, mas esteja amparado e inter-relacionado aos demais sujeitos da escola. (FERREIRA, 2009a, p. 155).

Algumas ressalvas são imprescindíveis no esclarecimento da gestão do pedagógico. Ao falar em pedagógico relacionando ao trabalho em sala de aula não se quer dizer que pedagógico é apenas o trabalho do professor. Ferreira (2008) diz que o pedagógico perpassa toda a dinâmica escolar, mas que estaria no trabalho do professor a centralidade do processo. A ênfase que aqui se dá à gestão do pedagógico como direcionada ao trabalho de sala de aula é tendo em vista a organização da análise. Na defesa da centralidade da gestão do pedagógico, Ferreira (2009b) acredita que se deveria inverter a “lógica” da gestão, que segue do

sistema ou escola e depois a aula e o professor, para primeiramente considerar a gestão da aula, conferindo protagonismo aos professores.

A posição de destaque do professor na gestão pressupõe uma prática aliada à constante reflexão teórica e produção de conhecimento. Aqui cabe o conceito de práxis originário de Marx.

Para Marx (2008) o trabalho é práxis. Ao realizá-lo, o ser humano se autocria, transforma objetiva e, em consequência, politicamente, recriando a natureza [...] Não se está falando de práxis como mera indissociação entre teoria e prática [...] Considera-se práxis o movimento natural e dialético que produz o conhecimento. (FERREIRA, 2009a, p. 148).

Assim, a práxis pedagógica – a gestão da aula – implica assumir um referencial, um norte teórico a partir do qual se organize as ações e a partir do qual se tenha subsídios para refletir e repensar as ações (e resultados), possibilitando condições de intervir nelas. Nisso o professor não apenas “aplicaria” teoria, o processo que estabelece nesse pensar-fazer-repensar cria novos conhecimentos, diríamos que cria também teoria. E então se vê práxis como relação entre teoria (pensar) e prática (fazer) resultando em novos conhecimentos.

É aqui que se constitui a justificativa de estudar os pressupostos vygotskianos para pensar a prática pedagógica no contexto da inclusão de modo a, a partir dos conceitos teóricos, ter condições instrumentais efetivas de compreender e intervir conscientemente no processo, buscando os resultados que se queira – a saber, a aprendizagem de todos os alunos. Assim, como questão desencadeadora das reflexões nesta monografia tem-se: De que modo a proposta teórica de Vygotski pode contribuir para melhor compreender a educação inclusiva e a organização da gestão com vistas a aprendizagem de todos os alunos?

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar as contribuições de Vygotski para pensar a gestão na promoção da educação inclusiva. O próprio referencial do autor, que enfoca aprendizagem, acaba direcionando a análise mais para a área da gestão do pedagógico. Assim, se pretende articular a proposta teórica de Vygotski de modo que ela seja útil aos professores (vistos como gestores) na organização da inclusão em seu trabalho diário. Ou seja, apresentar um repertório de ferramentas teóricas para que possam refletir sobre o processo de inclusão escolar, atuar nele modificando-o, e nisso construir novos conhecimentos que superam aqueles das “ferramentas” iniciais.

Vygotski apresenta fundamentos que apostam nas possibilidades de aprendizagem de todos os sujeitos e que o próprio processo de aprendizagem seria protagonista no desenvolvimento individual. Fundamentos, ferramentas, que ajudam a entender o papel do ensino no desenvolvimento das pessoas com deficiência, que auxiliam o professor a entender que toda criança é diferente e que aquela com alguma deficiência tem, como todas, características qualitativamente singulares; atentado-os para que se perceba as particularidades positivas, ao invés de continuar insistindo na deficiência:

Es erróneo ver en la anormalidad únicamente una enfermedad. En el niño anormal notamos sólo el defecto y por eso nuestra teoría sobre el niño y el enfoque del mismo se limitan a constatar que existe tal porcentaje de ceguera, de sordera o de alteraciones del gusto. Nos detenemos en los granos de enfermedad y no advertimos los kilos de salud. Reparamos en las pizcas de defecto y no captamos las enormes áreas, ricas de vida, que poseen los niños que padecen anormalidades.⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 62).⁸

O enfoque passa a estar nas possibilidades de desenvolvimento. A deficiência encarada como uma característica igual tantas outras, que confere singularidade ao sujeito; característica que não pode ser apagada nem negada, mas vista não como o todo do sujeito.

A ideia de deficiência qualificando negativamente alguma característica é uma valoração social (VYGOTSKI, 1997). Ou seja, a surdez, a cegueira, etc. são características do sujeito que em nossa sociedade são tomadas como defeitos. A proposta aqui não é apagar essas diferenças, que precisam sim ser consideradas dadas as necessidades específicas do sujeito; contudo, isso não pode implicar em focar na diferença/deficiência, é preciso olhar para as possibilidades que o sujeito

⁷ É errôneo ver na anormalidade (deficiência) unicamente uma enfermidade. Na criança anormal notamos somente o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança se limita a constatar que existe tal porcentagem de cegueira, de surdez ou de alterações de gosto. Nos detemos nas gramas de enfermidade e não advertimos os quilos de saúde. Reparamos nas pitadas de defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que possuem as crianças com anormalidades.

⁸ Os trechos em espanhol estão, ao longo de todo trabalho, mantidos no original na transcrição apresentada no texto e serão acompanhados de tradução livre – da autora – em nota de rodapé.

⁹ Outra nota importante refere-se aos termos utilizados por Vygotski – tais como defeito e anormalidade. Hoje soam como pejorativos, porém é preciso considerar a época e contexto em que tal escrito foi elaborado (início do século XX). Se preserva a tradução literal ao longo de todo o trabalho, mas com a ressalva aqui apontada.

apresenta e investir nelas. Investir nelas significa apostar na aprendizagem, estruturando o ensino para que promova desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

A aprendizagem é o norte para o qual se deve se organizar o trabalho pedagógico. E é nessa direção que na pesquisa vai-se construindo a argumentação.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um ensaio teórico, este consiste “em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal.” (SEVERINO, 2002, p. 153). No ensaio aqui apresentado se propõe a exposição de alguns conceitos de Vygotski, estabelecendo relações com a gestão e inclusão escolar; as aproximações são fundamentadas no estudo desses temas a partir de uma interpretação – não que essa seja a única interpretação/explicação possível. Outras leituras poderiam ser feitas sobre a inclusão, sobre a gestão e até sobre a obra de Vygotski. Severino (2002) define o ensaio teórico com um trabalho científico no qual o autor tem maior liberdade em sua argumentação sem necessariamente precisar do apoio de aparatos empíricos e bibliográfico pré-determinados; é importante enfatizar que o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência na argumentação.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica. Gil (1999) define esse tipo de pesquisa como a que é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos. Houve cuidado na seleção das fontes para se evitar reproduzir equívocos – risco que, segundo o autor, poderia comprometer a pesquisa.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro se apresenta o que Vygotski escreve sobre a deficiência, os estudos da *Defectología*. No segundo capítulo se destaca alguns conceitos vygotkianos centrais na obra do autor relacionando-os com a gestão e, principalmente, com a inclusão escolar. Priorizou-se aqueles conceitos que são fundantes na teoria histórico-cultural de Vygotski: zona de desenvolvimento proximal, conceitos científicos, linguagem, mediação, cultura.

No último capítulo se discute a gestão, especificando-a nos três âmbitos – gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico – articulando com a proposta de Edler Carvalho (2010) que estabelece três níveis de análise para a proposta de educação inclusiva: nível macropolítico, nível mesopolítico e nível micropolítico, constantemente resgatando na análise os conceitos vygotskianos trazidos anteriormente.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA VYGOTSKI: EDUCAÇÃO COMUM E PARA TODOS – APREDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E SUPERAÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Aqui se aborda uma parte dos escritos da *Defectología*, propondo refletir acerca da influência dos aspectos sociais sobre a deficiência, destacando a diferenciação que Vygotski estabelecia entre dificuldades primárias e secundárias. Imprescindível nessa análise refletir também acerca do que o autor denomina funções psicológicas superiores – conceito fundamental de toda sua obra.

A ideia central é a de que a deficiência, uma insuficiência corporal, não modifica apenas a relação com o mundo, mas principalmente se manifesta na relação com as pessoas. “El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta.”¹⁰ (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Na sociedade o “defeito” toma forma, a partir do convívio social se constitui. O defeito orgânico define as dificuldades primárias, enquanto que o meio social cria as dificuldades secundárias.

“Lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial.”¹¹ (VYGOTSKI, 1997, p.19). Essa proposição vem alterar a concepção que se tinha acerca da deficiência, desloca o olhar: do orgânico para o social.

Segundo Vygotski (1997), o “defeito” orgânico (cegueira, surdez, surdocegueira, deficiência mental) afeta principalmente as relações sociais e menos a relação direta com o ambiente físico – fato que diferencia o homem dos demais animais. A deficiência orgânica não se manifesta diretamente, porque olhos e ouvidos são mais que órgãos físicos, são “órgãos sociais”. A deficiência implica degeneração dos vínculos sociais que, segundo Vygotski, é a perda mais significativa.

A princípio estas ideias podem parecer incoerentes, mas contextualizando-as na obra do autor se percebe a harmonia com o todo. A degeneração das relações

¹⁰ “O defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta”.

¹¹ “O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial”.

sociais é o que mais preocupa na deficiência porque é a partir delas que se forma o que Vygotski denomina de funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores (FPS) são mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos do ser humano, que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características do momento e espaço presentes (OLIVEIRA, 1997). Diferem assim, do que Vygotski denomina funções psicológicas elementares (FPE) ou funções primitivas, que são aquelas presentes na criança pequena e nos animais, como, por exemplo, reações automáticas, ações reflexas e associações simples – essas são de origem biológica.

Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.¹² (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

As funções psicológicas superiores pressupõem a existência das funções psicológicas elementares, mas estas não são condição suficiente para sua aparição. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende essencialmente das situações sociais em que o sujeito participa (BAQUERO, 1998).

Essas funções superiores não são inatas, elas se originam na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros:

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea.¹³ (VYGOTSKI, 1997, p. 219).

Quando Vygotski fala que as funções superiores surgem na interação com o meio social está se referindo ao processo que denomina internalização. Isto é, essas

¹² Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, lhes classificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

¹³ Portanto, se se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transição a si mesmo das formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social que a rodeia.

funções psicológicas superiores antes de serem psicológicas foram relações entre pessoas – um processo interpessoal transformou-se em outro intrapessoal¹⁴.

Vygotski (1995) se refere a esse processo como a lei genética geral de desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico, no princípio entre homens como categoria intersíquica, posteriormente no interior da pessoa como categoria intrapsíquica.

Essa “transformação” de externo em interno é a mudança do social para o psíquico:

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.¹⁵ (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Compreende-se assim, que a internalização ocorre como decorrência de processos socialmente mediados (mediados por outras pessoas e pela cultura). É preciso ressaltar ainda que a “transformação” da mediação social para mediação interna, psíquica, não ocorre automaticamente, é o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos (BAQUERO, 1998). É um processo complexo e não simples transição.

Para Vygotski (1995), a “conduta cultural” se origina das formas primitivas mais por processos de luta, conflito, contradição, do que por um processo tranquilo e contínuo.

Também é preciso considerar que as experiências culturais não são simplesmente internalizadas pelo organismo, independentemente do desenvolvimento do mesmo: “el organismo, al asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo con el nivel de

¹⁴ Interpessoal refere-se às relações sociais, às relações externas. Intrapessoal refere-se a essas relações internalizadas, funcionando enquanto pensamento, no âmbito interno do sujeito.

¹⁵ Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre outros, ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo.

desarrollo psíquico en que se halla.¹⁶” (VYGOTSKI, 1995, p. 155). E, ao assimilar as influências externas, as próprias possibilidades naturais são ampliadas.

Acontece que muitas vezes a deficiência implica em dificuldades para que o organismo assimile as influências externas, para que se arraigue na cultura. Vygotski (1995, 1997) respalda essa ideia no fato de que as sociedades criam ferramentas e aparatos sempre direcionados a um tipo “normal”.

El defecto, al provocar una desviación del tipo biológico humano estable, al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos – y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a un tipo nuevo –, vulnera, naturalmente, el curso normal de arraigo del niño en la cultura. No debe olvidarse que la cultura está adaptada para un ser humano normal, típico, condicionado por el defecto no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como en el niño normal.¹⁷ (VYGOTSKI, 1995, p. 42).

O “defeito” dificulta a assimilação na cultura humana. Por consequência, entende-se que a deficiência dificulta a constituição das funções psicológicas superiores.

Fica claro agora porque Vygotski, nos estudos da *Defectología*, propunha que o foco de análise eram os processos sociais e culturais não somente o biológico. A deficiência orgânica não é o mais importante, mas sim as consequências sociais que esta implica. Os aspectos orgânicos geralmente não podem ser mudados, entretanto, as consequências sociais dependem de como se lidará com a deficiência, das possibilidades de interação disponíveis.

Vygotski (1995, 1997) afirmava que se pode criar vias colaterais, meios alternativos para o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência que não tem condições de se apropriar dessa cultura pelas formas “normais”, tradicionais; como exemplo cita a datilologia Braille e a fala “mímico-gestual”¹⁸ dos surdos. A

¹⁶ “o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra”.

¹⁷ O defeito, ao provocar um desvio do tipo biológico humano, ao produzir a deterioração de algumas funções, a falha ou a alteração de órgãos – e com ele a reestruturação mais ou menos essencial de todo desenvolvimento sobre umas bases novas, de acordo com um tipo novo –, vulnera, naturalmente, o curso normal de enraizamento da criança a cultura. Não se deve esquecer que a cultura está adaptada para um ser humano normal, típico, condicionado pelo defeito não pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, como a criança normal.

¹⁸ Atualmente, se entende que a Língua de Sinais é a via colateral de desenvolvimento cultural para os sujeitos surdos. A Língua de Sinais difere da fala mímico-gestual por ter uma estrutura própria, da mesma forma que as línguas orais – não são apenas gestos.

existência destas vias colaterais demonstra que “el desarrollo cultural de la conducta no está obligatoriamente relacionado a una o otra función orgânica”¹⁹ (VYGOTSKI, 1995, p.311). Apesar de serem processos diferentes, cumprem a mesma função cultural – não são os mesmos órgãos, mas cumprem com o mesmo objetivo cultural (ler com os dedos no Braile; falar com as mãos na “mímica-gestual”).

Ao invés de buscar a “cura” da deficiência orgânica, Vygotski propunha que se pensasse em alternativas para que o sujeito, apesar da deficiência, não tivesse prejudicada suas relações com o meio sociocultural. Isto é, preocupava-se com as consequências secundárias da deficiência e menos com o problema primário. A dificuldade primária, a implicação direta do “defeito” orgânico está relacionada às funções elementares; enquanto que as consequências secundárias afetam as funções superiores. Vygotski (1997) esclarece a relação da deficiência com as funções elementares e com as funções superiores:

El defecto y la falta de desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta a la del defecto con el desarrollo de las funciones elementales. Es preciso captar esta diferencia para encontrar la clave de todo el problema de la psicología del niño anormal. Mientras, que el desarrollo incompleto de las funciones elementales es, con frecuencia, consecuencia directa de algún defecto (por ejemplo, el desarrollo incompleto de la motricidad en la ceguera, el desarrollo incompleto del lenguaje en la mudez, el desarrollo incompleto del pensamiento en el retraso mental, etc.), el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño normal aparece, por lo común, como un fenómeno suplementario, que se erige sobre la base de sus particularidades primarias.²⁰ (p. 221).

A chave para compreender o problema da psicologia da criança deficiente estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados derivam do “defeito”; as complicações secundárias provêm do “desterro” da coletividade, isto é, do exílio da criança deficiente das atividades sociais (VYGOTSKI, 1997).

¹⁹ “o desenvolvimento cultural da conduta não está obrigatoriamente relacionado a uma ou outra função orgânica”.

²⁰ O defeito e a falta de desenvolvimento das funções superiores se encontra em uma relação distinta à do defeito no desenvolvimento das funções elementares. Era preciso captar essa diferença para encontrar a chave do todo o problema da psicologia da criança anormal. Enquanto, que o desenvolvimento incompleto das funções elementares é, com frequência, consequência direta de algum defeito (por exemplo, o desenvolvimento incompleto da motricidade na cegueira, o desenvolvimento incompleto da linguagem na mudez, o desenvolvimento incompleto do pensamento no retardo mental, etc.), o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança normal aparece, comumente, como um fenômeno suplementário, que se ergue sobre a base de suas particularidades primárias.

É importante atentar para as consequências secundárias da deficiência, pois é nelas que estão as melhores oportunidades de intervenção. Segundo Vygotski “las mayores posibilidades de desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en el campo de las funciones superiores, que en la área de las inferiores”²¹ (1997, p.221).

As funções inferiores, isto é, as funções elementares, são pouco modificáveis, menos dependentes das condições externas, assim são menos educáveis. As funções elementares, que são os sintomas primários, estão intimamente ligadas ao defeito, e, como o defeito orgânico é dificilmente eliminado, é praticamente estéril a intervenção sobre elas.

Dessa forma, a intervenção deve focar-se sobre as funções superiores, Vygotski (1997) afirma que, sendo esse o elo mais fraco da cadeia de sintomas, é na direção dele que se devem dirigir os esforços:

Lo esencial es que el desarrollo incompleto de los procesos superiores no está condicionado por el defecto de modo primario sino secundario, y por consiguiente, representan el eslabón más débil de toda la cadena de síntomas del niño anormal; por tanto, es el lugar que deben estar orientados todos los esfuerzos de la educación a fin de romper la cadena en ese lugar, el más débil.²² (VYGOTSKI, 1997, p. 222).

A intervenção mais eficaz seria então a “educação social”. Quanto mais longe estiver o sintoma da causa primária, mais impacto terá a ação educativa. Essas ideias vêm romper com as práticas educativas que se baseavam no adestramento, na repetição de ações não refletidas. Como não se apostava na capacidade do sujeito deficiente aprender, restringia-se a ação pedagógica a ensinar a diferenciar odores, sons, cores e aspectos sensório-motores (VYGOTSKI, 1997).

A ênfase dos estudos vygotskianos na *Defectología* é a importância da educação social. É na coletividade que se está a maior fonte de desenvolvimento. A convivência com o grupo cultural possibilita que as funções superiores se constituam.

²¹ “as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança anormal se encontram mais no campo das funções superiores, que na área das inferiores”.

²² O essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pelo defeito de modo primário senão secundário, e por conseguinte, representam o elo mais débil de toda a cadeia de sintomas da criança anormal; portanto, é o lugar que devem estar orientados todos os esforços da educação a fim de romper a cadeia nesse lugar, o mais débil.

[...] cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los planos del desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural – se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación.²³ (VYGOTSKI, 1995, p. 305).

Num desenvolvimento “normal” os planos de desenvolvimento natural e cultural coincidiriam – na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza num ambiente cultural vai-se transformando num processo historicamente condicionado (VYGOTSKI, 1995, 1997). Numa criança com deficiência essa fusão das linhas não ocorre naturalmente; isso porque a sociedade está organizada para um tipo normal – com sistemas de signos, instrumentos, ferramentas, pressupondo um tipo padrão de homem que tenha intelecto e órgãos “normais”.

Na deficiência, o plano de desenvolvimento biológico está prejudicado e nesse a intervenção geralmente é estéril; entretanto o desenvolvimento cultural não está determinado a priori pelo “defeito”. Acontece que a pessoa com deficiência acaba sendo privada das trocas sociais, do acesso a sistemas simbólicos, signos, ferramentas, instrumentos, enfim, a todo “aparato cultural” que organiza a vida na sua sociedade. É essa privação que gera as dificuldades secundárias, que compromete a formação das funções superiores. No entanto, a privação que compromete o desenvolvimento cultural pode ser modificada.

[...] la colectividad, como factor del desarrollo completo de las funciones psíquicas superiores, a diferencia del defecto, como factor del desarrollo de las funciones elementales, se encuentra en nuestras manos. Así como es prácticamente inútil luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, es, a la inversa, legítima, fructífera y promissoria la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva.²⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 223).

Assim, a educação social vem no sentido de que não se deve trabalhar com o “defeito”, mas com as consequências sociais deste. A coletividade proporciona os

²³ [...] quando a criança adentra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os planos do comportamento – o natural e o cultural – se converte no ponto de partida para a nova teoria da educação.

²⁴ [...] a coletividade, como fator de desenvolvimento completo das funções psíquicas superiores, diferentemente do defeito, como fator de desenvolvimento das funções elementares, se encontra em nossas mãos. Assim como é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, ao inverso, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva.

estímulos para superar as dificuldades secundárias. Segundo Vygotski (1995) o desenvolvimento cultural é a esfera onde pode ocorrer a compensação da insuficiência: “Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural.”²⁵ (p. 187).

Vygotski criticava a educação baseada em reabilitação física que era realizada nas escolas especiais. Nesse ambiente se privava as crianças deficientes do estímulo mais importante para o desenvolvimento: a coletividade.

Pela coletividade, na educação social, Vygotski pensava que se alcançaria o fim da deficiência:

[...] Físicamente, la ceguera y la sordera todavía existirán durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social, en tanto que el defecto es una sobre estructura de la ceguera, la sordera, la mudez. La ceguera en sí no hace el niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego [...] La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un niño ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y *nada más*.²⁶ (1997, p. 82).

O que se busca hoje na educação das pessoas com necessidades especiais é o mesmo que acreditava Vygotski: que não se olhe para elas como deficientes, incapazes.

Um dos principais argumentos na defesa da inclusão é que, a convivência junto a outras crianças, acabaria com o preconceito acerca da deficiência. O colega cego, o outro surdo, o cadeirante deixariam de ser vistos como deficientes, seriam mais um colega diferente, da mesma forma que é o colega gordinho, o que usa óculos, o baixinho. A diferença vista apenas como uma característica particular de cada sujeito e nada mais.

²⁵ “Onde resulta impossível um desenvolvimento ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural”.

²⁶ [...] Físicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a deficiência é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobre-estrutura da cegueira, da surdez, da mudez. A cegueira em si não faz a criança deficiente, não é um defeito, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a ser-lo somente em certas condições sociais de existência do cego [...] A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de uma criança cega é que um cego e de um surdo que é um surdo, e *nada mais*.

Pode-se dizer, então, que a proposta da inclusão se aproxima da educação social pensada por Vygotski no início do século XX. Cem anos depois essa meta ainda não foi alcançada plenamente, mas tem sido perseguida cada vez com mais afinco, reiterando a coerência das ideias apontadas por Vygotski.

Tendo sido expostas as ideias de Vygotski sobre deficiência, aprendizagem e inclusão, segue-se no próximo capítulo estudando outras proposições teóricas do autor, caras à área da Educação Especial que, contudo, não foram inicialmente pensadas a partir dessa perspectiva.

2 EDUCAÇÃO COMUM, PARA TODOS E PARA CADA UM – RESGATANDO A PROPOSTA TEÓRICA DE VYGOTSKI PARA ALÉM DA DEFECTOLOGIA (EDUCAÇÃO ESPECIAL), MAS SEMPRE RETORNANDO A ELA

Vygotski foi um pesquisador que estudou diversas temáticas durante a vida; as discussões que ele propôs acerca da *Defectología* (ou Educação Especial) estão principalmente em seus escritos primeiros. Embora variada, a produção do autor mantém coerência com os princípios que propunha. Deste modo, se percebe que as contribuições do autor para a reflexão sobre Educação Especial, inclusão escolar, deficiência estão em toda sua obra e não apenas naquelas em que Vygotski demarcou tal foco. Então, propõe-se aqui resgatar alguns conceitos já bem conhecidos de Vygotski e relacioná-los com a proposta de educação inclusiva, são eles: a) zona de desenvolvimento proximal, b) conceitos científicos, c) linguagem, d) mediação, e) cultura.

Antes de seguir abordando tais tópicos é importante discutir, ainda que brevemente, sobre o que seria uma Educação para Todos e Cada Um. Atrela-se tal concepção à ideia de equidade.

Equidade não é simplesmente igualdade. A equidade é balizada na adaptação das regras de igualdade de modo a torná-las de fato justas. Explicar-se-á melhor relacionando à inclusão.

Edler Carvalho (2010) entende equidade como equiparação de oportunidades e não apenas oportunidades iguais a todos sem reconhecimento das diferenças e necessidades de cada um. Ou seja, equidade significa reivindicar as condições apropriadas a cada sujeito de modo que tenham acesso a uma educação comum e adequada às necessidades específicas. Beyer (2005) reforça essa compreensão:

[...] a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não-distinção ou, melhor dito, a não-identificação da criança e de suas necessidades de aprendizagem (p.62).

Desse modo, a defesa de uma escola comum, igual para todos, não pode desconsiderar as diferenças; pelo contrário, deve estar atenta a elas para oportunizar a plena participação dos sujeitos no processo de aprendizagem através dos ajustes que se fizerem imperativos. Uma Escola para Todos e Cada Um deve

estar apoiada no princípio de equidade – e não de igualdade, como comumente se escuta nos discursos que se referem à inclusão escolar.

Na discussão dos cinco conceitos vygotkianos selecionados para reflexão o princípio de equidade estará presente. Compreende-se que o êxito da proposta da inclusão está atrelado ao respeito às diferenças para além da promoção da igualdade.

Nesse sentido também a gestão – em qualquer âmbito – precisa garantir o direito à diferença sob pena de construir políticas, escolas e práticas inclusivas apenas em tese e não de fato. Ou seja, assegura-se a presença do aluno com deficiência em classe e isso já caracterizaria a inclusão, quando sabemos que a educação inclusiva é um processo que demanda uma série de mudanças em todo sistema escolar.

No texto, como já anunciado, a argumentação centrar-se-á na articulação da gestão – principalmente, gestão do pedagógico – com vistas à promoção de uma educação inclusiva fundamentada no direito à diferença e, principalmente, no direito à aprendizagem. Cabe reiterar que a ênfase no trabalho do professor em sala de aula não significa atribuir-lhe toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da proposta de inclusão – essa é tarefa também de toda comunidade escolar e poder público. A maior atenção à gestão do pedagógico não quer dizer compreendê-la apartada da gestão educacional e gestão escolar. A organização da escrita apenas pretendeu priorizar os elementos mais diretamente relacionados com as proposições teóricas de Vygotski. Feitos tais esclarecimentos, segue a análise de cada conceito selecionado.

2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP

A ideia de zona de desenvolvimento proximal²⁷ é fundamental para pensar sobre o desenvolvimento dos sujeitos – com ou sem deficiência, em contexto escolar ou não. Esse conceito aponta para o potencial de desenvolvimento do indivíduo, para suas possibilidades. Em se tratando de pessoas com deficiência é muito

²⁷ No trabalho falaremos sempre em zona de desenvolvimento proximal – exceto quando estivermos fazendo referência à obra de outro pesquisador que utiliza tradução diferente. Encontramos na literatura também: zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento mais próximo. A opção justifica-se pela maior popularidade do termo ainda ser zona de desenvolvimento proximal.

importante, pois auxilia a enxergar para além das dificuldades e do déficit, percebendo aspectos latentes no desenvolvimento, funções que existem em potencial e que precisam apenas de acompanhamento inicial para se efetivar e se transformar em desenvolvimento real. Vygotski ilustra esse conceito com uma metáfora:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Desse modo, o nível de desenvolvimento é avaliado considerando também o potencial das funções em amadurecimento e não apenas os processos efetivados. Aqui cabe apontar outra ideia que Vygotski defendia com afinco, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o teórico é a aprendizagem que desperta o processo de desenvolvimento. Então para que os “brotos” e “flores” amadureçam e se tornem “frutos” é essencial o sujeito defrontar-se com processos de aprendizagem.

Se a aprendizagem é o elemento que irá desencadear o desenvolvimento das funções psicológicas, parece um equívoco dizer que um aluno com deficiência não tem condições de aprender. As funções amadurecerão ao longo desse processo de aprendizagem (ensino-aprendizagem) e cabe ressaltar que cada criança tem seu tempo – em algumas os processos podem amadurecer mais lentamente que em outras.

Vygotski (1993), interessado pela relação entre a instrução escolar e desenvolvimento percebeu “que siempre hay divergencias y que nunca se manifiesta paralelismo entre el curso de la instrucción escolar y el desarrollo de las correspondientes funciones.”²⁸ (p. 235). Ele propõe que se imagine o processo didático e o desenvolvimento das funções psíquicas que intervêm diretamente na instrução como duas curvas que não vão coincidir nunca, ainda que entre elas se tenha descoberto correlações muito complexas. Mesmo que não se possa estabelecer precisamente que tipo de relações há entre aprendizagem e

²⁸ “que sempre há divergências e que nunca se manifesta um paralelismo entre o curso da instrução escolar e o desenvolvimento das correspondentes funções”.

desenvolvimento, um fato Vygotski (1993) esclareceu: “la instrucción se adelanta en lo fundamental al desarrollo.”²⁹ (p. 237).

É porque a instrução se adianta ao desenvolvimento que a descrença na aprendizagem dos sujeitos com deficiência não se sustenta. Sendo a instrução que se adianta ao desenvolvimento, a dificuldade pode estar também na instrução. Dificuldades no processo de escolarização de qualquer sujeito não são apenas responsabilidade do próprio desenvolvimento cognitivo – visto que esse também é determinado pelos processo de instrução/aprendizagem.

Então, a instrução deve orientar-se pela zona de desenvolvimento proximal, pelos processos não consolidados, mas em fase de maturação. Vygotski (1993) destaca como essa concepção interfere nas questões pedagógicas:

Antes se preguntaba: ¿ha madurado el niño para aprender a leer, para aprender aritmética, etc.? La cuestión relativa a las funciones maduras se mantiene vigente. Debemos determinar siempre el umbral inferior de la instrucción. Pero la cosa no acaba ahí: debemos saber establecer el umbral superior de la instrucción. Sólo dentro de los límites existentes entre estos dos umbrales puede resultar fructífera la instrucción. Sólo entre ellos está encerrado el período óptimo de enseñanza de la materia en cuestión. *La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil.* Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo.³⁰ (p. 242).

A zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o desenvolvimento potencial (o limite superior) e o desenvolvimento real (limite inferior), ou seja, demarca aquelas funções/atividades que o sujeito ainda não consegue realizar por conta própria, mas que alcança mediante colaboração. Visando essas funções em amadurecimento é que deve estar estruturado o processo de ensino, visando o amanhã do desenvolvimento.

É importante conhecer o conceito de zona de desenvolvimento proximal, mas ele só tem razão de ser se o professor também for capaz de percebê-lo articulado ao

²⁹ “a instrução se adianta, no mais fundamental, ao desenvolvimento”.

³⁰ Antes se preguntava: a criança amadureceu para aprender a ler, para aprender aritmética, etc.? A questão relativa às funções maduras se mantém vigente. Devemos determinar sempre o limiar inferior da instrução. Mas a coisa não acaba aí: devemos saber estabelecer o limiar superior da instrução. Somente dentro dos limites existentes entre estes dois limiares pode resultar frutífera a instrução. Somente entre eles está determinado o período ótimo de ensino da matéria em questão. *O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas ao amanhã do desenvolvimento infantil.* Somente então poderá a instrução provocar os processos que agora se encontram na zona de desenvolvimento proximal.

desenvolvimento e aprendizagem de cada um de seus alunos. Esta “zona” está em constante transformação em cada um dos sujeitos conforme as interações e aprendizagem que lhe ocorrem; desse modo é única a cada momento e é irrepetível entre os sujeitos – pois cada um tem experiências que são singulares.

Tais características configuram a heterogeneidade presente na sala de aula. A heterogeneidade é uma constante no espaço escolar, não foi a educação inclusiva que trouxe essa característica. Desde sempre as crianças são diferentes entre si e nunca houve razões coerentes para que se quisesse que todas apresentassem as mesmas respostas e aprendizagem. “Se a ‘diferença é comum a todos’ e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem” (RODRIGUES, 2006, p.9-10).

Se o pedagógico refere-se à aprendizagem dos alunos, e se esses são todos diferentes entre si, não há como falar em gestão do pedagógico sem propor as estratégias de ensino e aprendizagem específicas, bem como Rodrigues (2006) menciona. Nesse ponto os princípios de flexibilização e adaptação curricular são essenciais.

Quando se pensa a educação dos alunos com necessidades especiais em escola regular não há como efetivá-la sem considerar a individualização do ensino para atender as especificidades que se apresentarem. As adaptações curriculares aparecem então como instrumentos, estratégias para atender as características específicas dos alunos. Ainda em 1998 é publicado, a nível nacional, um documento que orienta a elaboração de tais adaptações, trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). Nele está estabelecido que as adaptações curriculares devem ser construídas a partir dos seguintes critérios:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno. (p. 33).

Os critérios são importantes para poder determinar quais elementos, processos, objetivos, métodos, apoios, ajustes, etc. precisam ser adequados para pleno acesso e aproveitamento do currículo. “Não um novo currículo, mas um

currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que realmente atenda a todos os alunos.” (BRASIL, 1998, p. 33).

O mesmo documento prevê dois tipos de adaptação: adaptações não significativas do currículo e adaptações curriculares significativas. O primeiro tipo é o predominante, são modificações que o próprio professor pode realizar no planejamento e execução das atividades, pequenos ajustes no contexto cotidiano da sala de aula. Já as adaptações curriculares significativas são estratégias diante de dificuldades mais sérias de aprendizagem, implicam em mudanças de maior porte e que demandam uma avaliação minuciosa e discussão com outros profissionais e familiares. Com elas se busca soluções para o fracasso do processo ensino-aprendizagem que tradicionalmente vinha se pautando nas limitações do sujeito; tem-se como pressuposto focar as possibilidades, capacidades, o potencial do aluno; ou seja, olhar para a zona de desenvolvimento proximal ao invés de demarcar o déficit (BRASIL, 1998).

Além dos dois tipos, estão propostos três níveis de adaptação curricular: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula; no nível individual (BRASIL, 1998). Os níveis pressupõe que as adaptações não são responsabilidade apenas do professor, mas sim um processo sincronizado entre todas as esferas escolares.

Por fim ainda está estabelecido no documento duas categorias de adaptações: adaptações de acesso ao currículo; adaptações nos elementos curriculares. Todas as categorias, níveis e tipos estão detalhadamente descritos com exemplos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Aqui não cabe pontuá-los. Importante ao pensar as adaptações é considerar a especificidade dos alunos de modo a delimitar quais dessas adaptações se fazem necessárias. Quanto mais comum for o currículo tanto melhor. Ao defender a importância das adaptações curriculares não se está dizendo que tudo deva ser modificado; deverão ser feitas apenas as alterações necessárias.

E a definição do quê, como e quando ensinar deverá estar atrelada à concepção de zona de desenvolvimento proximal. Retomando o que Vygotski (1991, 1993) propunha, vê-se que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, contudo, essa não pode estar muito além das possibilidades do sujeito. Vygotski acreditava que as tarefas que o sujeito consegue fazer com auxílio,

aquelas que consegue fazer por imitação, são bons índices para perceber o que está em potencial na zona de desenvolvimento proximal. Ele também dizia que não adianta ensinar ao sujeito o que ele já sabe, seria preciso sempre colocá-lo em situações nas quais pudesse avançar. Sendo assim, se pode imaginar as adaptações curriculares também como um modo de colocar o conceito de zona de desenvolvimento proximal em funcionamento de modo a investir na aprendizagem e consequente desenvolvimento dos alunos.

Ainda a partir da discussão levantada pelos Parâmetros Curriculares, tem importância para a reflexão deter-se um pouco no que se entende por currículo e no papel do projeto pedagógico da escola – ambos interrelacionados.

Compreende-se por currículo:

[...] a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico. Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e o organização da cultura. No geral, compreende-se currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo que se espera seja aprendido na escola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2010, p. 362).

No currículo ou projeto curricular fica registrado o que a escola entende por objetivo de aprendizagem de seus estudantes. As escolas têm diretrizes nacionais para elaborar o currículo, mas também têm autonomia para pensá-lo mais de acordo com a configuração da própria realidade. As Diretrizes e Parâmetros (inclusive os Parâmetros Curriculares que tratam das adaptações curriculares) são documentos orientadores e não decretos que apontam um único e obrigatório modo de fazer.

A autonomia de cada escola permite construir currículos abertos ou currículos fechados. Edler Carvalho (2010) argumenta que os primeiros são mais condizentes com a proposta inclusiva, pois priorizam a aprendizagem do aluno considerando as diferenças (diferenças individuais dos estudantes, diferenças do contexto geográfico, social, cultural, econômico), enquanto nos currículos fechados o objetivo é aplicar o que já está determinado. Na realidade essas duas concepções não são estanques, o modo de organização curricular das escolas costuma ter matizes das duas compreensões. Além disso, é importante pensar no currículo não apenas como o que fica registrado no papel, mas também como as práticas que se efetivam – nessa

direção Libâneo, Oliveira e Toshi (2010) nomeiam três manifestações do currículo: currículo formal, currículo real e currículo oculto.

O projeto curricular é parte de outro mais amplo, do projeto pedagógico³¹ da escola. E a assincronia entre o formal e o real é comum a ambos.

O projeto pedagógico deveria ser o documento que define a identidade da escola, infelizmente é comum vê-lo sendo elaborado por poucas pessoas da escola e guardado na gaveta sem que a comunidade tenha conhecimento de seu conteúdo. Ferreira (2007) contrapõe-se a tal apresentação de projeto pedagógico e propõe que ele seja elaborado considerando as seguintes características básicas: a) é singular; b) é intencional; c) é democrático e democratizante; d) é sistemático; e) é coerente; f) é inclusivo.

Para que o projeto pedagógico se configure de tal modo é imprescindível uma gestão escolar pautada em princípios democráticos, que valorize e conte com a participação de professores, funcionários, alunos e comunidade escolar. O processo de elaboração do projeto pedagógico deveria ser considerado também um momento de aprendizagem e diálogo com as diferenças.

Percebe-se, então, que realizar as adaptações curriculares não é tarefa exclusiva de cada professor. Os pressupostos de tal prática precisam ser discutidos e elaborados em todos os níveis. Poder-se-ia dizer que no nível da gestão educacional conta-se com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares, no nível da gestão escolar tem-se o projeto pedagógico e no nível da gestão do pedagógico consta o planejamento da turma e o planejamento individualizado nos casos que se fizerem necessários.

A definição de zona de desenvolvimento proximal fica mais clara no nível do pedagógico. O professor que acompanha diariamente a turma tem condições de perceber as possibilidades de desenvolvimento de cada estudante; e é nessa direção que deve pautar a prática, planejar a aula. A proposta de educação inclusiva acentua o direito de todos de ser diferentes e poder aprender juntos (ainda que não da mesma forma).

³¹ Fala-se em Projeto Pedagógico ao invés de Projeto Político-Pedagógico em acordo com Ferreira (2007) que propõe que todo projeto pedagógico é em essência político, não sendo necessário aparecer a palavra “político” – seria redundância. “Se for um projeto pedagógico, por si só é político, é fruto de escolhas, conhecimentos, intenções.” (FERREIRA, 2007, p. 38).

Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. Com essas afirmativas estou me referindo à equidade. (EDLER CARVALHO, 2010, p. 110).

Ao invés de seguir olhando o aluno através da deficiência, a proposta que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz é considerar as potencialidades de desenvolvimento que a aprendizagem pode efetivar, tornar real. Para tanto se faz imperativo avaliar e pensar individualmente os planos de ensino, ou seja, pensar o currículo comum considerando as especificidades e fazendo as alterações necessárias para garantir a aprendizagem (a aprendizagem máxima) de todos. Nesse sentido, as adaptações curriculares vêm viabilizando a articulação prática do conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal.

2.2 Conceitos científicos

Outro constructo teórico de destaque é a formulação acerca dos conceitos científicos e a importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento – temática que mantém íntima relação com a proposição de zona de desenvolvimento proximal. Vygotski (1993) ao falar em conceitos científicos refere-se àqueles conceitos aprendidos mediante instrução, prioritariamente em ambientes formais de ensino.

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones de proceso de instrucción, que constituye una forma de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto.³² (VYGOTSKI, 1993, p. 183).

Os conceitos científicos seriam imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ainda na esteira da tese de que a aprendizagem promove desenvolvimento. Ao explicar o

³² O desenvolvimento do conceito científico de carácter social se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e participação do adulto.

processo de formação de conceitos científicos Vygotski exemplifica a tese. Nas palavras do autor:

[...] los conceptos científicos establecen una parcela de desarrollo que el niño no ha recorrido aún, si la asimilación del concepto científico se anticipa, es decir, se produce en una zona en que aún no han madurado las posibilidades correspondientes, comenzaremos a darnos cuenta de que la enseñanza de los conceptos científicos puede desempeñar en realidad un enorme y decisivo papel en el desarrollo mental del niño.³³ (1993, p. 255).

Os conceitos científicos incidem exatamente naquelas funções/aprendizagens que a criança ainda não compreende por conta própria. Contudo, na situação o professor auxilia a criança a se apropriar desse conhecimento e dessa forma o ensino vai alargando o potencial de aprendizagem da criança e tornando efetivas algumas compreensões. Assim, nesse processo a criança avança no desenvolvimento devido à mediação do professor/adulto no movimento de internalização dos conceitos científicos.

Vygotski propõe a definição de conceitos científicos em contraposição a de conceitos cotidianos (ou conceitos espontâneos). Os conceitos científicos seriam formados em situações de instrução e os conceitos cotidianos a partir da experiência direta com o meio, desenvolvidos a partir de vivências, da observação do mundo ao redor, se formam a partir das propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais de seu referente. Os conceitos cotidianos são imprescindíveis para a apreensão dos conceitos científicos – parece óbvio esse alerta, o professor na aula aborda conceitos científicos, mas a criança só consegue internalizá-los pela compreensão geral que tem de tudo que está sendo explicado. Dito de outro modo, os conceitos científicos são mediados pelos conceitos cotidianos. E essa separação entre conceitos cotidianos e científicos é para fins de análise, pois no desenvolvimento dos sujeitos os dois tipos de elaboração conceitual estão em constante interação, interferindo uns nos outros.

O ponto fundamental dos conceitos científicos que proporciona o desenvolvimento cognitivo e reorganização conceitual é que eles são conceitos

³³ [...] os conceitos científicos estabelecem uma parcela de desenvolvimento que a criança não percorreu ainda, se a assimilação do conceito científico se antecipa, quer dizer, se produz em uma zona em que ainda não amadureceram as possibilidades correspondentes, começaremos a nos dar conta de que o ensino de conceitos científicos pode desempenhar em realidade um enorme e decisivo papel no desenvolvimento mental da criança.

organizados sistematicamente e são aprendidos de forma consciente; “[...] la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos.”³⁴ (VYGOTSKI, 1993, p. 214).

Na escola os conceitos são aprendidos de maneira sistematizada deixando explícitas as relações de uns conceitos com outros. Ao tomar consciência da organização dos conceitos a criança amplia suas possibilidades de pensar e compreender o mundo; a sistematização concernente aos conceitos científicos se amplia também para os conceitos cotidianos reorganizando-os, reestruturando-os:

Es natural suponer que el dominio de un nivel más alto en el campo de los conceptos científicos influye también en los conceptos espontáneos del niño formados con anterioridad. Hace que se eleve el nivel de los conceptos cotidianos, que se reestructura bajo la influencia del hecho de que el niño haya dominado los conceptos científicos.³⁵ (VYGOTSKI, 1993, p. 249).

A sistematização entra na mente da criança através do aprendizado dos conceitos científicos e são posteriormente transferidos para os conceitos cotidianos. Por essa perspectiva enfatizamos que se o ensino escolar é fonte de aprendizagem de conceitos científicos, conseqüentemente é também fonte de estruturação psicológica. “O aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p. 95). Assim, a escola ganha destaque na promoção do desenvolvimento infantil.

Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam o modo de utilização da linguagem). Como conseqüência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação com o mundo. (REGO, 2002, p. 104).

Dada a importância dos conceitos científicos para o desenvolvimento do sujeito e explanado (mesmo que sinteticamente) o processo, se retorna à reflexão proposta no item anterior acerca das adaptações curriculares. Pretende-se agora

³⁴ “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”.

³⁵ É natural supor que o domínio de um nível mais alto no campo dos conceitos científicos influencie também os conceitos espontâneos da criança formados com anterioridade. Faz com que se eleve o nível dos conceitos cotidianos, que se reestruturam sob influência do fato que a criança tenha dominado os conceitos científicos.

ampliar a discussão, atentando para outro polo: sob justificativa de adequar o ensino e o currículo às especificidades dos alunos se abre mão dos conteúdos formais pressupondo que não estariam ao alcance do aluno com uma deficiência mais acentuada. Michels (2006) expõe tal preocupação: “Podemos, nessa lógica, cair na armadilha segundo a qual, em nome do respeito à diferença, os alunos sejam excluídos de seu direito ao conhecimento.” (p. 409).

Ao defender a flexibilização/adaptação curricular se pode estar legitimando processos de exclusão no cenário da educação que se queria inclusiva. A escola não conseguindo dar conta da aprendizagem de todos os alunos, ao não conseguir superar essa dificuldade histórica, cria mecanismos para camuflar o problema. É preciso atenção para que na defesa das diferenças não se acabe privando os alunos do domínio de conceitos científicos que se mostram essenciais ao desenvolvimento e compreensão do meio.

Meira (2011) a partir dos estudos de Patto sobre fracasso escolar lembra que na realidade escolar brasileira já se assistiu a implantação de projetos e reformas que “visam prolongar a ilusão da inclusão, principalmente pela via do afrouxamento dos critérios de avaliação utilizados.” (p. 94). Seriam estratégias, com intenção disfarçada, de empurrar qualquer aluno para a conclusão da escolarização obrigatória.

Estratégia bastante produtiva para manter o sistema livre de “revoltas”, uma vez que os números da educação passam a mostrar melhores índices e, principalmente, porque os alunos deixam a escola sem o conhecimento básico para uma visão crítica de mundo.

Cabe aqui frisar que a defesa dos conceitos científicos não vem demonizar a proposta de adaptação curricular. Pelo contrário, as adaptações são necessárias para tornar os conceitos científicos acessíveis. O que se quer alertar é o perigo de desconsiderar a aprendizagem formal, de conteúdos específicos, em detrimento de uma educação esvaziada no slogan de aprender com a diferença.

Aprender o quê com a diferença? Os conceitos científicos são imprescindíveis para instrumentalizar os estudantes na compreensão do meio; inclusive para serem mais críticos em relação às práticas e políticas a que estão submetidos.

Saviani (2009) na mesma direção das críticas ao aligeiramento e esvaziamento do ensino destinado às classes populares defende que seja invertida a lógica, com os conteúdos sendo prioridade:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (p. 50-51).

Nesse sentido também é possível perceber como a prática pedagógica é política e ideológica. A ação do professor ao priorizar determinados conteúdos ou simplesmente deixá-los de lado em detrimento de um ensino centrado em valores morais, nos princípios da boa convivência é carregada de sentidos e intenções – ainda que o professor não esteja plenamente consciente dos sentidos que lhe foram inculcados. Um bom exemplo é o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors; no relatório são estabelecidos os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (DELORS, 1996).

Devido à importância do documento, as ideias nele proclamadas se espalharam rapidamente. E, muitas vezes, se repete o discurso dos quatro pilares sem a consciência crítica das intenções ocultas veiculadas. Duarte (2006) é duro no exame dessas teorias e políticas que domina de pedagogia do “aprender a aprender”.

Newton Duarte, Dermeval Saviani, bem como Vygotski, compartilham a defesa das teses marxistas, alertando acerca dos interesses do capital implicados nos discursos que circulam na escola.

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas de conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. (DUARTE, 2012, p. 155).

O conhecimento cotidiano (os conceitos cotidianos nos termos de Vygotski) é importante e a escola deve sim valorizá-lo; entretanto, somente a partir do conhecimento científico é que se abrem possibilidades da ampliação do universo dos alunos. Pensando na classe trabalhadora, naquelas escolas de periferia (lembrando que nelas também estão alunos com deficiência incluídos); se a tônica do ensino prevalecer na ênfase aos conceitos cotidianos, nas experiências cotidianas, nas vivências locais, que oportunidades de levar os alunos a pensar para além desse espaço se estará possibilitando?

Os conceitos cotidianos são fundamentais, sem eles nem os conceitos científicos têm condições de ser internalizados. “El desarrollo del concepto cotidiano deberá alcanzar un determinado nivel para que el niño pueda asimilar, en general, y tomar conciencia del concepto científico.”³⁶ (VYGOTSKI, 1993, p. 253). Mas é preciso ir além do cotidiano e instrumentalizar os estudantes com os conhecimentos que a humanidade construiu. Assim, terão condições de pensar a própria realidade (o cotidiano) de modo ampliado e mais crítico porque instrumentalizado³⁷.

Se os conceitos científicos são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos não se justifica balizar o ensino das pessoas com deficiência em práticas de repetição e não reflexão por se acreditar que esses alunos não avançam a níveis mais altos na aprendizagem. Ora, se é a própria aprendizagem – aprendizagem de conceitos científicos – que irá alavancar o desenvolvimento é nela que se devem investir nossos esforços. É imperativo superar a defesa de uma escola inclusiva apenas porque nela se aprende a conviver com a diferença; a luta deve ser por uma escola inclusiva onde de fato se aprenda – se aprenda conteúdos.

Passidonio e Facci (2011) oferecem uma ótima síntese do que se discute nesse item:

³⁶ “O desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, e tomar consciência do conceito científico”.

³⁷ Para aclarar a ideia de instrumentalização, trazemos a colocação de Barroco: “[...] a leitura, a escrita e o cálculo não são apenas recursos para se aprender, senão que, eles mesmos, já são conteúdos de aprendizagem que movimentam o desenvolvimento. Eles devem ser ensinados e aprendidos, pois se constituíram como meios ou ferramentas/instrumentos para o domínio do homem sobre o mundo natural e para o desenvolvimento das características propriamente humanas, como o pensamento e a linguagem verbais, e assumem, na ontogênese o meio e a base para a formação do que é cultural no ser.” (2011, p. 298).

O ensino que leva à apropriação do conhecimento é caminho para a ampliação da capacidade de estabelecer relações, de abstração, assim como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) em geral. Quando Vigotski (2001) estudou as funções psicológicas superiores da criança, constatou que o desenvolvimento destas se deve ao auxílio e à participação do adulto e, na escola, pela mediação do professor, que transmite conhecimentos a ela. Cabe dizer que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos, mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor. Sem esses conteúdos, a possibilidade de o aluno participar verdadeiramente da sociedade pode estar comprometida, visto que os conhecimentos científicos permitem mais compreensão da realidade posta. (p. 263).

A elaboração teórica acerca dos conceitos científicos não deixa dúvidas quanto à importância do ensino escolar para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse contexto o professor aparece como mediador por excelência dos conceitos científicos. Embora diante de alunos com deficiência que impõe severas dificuldades, o professor não pode declinar de sua função e mediar o conhecimento científico. A organização do ensino, do pedagógico, pauta-se então naqueles conhecimentos que forem entendidos como fundamentais para que os alunos possam compreender e intervir na sociedade de forma consciente.

2.3 Linguagem

“La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana.”³⁸ (VYGOTSKI, 1993, p. 347). A palavra, nessa perspectiva, é a união de pensamento e linguagem, e, de acordo com Vygotski, o entendimento dela revelaria muito sobre a consciência. Assim, para investigar a aprendizagem de sujeitos com deficiência não se pode deixar de lado a questão da linguagem, pois ela mantém íntima relação com o pensamento.

Rego (2002), partindo dos estudos de Vygotski, aponta três mudanças essenciais que o surgimento da linguagem imprime nos processos psíquicos humanos. A primeira é o fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. A segunda é a abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, não apenas designa os elementos, mas também fornece modos de ordenar o real em categorias conceituais. A terceira é a possibilidade de comunicação, de intercâmbio social entre indivíduos,

³⁸ “A palavra significativa [o significado da palavra] é o microcosmo da consciência humana”.

transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

A linguagem é um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento humano, sua internalização, pela mediação dos sistemas simbólicos de determinada cultura, possibilita o surgimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Vygotski (1993) a relação entre pensamento e palavra (linguagem/língua) é um processo vivo, um movimento contínuo e pendular do pensamento para a palavra e vice-versa. “La palabra desprovista de pensamiento es ante de todo una palabra muerta [...] Pero el pensamiento no encarnado en la palabra es una sombra.”³⁹ (VYGOTSKI, 1993, p. 345). Essa relação não é algo pré-formado e constante, entendida como processo surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

A compreensão da relação pensamento e linguagem deve ser buscada no significado das palavras: “Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el *significado de la palabra*.”⁴⁰ (VYGOTSKI, 1993, p. 288).

O significado é fenômeno da fala, porque palavras sem significado são um som vazio; e também fenômeno do pensamento, porque o significado de cada palavra é uma generalização – um ato do pensamento. No significado da palavra se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social (por isso fenômeno da fala) e o pensamento generalizante (por isso fenômeno do pensamento).

Os significados são o filtro pelo qual o ser humano compreende e age sobre o mundo, são os mediadores simbólicos entre o homem e o mundo. Os significados são produção social e histórica, isto é, são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações com o mundo físico e social (OLIVEIRA, 1997).

Os significados não são estáticos, estão em constante transformação. Transformação que ocorre dentro da língua de determinada cultura e também transformações que ocorrem no processo de aquisição da linguagem pela criança.

³⁹ “A palavra desprovida de pensamento é antes de tudo uma palavra morta [...] Mas o pensamento não encarnado na palavra é uma sombra”.

⁴⁰ “Temos encontrado esta unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no *significado da palavra*”.

Os significados evoluem ao longo da vida, evidenciando que o desenvolvimento do significado das palavras não é mera acumulação de associações entre as palavras e os objetos, mas sim uma transformação estrutural do significado (VYGOTSKI, 1993).

O desenvolvimento dos significados se dá pela interação com o mundo e principalmente pela interação social, pois em um grupo cultural todos os elementos são carregados de significado. Logo, é a partir do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real, que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual se constituirá em “código” para compreensão do mundo.

Repetindo a premissa vygotkiana acerca da internalização, segundo a qual todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no plano social (como função externa) e depois no plano individual (como função interna) o mesmo se observa em relação à linguagem. Tem-se, assim, o que autor denomina fala externa e fala interna. De início a linguagem é social, tem prioritariamente a função de comunicação – a fala externa, depois seguindo o processo de internalização a linguagem também passa a assumir a função de formação e organização do pensamento – a fala interna (VYGOTSKI, 1993).

Nesse sentido, ao pensar na questão da linguagem e das pessoas com deficiência o exemplo que primeiro ocorre é a surdez. Pelo apontado até agora a linguagem é fundamental para estruturação do pensamento, se o sujeito surdo não tiver acesso à linguagem acaba privado do substrato mais importante do desenvolvimento cognitivo. Cabe aqui um parêntese; quando fala em linguagem, Vygotski está se referindo à linguagem estruturada, que também podemos denominar língua⁴¹.

Como alternativa à língua oral há de se buscar outras formas de comunicação. Se na língua oral é no significado da palavra que se encontra a união de fala e de pensamento, na surdez há de se buscar esse elo em outras vias de comunicação, utilizando outros órgãos de sentido. Nessa perspectiva, a língua de sinais ganha destaque, sendo o sinal o elo entre a comunicação e a organização do pensamento – bem como a palavra cumpre tal função na língua oral. Freitas complementa tal colocação:

⁴¹ Algumas indicações sobre tradução da obra vygotkiana apontam que língua seria o termo mais adequado – e não linguagem (PRESTES, 2010).

Vygotsky esclarece que não são os instrumentos ou signos que funcionam eles mesmo como mediadores, mas o significado que eles encobrem. Não importa, portanto, o tipo de sistema sógnico utilizado. Para ele, se uma criança interage com o mundo através da linguagem, na criança surda essa interação é diferente necessitando que o próprio ambiente se adapte a ela de uma forma compensatória, permitindo-lhe outra alternativa para seu desenvolvimento. Assim, torna-se necessário aproveitar e desenvolver os canais de contato da criança surda com o seu meio, explorando-se seu sistema sensório-motor, sua visão e tato. Com eles poderá ser construído um sistema simbólico para o surdo, uma forma de linguagem que lhe permitirá internalização, podendo assim alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo de forma semelhante à criança ouvinte. (1998, p. 91-92).

Freitas fala em ser construído um sistema simbólico para o surdo, na verdade tal sistema já existe: é a Língua de Sinas, no Brasil LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). A questão passa a ser o acesso das crianças surdas à LIBRAS desde o início de seu desenvolvimento; quando isso ocorre o desenvolvimento cognitivo não sofre prejuízo algum; porém essa situação ideal está longe de ser realidade (restringindo-se basicamente aos casos em que os pais também utilizam a Língua de Sinais).

É importante considerar que uma língua é aprendida em situações significativas, no processo de interação e comunicação. Assim, a aprendizagem da LIBRAS não deve ser encarada como treinamento, mas como língua viva. A aprendizagem da LIBRAS aparece na criança primeiramente como necessidade de comunicação e seguindo a lógica vygotskiana a Língua irá assumindo também a função de organização e constituição do pensamento.

No contexto da escola inclusiva ainda parece que a plena comunicação dos alunos surdos emperra no desconhecimento da Língua de Sinais pela comunidade escolar. O professor enfrenta dificuldades na mediação do conteúdo. Há ainda questões culturais que movimentos surdos advogam⁴². De todo modo, se o aluno surdo está em classe regular são necessárias medidas para que ele participe da dinâmica da aula, tenha acesso aos conteúdos e não se reproduza a exclusão dentro da escola inclusiva. A política nacional prevê a escola regular para os alunos surdos, contudo para que esse processo implique em aprendizagem são

⁴² A questão da cultura é importante, mas nesse trabalho não há espaço para abordá-la. Apenas pontuamos para demarcar que não ignoramos essa discussão.

necessárias mudanças na formação (inicial e continuada) dos professores e ampliação da presença de intérpretes.

A discussão acerca da configuração da escolarização dos surdos não encontra um formato unânime; diferentes propostas têm aparecido e o processo de inclusão é defendido por uns e criticado por outros (e sinceramente, é complicado posicionar-se nessa disputa). Não é questão simples. O que está claro é que ao falar do ensino para alunos surdos a questão da linguagem (ou da língua) é central: é preciso que tenham acesso aos conhecimentos por meio de uma língua estruturada.

As considerações acerca da linguagem vão além da reflexão sobre a surdez. A linguagem aparece na obra de Vygotski em lugar de destaque. A complexificação da linguagem na filogênese permitiu ao homem ganhar supremacia sob os outros animais por meio, principalmente, do controle da conduta que a linguagem oportuniza. Desenvolvimento similar ocorre na ontogênese. A criança inicia utilizando a linguagem com fins de comunicação e as funções vão se ampliando proporcionando também controle da conduta (da própria conduta e da conduta dos outros), ampliação da memória natural, da percepção, da ação concreta e mental.

O progresso da linguagem/fala inicia muito cedo, pois a criança já vem a um mundo que é estruturado pela linguagem. O ingresso na escola pode ser entendido como um *up* nesse desenvolvimento:

A educação escolar proporciona intensa estimulação para o desenvolvimento da fala, bem como mudanças essenciais no pensamento. A fala possibilita o aparecimento de novas lógicas de pensamento, a memória visual evolui para memória verbal, as palavras e as formas lógicas passam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração e a fala interior transforma-se no instrumento essencial do pensamento. (FACCI, BRANDÃO, 2008, p. 19).

Na escola se observa que o vocabulário das crianças ampliar-se, bem como ela é levada a tomar consciência da estruturação da própria linguagem. Então, mais uma vez se verifica como a escola configura-se em espaço promotor do desenvolvimento. Pensando nos alunos com deficiência vê-se o espaço de sala de aula como profícuo em proporcionar-lhe estímulos para o desenvolvimento da linguagem – essa como meio de comunicação e de compreensão.

A apresentação sistemática da língua portuguesa, especialmente na aprendizagem da escrita, é fundamental para que a criança tome consciência da

organização da língua, se aproprie e dela e com isso aumente suas possibilidades de uso e articulação da linguagem.

Além disso, a escrita é ferramenta essencial na compreensão do humano, da cultura e sociedade. A escrita como função psicológica de ordem mais elevada que a língua oral segue incrementando exponencialmente as possibilidades de ação do homem no ambiente. Aqui calha pensar no acesso à linguagem escrita pelas pessoas cegas.

Para que os alunos cegos tenham pleno acesso ao currículo tem-se como recurso a escrita braile e alguns softwares específicos. Entretanto, esses recursos são inexistentes em boa parte das escolas brasileiras; bem como são poucos os professores e demais profissionais que tem conhecimento da área e sabem manejar tais recursos.

Ao professor que recebe um aluno cego em classe sem dispor dos recursos necessários resta “jogo de cintura” para repensar a organização didática de modo que toda turma participe. Embora a educação inclusiva seja política nacional, a implementação da mesma está ficando a cargo dos professores em sala de aula. E o que mais assusta é que os recursos necessários ao sucesso do processo inclusivo não chegam a grande parte das escolas e ao acesso dos professores. A falta de recursos específicos é generalizada – não apenas concernente a uma ou outra deficiência.

Falar em gestão nesse contexto de educação inclusiva ressalta que a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos extrapola o alcance do professor, sendo imperativa a articulação entre gestão escolar e educacional para que ao nível de gestão do pedagógico se tenha condições mínimas de um ensino adequado às especificidades dos alunos com deficiência. Com isso não se pretende anular a capacidade de mudança que está em potencial na sala de aula, mas frisar que o professor precisa de apoio para que se efetivem as propostas tidas como prioridade – como é o caso da proposta de uma escola inclusiva, uma escola para todos.

2.4 Mediação e cooperação

Outra ideia bastante conhecida e que perpassa toda a obra de Vygotski é a de mediação. Em termos gerais, mediação é a interposição de um elemento intermediário numa relação; assim a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada pelo elemento. Considerando tanto a evolução filogenética quanto a ontogenética, percebe-se que as relações mediadas vão tornando-se predominantes.

Vygotski (1995) propõe dois tipos de elementos mediadores: os signos e as ferramentas. Ambos ampliam a atividade humana, mas diferem essencialmente quanto à direção da influência. Enquanto a ferramenta amplia o domínio sob a natureza, o signo amplia o domínio do homem sob si mesmo.

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la dos demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.⁴³ (VYGOTSKI, 1995, p. 94).

A utilização de elementos auxiliares demarca características tipicamente humanas. As ferramentas relacionam-se ao trabalho (categoria que Vygotski busca em Marx) e com elas o homem transforma o mundo e nesse “ato” também transforma a si. Poder-se-ia pensar nas ferramentas como a ampliação das forças do corpo humano; valendo-se delas ampliam-se as possibilidades de modificação intencional do meio. Os signos, de acordo com Vygotski (1995) seriam estímulos artificiais que o homem cria para dominar a conduta, de modo a ampliar as possibilidades de memorização, atenção, comunicação, etc. transformando a própria inteligência humana. Pode-se imaginar que os signos utilizados para registro de quantidades e de outras informações como, por exemplo, riscos, desenhos, pedras,

⁴³ Por meio da ferramenta o homem influencia sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas ou outras mudanças no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente, bem em sua própria conduta, bem na dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

paus (e tudo que a criatividade e necessidade humana buscaram) “livraram” o homem de ter que recordar tudo sozinho; como os signos articulados em uma linguagem ampliou-se a comunicação, e com o registro gráfico deles foi possível veicular informações.

Na qualidade de características tipicamente humanas, as ferramentas e signos retomam a proposição de funções psicológicas superiores: “Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de *función psíquica superior* o conducta superior.”⁴⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 95).

Tendo esclarecido a definição de mediação e já tendo abordado com mais detalhes a questão dos signos ao explanarmos acerca da linguagem, se passa a articular a ideia de mediação com a do trabalho de sala de aula. Aqui a ênfase será na mediação humana, no professor que é, por excelência, o principal mediador no contexto escolar.

Libâneo (2009) falando sobre as mudanças da profissão professor sugere novas atitudes para a docência no mundo contemporâneo; a primeira delas discorre sobre o tópico agora tratado: “Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.” (p. 29).

Abordando a mediação do professor, o autor propõe o conceito de fazer pedagógico que ele defende que seja um fazer crítico. Isso porque a profissão estaria vivendo uma fragmentação entre o pedagógico, o técnico e o político na ação pedagógica escolar, uma separação entre o saber fazer/saber ser (LIBÂNEO, 2011). O fazer pedagógico crítico implica em o professor compreender a realidade desigual enfrentada no Brasil, perceber o interesse de grupos dominantes, superar o senso comum nas discussões sobre educação e lutar para que a escola pública seja decisiva no progresso intelectual das massas. Desse modo, ainda segundo Libâneo (2011), se estaria resgatando a unidade entre o pedagógico, psicológico, social e político.

Para além das versões parcializantes, a educação deve recuperar sua unidade, através de uma perspectiva integradora. Na verdade, é dessa integração que resultarão os princípios de um projeto de fazer pedagógico. Sem essa dimensão explícita a ação pedagógica escolar – a perspectiva integradora do ato educativo –, a escola deixa de ter sentido. Se,

⁴⁴ “Tanto a um como a outro, os denominamos, em seu conjunto, com o termo de função psicológica superior ou conduta superior”.

efetivamente, como querem alguns críticos, ensinar não é dar aula, organizar planos de ensino, administrar, prever métodos e técnicas, fazer algum tipo de aconselhamento, supervisionar, etc., então, o que resta à escola? Numa perspectiva de educação crítica, direcionada para uma pedagogia social que privilegia uma educação de classe no rumo de um novo projeto de sociedade, a escola pública possui papel relevante e indispensável. Para isso, é preciso, sim, dar aulas, fazer planos, controlar a disciplina, manejar a classe, dominar o conteúdo e tudo o mais. Que os bons e críticos leitores me entendam! Os professores da escola a que me refiro não estão lendo este artigo; entretanto, é neles que penso quando se trata de uma boa instrumentação teórico-prática para que, por essa via, tomem consciência do lado político de sua prática. (LIBÂNEO, 2011, p. 58-59).

A colocação acima exposta demonstra um posicionamento de rebate a críticas. Importante destacar que tanto Libâneo, como Saviani e Vygotski foram criticados com a justificativa de estarem defendendo um ensino tradicional e conteudista. O cerne ao qual se direcionam as críticas não se sustenta mediante uma análise mais aprofundada. O que os três autores acima relacionados defendem não é “conteudismo”, mas sim instrumentalização. A formação de professores deve lhes dar condições objetivas de poder se articular em todos os aspectos da aula e da escola. Essa instrumentalização dos professores é imprescindível também para que possam ser mediadores no processo de instrumentalização dos alunos. O conhecimento organizado e acumulado na sociedade precisa chegar ao acesso de todos, somente assim, instrumentalizados, compreendendo o meio a sua volta e o mundo, é que podemos pensar em alunos capazes de transformações efetivas, que poderão promover uma sociedade menos desigual.

Ferreira (2009b) aborda a instrumentalização, o fazer pedagógico crítico falando em professoralidade – em contraposição a profissionalidade. Enquanto a profissionalidade está ligada a formação no âmbito das licenciaturas e dos cursos de formação continuada, a professoralidade pressupõe a profissionalidade, mas a supera, é “estágio superior, no qual os profissionais chegam a percepção da práxis como ação-reflexão-ação infinda.” (FERREIRA, 2009b, p. 9).

A autora compreende práxis como síntese dialética entre teoria e prática e a professoralidade viria a resgatar a dimensão do pensar, associando-a ao planejar e ao produzir a aula. O professor ao pensar a aula fundamenta-se (ainda que, muitas vezes, não plenamente consciente) em pressupostos teóricos e metodológicos. Tudo isso que veio se falando da prática – ou práxis – pedagógica é do âmbito da gestão do pedagógico; Ferreira estabelece:

A gestão do pedagógico principia, desta maneira, no momento de escolher com quais aportes teórico-metodológicos se vai produzir a aula. Segue a busca por uma compreensão e inserção o mais possível nesta opção, passando a ver no seu trabalho os ecos de tal escolha. Sabe-se que a prática pedagógica é a soma destas escolhas que sempre acontecem, porém, nem sempre são objeto de reflexão. (2009b, p. 11).

Toda ênfase no professor, na mediação docente, no trabalho pedagógico intenta resgatar o valor e importância dos professores para o processo de aprendizagem. Entretanto, não se deve confundir valorização com culpabilização. A inclusão escolar põe em evidência mais uma vez as fragilidades de uma escola que não vem conseguindo garantir a aprendizagem significativa de boa parte dos alunos. E não se pode apontar apenas o professor como responsável pelo (in)sucesso da proposta inclusiva.

Facci (2004) fala da alienação do trabalho docente⁴⁵. A alienação ocorreria quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado socialmente, descaracterizando a prática educativa que deveria mediar os conhecimentos e instrumentos culturais aos alunos. O trabalho depende da motivação do sujeito, mas também das condições objetivas que o trabalhador encontra para desenvolver sua atividade. E se concorda que as condições objetivas que se apresentam atualmente no cenário educacional brasileiro não colaboram para uma educação-aprendizagem efetiva de todos.

[...] a superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico. (FACCI, 2004, p. 249-250).

Quando se fala das condições objetivas que permitem o trabalho dos professores é ao âmbito da gestão escolar e da gestão educacional a que se faz referência. Então, a docência, ainda que possa ser analisada individualmente,

⁴⁵ Facci fundamenta-se no conceito de alienação formulado por Marx.

mantém relações indissociáveis com a organização escolar e com as políticas educacionais.

Retornando aos conceitos vygotskianos e considerando as questões colocadas sobre o trabalho do professor, Scalcon auxilia trazendo síntese que congrega ambas temáticas:

A dimensão política e social aqui é representada pela prática pedagógica vista como prática social. [...] O educador, por sua vez, é um mediador entre o sujeito da aprendizagem e o conteúdo do ensino. Ele é um criador da zona de desenvolvimento, na medida em que planeja sua intervenção e sistematiza sua prática, pautando-se nos problemas mais próximos da realidade concreta. Além disso, o educador é um intelectual transformador porque contribui para a solução dos problemas da vida das crianças no intuito de reverter situações e criar novas realidades. (2002, p. 64-65).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal aparece mais uma vez aqui. Não é por menos, a mediação humana, mediação do professor, cabe no conceito de cooperação/colaboração. Lembrando o que Vygotski pontua sobre colaboração e sua relação com zona de desenvolvimento proximal:

La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y el éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de su desarrollo próximo.⁴⁶ (1993, p. 240).

A criança em colaboração é capaz de realizar muito mais que sozinha. Cabe destacar que mediação, colaboração, cooperação não se restringem ao professor. Na escola são variadas as relações pessoais e de aprendizagem que os alunos estabelecem (isso sem mencionar a riqueza de experiências em outros ambientes).

O professor ciente das possibilidades de aprendizagem que a colaboração proporciona pode organizar as atividades da classe de modo que os alunos trabalhem em grupos, que contribuam nas aprendizagens individuais e numa maior dinamicidade das atividades. Edler Carvalho (2010) sugere como uma alternativa de trabalho em turmas com alunos com deficiência que sejam formados grupos de trabalho.

⁴⁶ A maior ou menor possibilidade que tem a criança para passar do que pode fazer por si mesma ao que é capaz de fazer em colaboração constitui o sintoma indicador mais sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento em sua atividade mental. Coincide plenamente com sua zona de desenvolvimento proximal.

Segundo a autora deveriam ser grupos duradouros, no qual o convívio potencializaria o espaço para diálogos, criando um espírito de comunidade. Nos grupos, na realização das tarefas, pressupõe que os colegas auxiliem-se uns aos outros, que haja divisão de tarefas, permitindo que os problemas sejam resolvidos em equipe com cada membro exercendo um papel único de acordo com características de interesse pessoal (EDLER CARVALHO, 2010).

Rodrigues (2006) é mais objetivo ao prescrever que a organização de uma turma com alunos com deficiência (ou simplesmente com turmas com alunos com diferentes características e níveis de compreensão – quer dizer, todas) precisa contar com a dinâmica dos trabalhos em grupos:

[...] defendemos que a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem) grupos de projecto, grupos de nível, trabalhos em pares e trabalho individual. Todos esses enquadramentos permitem, que as situações de aprendizagem sejam adequadas as mais diferentes características do aluno e do trabalho. Desenvolver uma gestão da sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual mas sim o planeamento e execução de um programa que os alunos possam partilhar vários tipos de interacção e de identidade. (p. 12).

A partir das características individuais dos alunos e da turma como todo, o professor vai organizando as atividades. Haverá momentos em que oferecer atenção individualizada ao aluno com maior dificuldade se mostra conveniente, noutras pode ser mais interessante pedir que um colega mais experiente auxilie; em outras ainda a organização em grupos maiores de discussão fornecerá melhores condições para compreensão do conteúdo. Em todas as situações apontadas o conceito de cooperação está presente.

Finalizando esse tópico, se enfatiza que o professor é mediador principal do processo de aprendizagem dos seus alunos e pode organizar a aula de modo a potencializar as condições de acesso ao conhecimento a todos eles. As características dessa organização estão na esteira do que viemos defendendo como gestão do pedagógico.

2.5 Cultura e sociedade

Os atributos humanos não são naturais, mas sim culturais. As características tipicamente humanas (que distinguem os homens dos animais como, por exemplo, o uso da linguagem, dos instrumentos, dos signos) não surgem prontas no nascimento, isto é, o ser humano não nasce humano; nasce um ser biológico, estrutura biológica que pela interação com um grupo cultural transforma o ser biológico em ser humano. Também as características humanas não são mero resultado das pressões do meio externo, pois a estrutura biológica do ser condiciona as possibilidades de ação. Aqui reaparece a discussão levantada no capítulo anterior, defendendo que as características do desenvolvimento cultural e social se sobrepõem àquelas da linha biológica, de modo que, no caso de deficiências orgânicas, o potencial de desenvolvimento encontra-se na esfera do social – e não do biológico.

Nesse sentido, ainda que destacando apenas a escola, faz-se necessário garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso e plena participação em todas as atividades. A sala de aula já é um espaço extremamente relevante para as trocas sociais, mas sabemos que no universo escolar muitas atividades acontecem. O aluno tem que ter acesso a todas elas. Isso implica em adaptações arquitetônicas, presença de intérpretes, etc. Compartilhando das experiências culturais do meio é que o sujeito se apropria dos conhecimentos acumulados pelo seu grupo social/cultural.

A defesa da plena participação de atividades sociais se justifica pela premissa vygotskiana segundo a qual a consciência, o pensamento – as funções superiores – primeiramente aparecem no plano externo, social, para posteriormente se tornarem internalizadas. Já se abordou essa construção teórica no capítulo anterior, no momento se quer apenas acrescentar algumas observações. Bem como qualquer construção da cultura, que é vivenciada em comunidade e depois se torna função interpsicológica dos sujeitos, atitudes desfavoráveis também seguem esse percurso. Fala-se aqui, principalmente, do preconceito – enfatizando o preconceito para com as pessoas com deficiência – que é perpetuado em nossa sociedade.

Mazzon (2009) coordenou uma pesquisa quantitativa realizada pela FIPE em 501 escolas brasileiras de diferentes regiões sobre ações discriminatórias. A

pesquisa considerou estudantes, professores, diretores, profissionais da educação e pais questionando-os acerca da incidência de preconceito (organizado de acordo com áreas temáticas: étnico racial, gênero, orientação sexual, territorial, pessoas com necessidades especiais/deficiência e socioeconômica). Nos resultados gerais 99,3% dos respondentes tinham preconceito de alguma natureza, sendo que o preconceito com relação às pessoas com deficiência obteve maior incidência dentre todas as áreas: 96,5%! Outro dado que impressiona: 98,9% tem predisposição a distanciamento das pessoas com deficiência mental!

Esses dados permitem aferir a abrangência do preconceito na sociedade. Chega a parecer contraditório propor escola inclusiva numa sociedade onde o preconceito predomina! Marsiglia (2012) chama atenção que para educar *na* e *para* a diversidade é preciso também preocupar-se com os valores (respeito, solidariedade, etc.) assumidos. A autora faz uma colocação que incide no foco aqui proposto: “os preconceitos são construídos socialmente.” (MARSIGLIA, 2012, p. 111).

Tentando compreender dados expostos (MAZZON, 2009) é recorrente que o preconceito é prática social que vem sendo internalizada amplamente – e infelizmente. Buscando uma “revanche” é preciso estabelecer diálogo aberto sobre o preconceito, a começar pela escola. Ao invés de práticas discriminatórias, é preciso proporcionar outros modelos de ação. Recordando que serão internalizados os modelos vivenciados.

Não há como entender a escola apartada da sociedade na qual se estrutura. Nela se observam os mesmos traços, a mesma cultura que se apresenta na sociedade mais ampla. Saviani, compartilhando dos princípios marxistas e também dos vygotskianos pontua:

Educação será entendida, aqui, como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias. (SAVIANI, 2000, p. 131).

Da citação destacam-se dois eixos: “atividade mediadora” e “sociedade concreta historicamente situada”. O primeiro deles foi abordado no tópico anterior e o segundo representa o que é pretendido nesse.

Se a educação está situada em relação às demandas da sociedade, pensamos que a proposta de inclusão escolar também está inscrita na mesma lógica. De fato, a não segregação das pessoas com deficiência vem sendo propagandeada em diversas mídias, aparece em acordos internacionais, é proposta de governo; enfim, é imperativo que ninguém contraria. Ao mesmo tempo continua prevalecendo o preconceito (como demonstrado há pouco) e a escola que não dá conta nem de atender com qualidade as “diferenças normais”. Carvalho e Martins (2011) buscam aclarar o insucesso da proposta inclusiva olhando justamente para a sociedade:

Nesse sentido, as dificuldades em relação à inclusão ultrapassam a esfera da deficiência para encontrar respostas no próprio modelo de sociedade em que se estabelecem. Ainda que se busque a inclusão por meio de leis e mecanismos que insiram o deficiente no livre mercado e na escola, sua condição de desigualdade o acompanhará dentro desses sistemas, uma vez que, real e concretamente, inexistem as condições objetivas para a almejada inclusão social. (p. 33).

As propostas de inclusão social e de inclusão escolar não teriam condições de concretização na sociedade que se fundamenta na premissa de desigualdade. A educação escolar nos moldes que hoje se apresenta tem raízes no advento da sociedade moderna; é, então, uma educação que visa privilegiar a burguesia (em plena ascensão na época) e sustentar a lógica capitalista. Era preciso constituir uma massa de trabalhadores, os quais deveriam ter apenas formação suficiente para o trabalho fabril, e também oferecer uma formação superior aos filhos da elite para que se mantivesse o abismo entre os dois grupos (SAVIANI, 2000, 2008). A igualdade nunca foi almejada, pois a estrutura, tal como está, precisa preservar as desigualdades para manter-se.

A partir disso se pode olhar para a proposta de inclusão educacional – e também a de inclusão social – como mais uma estratégia do capital para manter as coisas como estão. Se defende o acesso de todos a escola, mas a escola de cada classe é diferente. Se defende todos na escola, mas ao mesmo tempo há um esvaziamento da proposta educacional, a educação oferecida não se constitui em

fator que instrumentalize os estudantes para tentarem uma sociedade mais igualitária. Mudam as propostas, mas nada se altera. “De fato, a classe dominante não tem interesse pela transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação.” (SAVIANI, 2008, p. 254).

A atual política de inclusão e o discurso que ela carrega tenta inculcar uma lógica dual de exclusão/inclusão. Michels (2006) alerta que essa contradição não existe, pois a escola que exclui é a mesma que inclui. Ao incluir sem as devidas condições a exclusão coexiste. “A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos.” (Martins apud MICHELS, 2006, p. 418).

A proposta de inclusão não é ingênua, tem intencionalidades que escapam a uma análise apressada. Não significa posicionar-se contra a proposta, mas sim perceber as contradições dela, de modo a não ser mais um marionete a repetir o discurso oficial, e poder então lutar por uma escola que seja de fato inclusiva. Tamanha pretensão pode ser exagerada, mas a começar pelas mudanças em sala de aula e posicionamento profissional na escola, o professor – visto como gestor – é responsável pelas mudanças que queira reais.

Pode-se, por fim, depreender do exposto até então que as ideias de Vygotski, bem como as de Saviani e de outros autores alinhados na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica vêm em defesa de uma escola pública, de qualidade, que contemple a todos. São subsídios importantes ao professor para a reflexão crítica sobre a própria prática docente, a organização escolar e o sistema educacional.

Arrematando as ideias expostas ao longo do capítulo, se apresenta uma síntese que Scalcon propõe a partir da psicologia/teoria histórico-cultural (que tem em Vygotski o principal representante) e da pedagogia histórico-crítica (elaborada principalmente por Saviani). A citação é um tanto extensa, contudo válida, pois vem endossando as reflexões feitas até então.

- O ensino promove o desenvolvimento integral do educando à medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através da solução de problemas da prática, na prática.
- A prática pedagógica tem sua atividade mediadora fundada nas intervenções realizadas na zona de desenvolvimento proximal e mediante a

identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte do professor dos elementos culturais essenciais e principais produzidos “histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991) e através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

- A zona de desenvolvimento proximal, como um espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso de desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as formas e os meios planejados para a prática pedagógica acionam o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista histórico-crítico porque impulsionam o desenvolvimento psicológico pra frente.
- O conhecimento sistematizado produzido histórica, cultural e cientificamente pela humanidade, como objetivo específico da educação escolarizada, é psicologicamente apreendido e assimilado historicamente (em seu processo de transformação) pelo aluno à medida que os conceitos espontâneos são substituídos por conceitos científicos, ou seja, à medida que, através de exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem.
- O saber escolar, como saber objetivo oriundo do conhecimento científico e pedagogicamente transformado, é apropriado pelo aluno quando, pela internalização das bases dos sistemas científicos processadas pelo desenvolvimento das modalidades de pensamento conceitualmente definidas, ocorre uma elevação do nível de consciência de si mesmo e da realidade vivida. (SCALCON, 2002, p. 137-138).

O texto segue considerando esses pressupostos e buscando articulá-los mais diretamente com o campo da gestão.

3 GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DO PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como se vem afirmando, para o sucesso da proposta de educação inclusiva é necessária a articulação das diferentes esferas educacionais. A ideia é que a gestão está presente em todos esses momentos-lugares, configurando-se em eixo que coordena as relações entre o sistema educacional, a escola e a sala de aula, bem como as relações internas de cada um desses.

Nessa perspectiva, Edler Carvalho (2010), ao discutir a inclusão escolar, adota na análise o que denomina três dimensões: nível macropolítico, nível mesopolítico e nível micropolítico. Assim, seguindo pela organização teórico-prática que a autora oferece, resgatam-se os pressupostos vygotkianos discutidos anteriormente, buscando apresentar alternativas para compreender e intervir no processo de inclusão que vem tomando forma na educação brasileira. A ênfase no trabalho pedagógico ganha agora maior contextualização porque estabelecidas mais claramente e estruturadamente as relações em nível escolar e educacional.

Seria no mínimo injusto considerar a sala de aula e, nela os professores, alunos e as relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não existe no vácuo, dissociada da escola na qual se encontra e do sistema educacional no qual a escola se insere e reflete a realidade. (EDLER CARVALHO, 2010, p. 54).

Como dito, a sala de aula existe inserida numa escola e num sistema educacional. Inicia-se a análise pelo sistema, o qual Edler Carvalho (2010) classifica como nível macropolítico.

No nível macropolítico destacam-se as políticas públicas. Observa-se um crescimento exponencial sobre a inclusão nas duas últimas décadas na política educacional brasileira, contudo Edler Carvalho – pesquisadora que já trabalhou também na Secretaria de Educação Especial – alerta para a ausência de articulação entre diferentes órgãos gestores de políticas educacionais e também a falta de articulação com políticas públicas de outras áreas, acarretando ausência de parcerias entre educação, saúde, trabalho, desportos, transporte, assistência social, etc. Se essa desarticulação e ausência de parcerias intersetoriais aparecem no nível mais amplo, podemos deduzir que a tendência é que o mesmo se observe nas esferas de aplicação dessas políticas.

O sistema educacional brasileiro tende cada vez mais à descentralização, municipalização e promoção de autonomia das escolas – processo que vem desde a década de 1980 (GARCIA, 2009). Porém, a autonomia conferida a estados, municípios e escola é relativa, uma vez que o financiamento está atrelado ao seguimento das diretrizes nacionais, do mesmo modo as avaliações nacionais e qualificação (ranqueamento) das escolas são feitos por padrões gerais. Numa análise crítica se percebe que a autonomia proporcionada figura mais como desresponsabilização do governo do que liberdade de gestão. Michels (2006) faz uma ótima reflexão e alerta para o que estaria por trás da autonomia de gestão:

Em nome dessa “autonomia”, a política educacional propõe a gestão escolar, descentralizando não a proposta educacional, mas sua administração e financiamento. Atrelada a critérios de produtividade, a reforma educacional atribui significativa relevância aos processos avaliativos, que continuam centralizados na União. [...] Com uma narrativa articulada à democratização da educação, o governo brasileiro vem fazendo o que Melo (2000, p.246) denomina “compartilhar a gestão”, ou seja, divide a responsabilidade de prover a educação com a sociedade civil. Mas não abre mão de definir como deve ser conduzida a educação da maioria da população brasileira. Este modelo de gestão mantém o planejamento e o controle de resultados no poder central. Ao mesmo tempo, descentraliza a administração da implementação das propostas com as unidades escolares e sua comunidade. (p. 411).

Na perspectiva desvelada por Michels (2006) também localizam-se as políticas relativas à inclusão escolar. O discurso da política larga para as escolas e professores a organização do processo de inclusão. Até são oferecidos recursos financeiros e formação de recursos humanos, mas esses atrelados à política do Atendimento Educacional Especializado – AEE. A autonomia é ilusória; mesmo assim ela pesa a responsabilidade para o lado das escolas e docentes que devem gerenciar as dificuldades que forem surgindo.

De acordo com esse raciocínio a política educacional, ao propor descentralização, “cria” a gestão escolar (como já nos mostrou Michels) e poder-se-ia dizer que também a gestão do pedagógico, uma vez que nesse movimento o gerenciamento das propostas educacionais é encargo de todos os segmentos: do sistema, da escola e do professor.

Daí também se justifica o investimento na formação de professores para a inclusão. Formação continuada que, diga-se de passagem, vem sendo realizada de modo apressado, padronizado e barateado com os cursos à distância do AEE. Não

é objetivo centrar as críticas nessa formação. Cabe apenas reiterar o que se vinha falando sobre o professor como mediador por excelência no processo de aprendizagem de todos os alunos, de modo a refletir acerca das condições que estão sendo dadas aos docentes para trabalhar na educação inclusiva.

Ainda retomando os pressupostos apresentados no capítulo anterior, vê-se como cultura e sociedade determinam o fazer a nível social e individual, devido a inseparabilidade desses dois âmbitos – já que o indivíduo se constitui a partir do social e o social é constituído pelo grupo de indivíduos.

Considerando o conceito de nível macropolítico, pela ideia de sistema educacional, Saviani (2008, 2009) é ainda mais duro nas críticas. Para o autor a educação brasileira não tem o que se possa chamar de sistema nacional de educação. Não haveria um sistema de ensino a nível nacional que garanta, pelo menos, a conclusão do ensino fundamental a todas as crianças. Para Saviani (2008) a ausência de um sistema nacional de educação indica falta de priorização da educação ao longo da história, e agravando o problema se vivencia ainda a descontinuidade nas políticas educacionais – tradicionalmente, a cada governo se alteram iniciativas e prioridades e se abandona o que foi começado pelo governante anterior. A precariedade do inexistente sistema educacional é tamanha que a discussão não conseguiu ainda superar o problema quantitativo, isto é, a discussão permanece na garantia de acesso, não sendo sequer posto o problema qualitativo, das condições de ensino oferecidas.

A situação que Saviani (2008) detecta no nível mais amplo também concerne à educação especial/educação inclusiva.

Edler Carvalho (2010) falando sobre a proposta de educação na diversidade, tentando discutir o aspecto qualitativo, afirma que para além da ampliação das matrículas deve se estabelecer uma pauta de trabalho indicando prioridades e ações. Ela pontua uma série de aspectos que percebe como necessários para efetivação da inclusão, os quais se entende ser estreitamente relacionados à gestão educacional, bem como com à gestão escolar dada a inseparabilidade dos segmentos. Desse modo se apresenta o que Edler Carvalho (2010) considera como necessidades a serem providenciadas no nível macropolítico:

- articulação entre todos os segmentos que integram os órgãos gestores da educação;

- parcerias intersetórias (entre educação, saúde, assistência social, desportos, etc.);
- revisão dos conceitos de ensino-aprendizagem;
- acessibilidade de todos os alunos a escola, seja por meio de transporte adaptado, seja por características urbanísticas e/ou arquitetônicas das ruas e prédios escolares;
- enfrentamento das barreiras invisíveis, ou seja, aquelas que se traduzem nas atitudes baseadas em estereótipos, preconceitos, discriminação;
- valorização dos professores;
- implementação de salas de apoio – também chamadas de as salas de recursos;
- vínculo das escolas com as universidades;
- recursos tecnológicos;
- rever o projeto curricular, possibilitando flexibilização e adaptação curricular;
- rever os critérios de avaliação – incluindo avaliação para promoção de uma etapa a outra. Considerar o conceito de terminalidade específica que consta na LDB⁴⁷;
- educação continuada e educação para o trabalho;
- criar e manter linhas de financiamento que garantam a implementação das propostas das escolas;
- dar visibilidade as questões sobre inclusão educacional também com dados coletados por censos;
- expandir e manter redes de apoio especializado;
- estimular as práticas de gestão compartilhada na escola, envolvendo comunidade escolar e famílias.

Edler Carvalho conclui as considerações sobre o nível macropolítico dizendo:

Tais aspectos e que não esgotam todas as necessidades dizem respeito às ações dos órgãos gestores de educação nas esferas federal, estaduais e municipais, responsáveis por orientações que chegam, diretamente, às escolas, influenciando as práticas pedagógicas nas salas de aula. (2010, p. 60).

⁴⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Capítulo 5 que versa sobre a Educação Especial, dentre outras coisas, dispõe o seguinte: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.” (BRASIL, 1996).

Não é demasiado insistir que a separação nos níveis de gestão serve muito mais à análise do que retrata a organização educacional. Na verdade, bem como Edler Carvalho afirmou acima, as ações em diferentes instâncias influencia toda escola e a prática pedagógica lá na sala de aula.

Para tratar do nível mesopolítico – o concernente à escola – Edler Carvalho (2010) levanta importantes questionamentos, acompanhemos:

[...] como as escolas podem ser reestruturadas ganhando a identidade de escolas de orientação inclusiva, proporcionando a todos os alunos oportunidades de aprender e de participar, removendo-se barreiras, sejam as visíveis como a acessibilidade física, sejam invisíveis como a acessibilidade ao imaginário social acerca das diferenças? Que ações precisam ser efetivadas? Aquelas restritas às escolas, como seu projeto político-pedagógico, currículo, formação dos professores, sua prática pedagógica, critérios de avaliação, parcerias com instituições do terceiro setor? (p. 61-62).

Nessa indagação estão postos pontos importantes para pensar a escola na perspectiva inclusiva. Já foram abordados ao longo do texto, mas se desenvolverá mais um pouco alguns – propondo outros aspectos –, com destaque para o projeto pedagógico e as condições objetivas que a escola oferece para atender as novas demandas que vêm com a inclusão.

O projeto pedagógico, embora muitas vezes visto apenas em caráter burocrático, precisa ser construído considerando as vivências, características da própria escola e da comunidade na qual se insere.

De um lado há os interesses, as expectativas da comunidade, dos estudantes, do sistema de ensino. De outro, há a estrutura, a organização, o currículo, as ideias e as práticas. Amalgamadas, essas potencialidades redundam em um Projeto Pedagógico em acordo com a realidade onde se insere, a instituição e com as perspectivas de quem ocupa esse lugar. [...] contribuindo para que se defina a identidade institucional. (FERREIRA, 2007, p. 41).

O interesse pela perspectiva inclusiva da escola deve estar registrado no projeto pedagógico; deve, porém, ser de fato desejo da comunidade escolar e não apenas mais páginas de um documento. Além disso, o projeto pedagógico mostra-se como contínuo vir-a-ser da escola, orientando as ações, mas sendo constantemente revisitado e revisado a partir do vivenciado. Desse modo, significa

dizer que a proposta de escola inclusiva não virá pronta de uma vez por todas, será construída a partir da experiência de todos aqueles que estão na escola.

Alguns princípios gerais podem ser apontados como essenciais ao projeto pedagógico da escola inclusiva, embora cada unidade escolar os articule de acordo com o contexto local. Assim, se propõe um projeto pedagógico centrado na aprendizagem dos alunos, que, quanto ao currículo, esteja aberto a adaptações e flexibilização, que considere a avaliação a partir do desempenho do aluno sem compará-lo a padrões finais. São os princípios de zona de desenvolvimento proximal e valorização dos conceitos científicos.

O outro aspecto de destaque, das condições objetivas da escola, vem demarcando que a inclusão não é questão de boa vontade das pessoas. Ao se enfatizar o posicionamento dos professores poder-se-ia cometer esse equívoco de interpretação. Então, se frisa que para além de vontade são necessários recursos financeiros, humanos, materiais, enfim, uma estrutura que atenda as necessidades específicas de qualquer aluno. Rodrigues é feliz no comentário que tece:

A questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Na nossa opinião não. A Inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda por exemplo alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida? Promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências. Por isso não pensamos que seja defensável o sistema de EI⁴⁸ que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas. As escolas funcionam em regra muito perto do limite máximo de resposta mesmo quando não adotam modelos inclusivos. Se vamos pedir às escolas para diversificarem a sua resposta e para criarem serviços adaptados a populações que nunca antes lá estiveram é essencial que mais recursos humanos e materiais devam ser adstritos à escola. A EI pressupõe uma escola com uma forte confiança e convicção que possui os recursos necessários para fazer face aos problemas. (2006, p. 8).

A escola regular com a proposta inclusiva deve ampliar a estrutura para atender com qualidade os alunos com deficiência que precisam de recursos (materiais, pedagógicos, etc.) específicos. Inclusão não pode ser sinônimo de barateamento da educação. Na esteira do que defende Rodrigues (2006), não se vê

⁴⁸ EI – Educação Inclusiva

sentido em o aluno com deficiência deixar a escola especial para ir a outra escola que não contemple suas necessidades. Desse modo, a escola precisa se adequar para ser inclusiva, não basta apenas matricular os alunos e deixar que eles se acomodem às condições dadas desde sempre.

Por fim, ainda abordando o nível mesopolítico, mais um aspecto se destaca, é o que Libâneo, Oliveira e Toshi (2010) chamam de comunidade de aprendizagem. Considerar a escola comunidade de aprendizagem é, na perspectiva dos autores, entendê-la democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e de reflexão. Implica adotar práticas em que os professores possam partilhar com os colegas os conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutindo e tomando decisões em conjunto sobre o currículo, sobre o projeto pedagógico, sobre avaliação e todos os aspectos que lhes são caros e importantes à escola.

Compreende-se que as dificuldades enfrentadas na escola são mais amplas do que os recursos disponíveis; são diversas as barreiras para implantação da proposta inclusiva. Miranda (2009) classifica em três ordens as barreiras: culturais (conceituais e atitudinais), políticas (normas irrealistas, contraditórias) e didáticas (ensino e aprendizagem). É nesse contexto conturbado e resistente que a gestão escolar vem tendo de se articular para garantir condições para efetivação da inclusão.

O terceiro nível de análise que se acompanha a partir de Edler Carvalho (2010) é o nível micropolítico, este correspondendo à gestão no âmbito da sala de aula. A autora, ao abordá-lo, inicia dando visibilidade às angústias, inquietações, sentimento de despreparo que assolam os professores a partir das transformações que viriam com a proposta de educação inclusiva. Ela aponta algumas dúvidas que ouve frequentemente dos professores:

[...] é possível ensinar uma turma toda? Que práticas de ensino devo adotar para que meu plano de aula seja o mesmo para todos, sem desconsiderar as diferenças entre os alunos? Como vou transmitir os conteúdos das matérias do currículo? Como garantir que todos aprendam os conteúdos curriculares? Será possível superar o sistema tradicional de ensino no qual o professor “dá” aulas e os alunos copiam, memorizam datas, fórmulas, conceitos lineares e fragmentados, fazem provas e “passam ou não, de ano”? Se eu mudar minha prática estarei preparando meu aluno para o futuro, inclusive para ser bem sucedido no vestibular? (EDLER CARVALHO, 2010, p. 63).

As dúvidas demonstram interesse em encontrar alternativas acertadas, deixam transparecer que, no geral, o professor – embora não tenha sido consultado quanto à proposta de inclusão – está preocupado com a aprendizagem de todos os alunos. Os alunos com deficiência intensificaram a demanda por uma formação de professores que seja contínua. Novas dúvidas vão surgindo no cotidiano da escola, e se percebe a necessidade que o professor tem de expressá-las, discutir com os colegas, encontrar soluções em equipe, não tomar para si toda responsabilidade sob pena de não suportar tantos encargos.

Nos questionamentos de Edler Carvalho (2010) também se percebe que o professor está ciente de sua tarefa de garantir que os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares, apesar de estarem inseguros sobre como o farão a partir das especificidades. Novamente a questão dos conceitos científicos aparece com centralidade. E reaparece porque os professores, a escola, a educação têm uma função claramente demarcada, que é a de garantir que todos se apropriem das conquistas culturais e científicas da humanidade e nesse processo de apropriação galguem níveis mais elevados de desenvolvimento. Saviani (1992) explica e sintetiza: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.21).

Sendo assim, o trabalho educativo permite ao homem humanizar-se (pela apropriação dos elementos culturais de seu grupo). É claro que a escola não é a única responsável pela apreensão da cultura, mas tem um papel importante por ser o lugar privilegiado em que os sujeitos têm acesso ao saber de forma sistematizada. Passidônio e Facci explicam esse pressuposto vygotskiano (do qual Saviani também compartilha):

Para Vigotski (2001), o homem se desenvolve obrigatoriamente em um processo educativo, aí se dá a constituição de sua subjetividade e de sua humanização. O ensino que leva à apropriação do conhecimento é o caminho para a ampliação da capacidade de estabelecer relações, de abstração, assim como para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) em geral. Quando Vigotski (2001) estudou as funções psicológicas superiores da criança, constatou que o desenvolvimento destas se deve ao auxílio e à participação do adulto e, na escola, pela mediação do professor, que transmite conhecimentos a ela. Cabe dizer que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos, mediados pela educação, pelo ensino, pelo professor. Sem esses conteúdos, a possibilidade de o aluno participar verdadeiramente da sociedade pode

estar comprometida, visto que os conhecimentos científicos permitem maior compreensão da realidade posta. (PASSIDÔNIO; FACCI, 2011, p. 263).

Ao que parece, cientes da importância da aprendizagem escolar os professores sempre foram. Porém, a inclusão escolar de pessoas com deficiência coloca neles (professores) dúvidas quanto às ações para garantir que a aprendizagem ocorra de fato. Nessa direção, Edler Carvalho (2010) organiza sete sugestões para o dia a dia dos professores na tentativa de oferecer ideias para o trabalho em sala de aula.

A primeira sugestão é que seja elaborado um plano de trabalho para a turma toda. O plano pode ser semanal ou diário, o importante é nele estarem compreendidas as atividades que venham a contemplar o trabalho com toda a turma, mas considerando também as características de cada um, e por consequência, os objetivos específicos para os alunos que tiverem necessidade de assim sê-lo. Para atingir tais fins, a autora sugere atividades organizadas, principalmente, a partir de grupos de trabalho (EDLER CARVALHO, 2010). A ideia de aprendizagem pela cooperação é central.

Ferreira (2009b) numa perspectiva um pouco diferente, fala em projeto pedagógico individual. Ou seja, a organização do professor se basearia nesse projeto, planejamento no qual ficariam registradas as intencionalidades para a turma. “A elaboração do projeto pedagógico individual, que integra e organiza a gestão do pedagógico, é um processo de autoria por excelência. É o momento de os professores se reconhecerem em seu trabalho [...]” (FERREIRA, 2009b, p. 4).

Seja nomeado plano de trabalho ou projeto pedagógico individual, essencial é estar organizado e fundamentadas ações contemplando a aprendizagem na diversidade.

A segunda sugestão é considerar a participação dos alunos como valiosos recursos para a aprendizagem (EDLER CARVALHO, 2010). Mais uma vez o pressuposto da aprendizagem em cooperação, segundo a qual a partir da colaboração dos colegas cada sujeito vai se apropriando das conquistas e conhecimentos elaborados pelo grupo como todo.

A terceira sugestão da autora indica o professor-pesquisador. Isto é, o professor que busca fundamentar sua prática, que faz registros, colhe dados, se debruça criticamente sobre eles, analisa, reflete sobre os fatores que interferem, que

facilitam ou dificultam a aprendizagem dos alunos. É a dialética entre teoria e prática, representada no conceito de práxis.

Como quarta sugestão, Edler Carvalho apresenta a construção de materiais de ensino-aprendizagem pelos próprios alunos. Atividades assim estimulam a cooperação e oportunizam diferentes tipos de colaboração de acordo com as potencialidades de cada um:

[...] todos participam e todos aprendem. Talvez não aprendam as mesmas coisas e com igual intensidade, mas há uma participação coletiva em torno da aula que é a mesma para todos e que se baseia na cooperação” (EDLER CARVALHO, 2010, p.69).

Lembramos a máxima vygostkiana, segundo a qual a criança em colaboração aprende muito mais do que sozinha (VYGOTSKI, 1993).

A quinta sugestão refere-se à avaliação que deveria, de acordo com Edler Carvalho (2010), ser baseada na análise do percurso de cada estudante. Ou seja, o aluno é avaliado tomando por parâmetro os objetivos que foram indicados para ele não em comparação com o desempenho dos colegas. Para tanto é preciso que a flexibilização/adaptação curricular esteja em ação e que esse aluno tenha um plano específico no qual constam as metas que se quer que ele alcance – será a partir desses objetivos registrados (que consideram os conteúdos curriculares e as possibilidades/potencialidades do aluno) que será construída a avaliação da aprendizagem. Enfatizando também que a avaliação é contínua, não se fala restritamente de testes ou provas. Na discussão acerca da avaliação também há de se considerar a concepção de zona de desenvolvimento proximal. Desse modo, a avaliação não olha só para as aprendizagens já concretizadas, mas também para aquelas que se mostram possíveis. Beyer expõe claramente:

[...] na avaliação não basta verificar as condições atuais do desempenho escolar da criança. Antes, sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrerem situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, de sua zona proximal de desenvolvimento. Contrapondo-se a uma prática psicodiagnóstica clássica, este autor [Gutke] defende um conceito de avaliação que abarque não apenas as condições consolidadas de desempenho intelectual, porém, também, emergentes. (2005, p. 94).

Além de chamar atenção para a avaliação considerar os aspectos emergentes da aprendizagem, destaca-se da fala de Beyer que a aprendizagem se

dá nas situações de mediação. Então, ampliando as considerações acerca da avaliação, fica claro que é preciso não apenas avaliar o aluno, mas também as condições de aprendizagem, as mediações que lhe foram oferecidas.

A sexta sugestão vem nessa direção. Edler Carvalho (2010) estabelece que seja ofertado apoio pedagógico especializado em salas de recursos. Essa consideração tem importância uma vez que as condições do aluno podem requerer mediações específicas. O trabalho em sala de recursos não substitui a classe regular, ele complementa aqueles aspectos que o professor não consegue contemplar em sala de aula.

A sétima e última sugestão propõe trabalho em oficinas ou laboratórios de aprendizagem tornando mais interessantes e dinâmicos os conteúdos curriculares (EDLER CARVALHO, 2010).

Concluindo a análise do nível macropolítico – ou da gestão do pedagógico – vem uma síntese que Facci estabelece relacionando a prática do professor com os princípios vygotskianos; a autora estabelece quatro proposições:

- 1) cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processos psicológicos superiores;
- 2) os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar conhecimentos teóricos;
- 3) cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando seu desenvolvimento intelectual e afetivo;
- 4) para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai a capacidade de imitação do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo.

Em outras palavras, o professor deve encaminhar o ensino de maneira que force o aluno ao desenvolvimento máximo de suas capacidades. (FACCI, 2004, p. 242-243).

Trata-se aqui da prática docente fundamentada nos princípios vygotskianos, trata-se de práxis, ou seja, teoria e prática articuladas, inseparáveis, uma dando sustentação à outra num processo recíproco. Ao esmiuçar alguns dos conceitos de Vygotski relacionando-os à educação inclusiva e à gestão buscou-se alcançar um arcabouço teórico consistente para sustentar as práticas nos âmbitos mencionados. A ideia de inseparabilidade entre teoria e prática perpassa a obra dos autores trabalhados centralmente – tanto em Vygotski, como em Edler Carvalho, bem como nos escritos de Saviani; este último faz uma excelente observação:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2008, p. 261-262).

Nesse sentido, no ensaio apresentado privilegiou-se a teoria apostando que a partir dela se possa construir uma prática coerente com os objetivos aos quais se propõe a gestão e a educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola para todos e, principalmente, escola para cada um é realidade distante do sistema educacional brasileiro. A história demonstra que o acesso à educação veio configurando-se mais como privilégio do que como direito. A exclusão tem uma longa história nesse contexto. Atualmente está se acompanhando um processo distinto de exclusão; de certo modo se avançou ampliando a oferta de vagas e insistindo que todas as crianças e adolescentes precisam frequentar a escola. Pois bem, agora a exclusão vem assumindo nova cara. Se antes a exclusão deixava de fora da escola grande contingente de crianças, hoje a exclusão aparece dentro da própria escola. Fala-se agora dos que, por um modo ou por outro, estão sendo excluídos do direito a aprendizagem efetiva, aspecto que fica claro quando se olha para além das matrículas e se passa a analisar o desempenho dos estudantes, os índices de repetência, de evasão escolar, entre outros. Acrescente-se a esse cenário o ingresso dos alunos com necessidades especiais, com deficiências que não tem as condições adequadas de ensino e se vê que a exclusão continua a realidade do sistema educacional brasileiro.

Por isso a defesa de Escola para Todos e para Cada Um. A superação da exclusão só pode acontecer quando todos tiverem acesso a uma educação adequada que promova a aprendizagem e desenvolvimento. A escola inclusiva, escola que deve ser também para cada um, se fundamenta na valorização e atenção à diversidade, sempre tendo em vista a dimensão da singularidade.

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (EDLER CARVALHO, 2010, p. 23).

Ao longo do trabalho construiu-se argumentação que pudesse dar conta de explicar o trabalho na diversidade. Ao buscar subsídios na proposta teórica de Vygotski se confere conteúdo ao discurso que poderia ser esvaziado numa simples defesa do respeito à diversidade. Nesse sentido, alcançaram-se alguns insights e propostas pontuais; um início de discussão, de reflexão, que pode ser ampliada tantos forem os olhares que se lançarem a investigar a educação inclusiva e a gestão na organização do processo.

As ideias de Vygotski, embora tecidas noutra tempo histórico e contexto cultural, fundamentam a defesa de uma educação comum que intervém positivamente no desenvolvimento de todos os alunos – quaisquer que sejam suas diferenças/deficiências. Elas trazem indícios, pistas mais concretas acerca da organização do trabalho numa escola que se diga inclusiva. São importantes contrapontos às políticas que não têm sustentado adequadamente o que propõe, repetindo discursos distantes de uma consolidação prática. Em sua época, Vygotski vinha pensando num corpo teórico para a *Defectología* que pudesse dar base sólida à educação de pessoas com deficiência:

En el terreno práctico, en el terreno de la educación – como hemos tentado exponerlo – la defectología se encuentra ante tareas cuya solución demanda un trabajo creativo, de organización de formas especiales. Para resolver tales o cuales problemas de la defectología es preciso encontrar un sólido fundamento, tanto para la teoría como para la práctica. A fin de no construir sobre arena, a fin de evitar el empirismo eclético y superficial, que la distinguía en el pasado, a fin de abandonar la pedagogía hospitalario-medicamentosa y pasar a una pedagogía creativamente positiva, la defectología debe apoyarse en el fundamento filosófico del materialista dialéctico sobre el cual se construye nuestra pedagogía general, y en el fundamento social sobre el cual se construye nuestra educación social. Es éste, precisamente, el problema de nuestra defectología.⁴⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 36-37).

Desse modo, Vygotski propõe que a *Defectología* também se fundamente nos princípios do materialismo dialético, articulando-se às ideias da pedagogia geral e educação social que o próprio teórico já vinha defendendo. Da citação quer-se destacar a busca por fundamentação sólida tanto para a teoria como a prática, pois de certo modo é nessa empreitada que se consolida a exposição do trabalho.

Com a construção teórica a partir de Vygotski buscou-se subsidiar as práticas no âmbito da gestão na promoção da inclusão escolar, tendo em vista a proposição de prática fundamentada teoricamente, ou seja, de práxis (SAVIANI, 1992). Ao abordar e discutir os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, conceitos

⁴⁹ No terreno práctico, no terreno da educação – como temos tentado expor – a Defectología se encontra diante tarefas cuja solução demanda um trabalho criativo, de organização de formas especiais. Para resolver tais ou quais problemas da Defectología é preciso encontrar um sólido fundamento, tanto para a teoria quanto para a prática. A fim de não construir sobre areia, a fim de evitar empirismo eclético e superficial, que a distinguia no passado, a fim de abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar a uma pedagogia criativamente positiva, a Defectología deve apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético sobre o qual se constrói nossa pedagogia geral, e no fundamento social sobre o qual se constrói nossa educação social. É este, precisamente, o problema de nossa Defectología.

científicos, linguagem, mediação e cultura tinha-se como pretensão que tais ferramentas teóricas pudessem ser importantes na instrumentalização do professor para o trabalho na diversidade. Buscou-se conferir novo olhar acerca da educação inclusiva, tentando mirar os aspectos que perpassam a aprendizagem de todos os alunos.

Ao considerar a gestão – gestão educacional, gestão escolar e gestão do pedagógico – se põe claro que a inclusão escolar e a aprendizagem de todos os alunos não podem ser pensadas apenas pontualmente. São inúmeros os fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso da proposta inclusiva; de todo modo, uma coisa é certa, sem a devida organização da gestão não se alcança tal proposta.

Entendo que o trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas em todos os órgãos gestores, independente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior. (EDLER CARVALHO, 2010, p. 56).

Complementando, se afirma que o trabalho na diversidade deve contar com ações conjuntas independente do âmbito da gestão, ou seja, a implementação da educação inclusiva tem de conjugar ações coesas e coerentes a nível de políticas, de organização escolar e de prática de sala de aula – os níveis macro, meso e micropolítico que Edler Carvalho (2010) propôs para analisar o processo inclusivo na educação. Os três níveis de gestão trabalhando a partir de objetivos comuns, uma vez que eles são interdependentes.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**. Lei 9.364/2006. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BUENO, José Geraldo da Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.
- CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- EDLER CARVALHO, Rosita. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial**: contribuições da psicologia histórico-cultural, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/283-4.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, Líliana Soares. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e professoralidade dos professores. In: **Educação em Revista**. Marília: UNESP. v.8, n.1, 2007.
- FERREIRA, Líliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? In: **Currículo sem fronteiras**. v.8, n.2, jul./dez. 2008.
- FERREIRA, Líliana Soares. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? In: **Educación y educadores**. Colômbia: Universidad de La Sabana v.12, n.2, 2009a.
- FERREIRA, Líliana Soares. As professoras e os professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico em aula. In: **Revista de política e administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE. v.13, n.1 set./dez. 2009b.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Desenvolvimento da linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotkiano. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em**

políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**. Vol.22. nº57. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041> >. Acesso em: 20 jun. 12. Medellín: Universidad de Antioquia, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte** (1852). Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/zip/18brumario.pdf> >. Acesso em: 25 jun. 12.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidades especiais e socioeconômica**. São Paulo: FIPE/MEC/Inep, 2009. Disponível em: http://www.mp.sp.gov.br/porta1/page/porta1/Educacao/Doutrina/Pesquisa%20Diversidade_Sumario%20resultados%20descritivos.pdf >. Acesso em: 30 jul. 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd. v.11 n.33 set./dez.2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Gestão escolar e organização curricular** (caderno didático). Santa Maria: UFSM, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASSIDÔNIO, Soraya Klug; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A influência da classe especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. Disponível em: <
[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA
&url=http%3A%2F%2Ffiles.mee2011.webnode.pt%2F200000064-](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Ffiles.mee2011.webnode.pt%2F200000064-)

[22ee023e85%2Frodrigues_2006.pdf&ei=qclDUMqXJcfi0gGTqICwDQ&usg=AFQjCNGoJZGuSRfPVpXr3FQ4C7jm8wWYhA&sig2=CpjUN44PEcg-DXUxcDE-9w>](#). Acesso em: 30 jul. 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; DERMEVAL, Saviani (Orgs.).

Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. **À procura de unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados: 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky. Uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. (1934) **Pensamiento y Lenguaje**. Conferencias sobre Psicología. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semenovich (1931). **História del desarrollo de las funciones psicológicas superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich (1928). **Defectología**. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.