

O MEIO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Letícia Alves de Oliveira¹
Giselle Coutinho Ferreira²
Flávia Faissal de Souza³

RESUMO

As relações sociais, estabelecidas no processo de escolarização dos alunos com deficiência, suscitam indagações sobre a maneira como a escola tem se estruturado para viabilizar as condições de participação desses alunos nas relações de ensino. Neste artigo, a partir de diálogos construídos em um grupo de formação continuada de professores, propomos uma análise sobre como as formas de interação, construídas no espaço escolar, afetam as relações de ensino e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, tendo como foco o papel do meio neste processo. As discussões ancoram-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em um processo dinâmico, no entrecruzamento entre a maturação biológica e o meio cultural, a partir das formas de participação nos processos sociais. As análises apontam que a ressignificação na forma de se colocar das professoras participantes do grupo de formação, em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mobilizou o planejamento de estratégias de mediação pedagógica junto a esses alunos de maneira a convocá-los a participarem e a se envolverem nas atividades propostas. O estudo enfatiza a construção de estratégias de mediação pedagógica, tendo como foco a ressignificação do trabalho pedagógico e o papel do aluno com deficiência neste processo, orientado para os modos de participação desses alunos na escola e seus processos de desenvolvimento. Sendo assim, o trabalho pedagógico deve estar orientado para viabilizar a participação desses alunos nos processos culturais no espaço escolar.

Palavras-chave: Aluno com deficiência, Desenvolvimento humano, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Escola.

INTRODUÇÃO

Na esteira das políticas educacionais brasileiras na perspectiva inclusiva, tendo como base os direcionamentos internacionais que promulgam a universalização da educação básica, têm sido viabilizadas propostas que aumentem o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Todavia, a matrícula e a permanência na escola não garantem as possibilidades de desenvolvimento desses alunos nos sistemas de ensino, nem os modos de participação nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, o fato de esses alunos estarem dentro da sala de aula do ensino regular não significa que estejam participando

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, leticiaalves92@ymail.com;

² Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, gferreira1312@gmail.com;

³ Professor orientador: Professora Associada, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, flaviasouza.uerj@gmail.com.

das relações de ensino como indivíduos de direitos, como indivíduos da educação (DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Por meio da divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), questões relacionadas a mudanças a serem realizadas nas redes de ensino, com finalidade a participação dos alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem, acabaram ganhando maior visibilidade. No entanto, muitas são as barreiras que ainda persistem e dificultam a permanência dos alunos com deficiência nas escolas e o desenvolvimento de relações de ensino potentes com foco na aprendizagem, tais como: falta de recursos físicos e materiais na escola, a concepção de deficiência e de desenvolvimento humano, a maneira como as políticas de educação inclusiva é traduzida na escola, a estrutura de formação inicial e continuada de professores, entre outros (GOÉS; LAPLANE, 2013).

Nesse contexto, também apontamos que as marcas da impossibilidade de educação escolar de alunos com deficiência são históricas e socialmente construídas. Haja vista que a concepção de deficiência pautada no capacitismo tem fundamentado as relações de ensino e os processo de ensino e aprendizagem desses alunos com a supervalorização do poder do conhecimento médico e psiquiátrico (DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Diante desse cenário, para que a educação seja um direito de todos os cidadãos, as redes de ensino devem atender à diversidade do corpo discente e possibilitar não somente os meios de acesso, como também, de permanência e participação. De modo a romper, também, com o modelo homogeneizador de aluno que toma como parâmetro padrões de normalidade que oprimem e impõem restrições a corpos que se afastam do tipo ideal de aluno valorizado em uma sociedade estruturada pela ideologia capacitista. Bem como, desconstruir representações sociais estereotipadas dos alunos com deficiência e construir propostas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos (NOZI; VITALIANO, 2012; MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

Tais argumentos vão ao encontro da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, tal como proposta por Vigotski (2018; 2019), que se apresenta de maneira pertinente e relevante nos dias atuais para o campo da educação e, particularmente, para o campo da Educação Especial. Pois, a forma de conceber a deficiência e o desenvolvimento humano contrapõem as ideias estigmatizantes de que a educação direcionada aos alunos com deficiência deveria ser baseada na impossibilidade de aprendizagem devido à lesão orgânica e, portanto, orientada para o reducionismo biológico.

Ao redirecionar os sentidos em torno da deficiência, Vigotski (2019) argumenta que o aluno com deficiência não apresenta um processo de desenvolvimento inferior se comparado aos demais alunos, mas apresenta um desenvolvimento diferente e único. Tal como, a educação da pessoa com deficiência deve estar ancorada nos mesmos princípios de desenvolvimento humano de qualquer pessoa. À vista disso, a escola não deve somente se adaptar às insuficiências da lesão orgânica do aluno, mas atuar de modo a superá-la. Este fato torna imprescindível que o professor dê suporte a esse aluno para superar os obstáculos e possa enfatizar suas habilidades ao invés de focalizar suas limitações. Posto que, o desenvolvimento humano e a aprendizagem estão relacionados à forma como os sujeitos participam e se apropriam das práticas sociais.

Igualmente, Vigotski (2011; 2018; 2019) pondera que é necessário criar condições para provocar o desenvolvimento e as formas de participação do indivíduo nas relações sociais e nas práticas culturais. Porém, ao impedir o sujeito com deficiência da participação na sociedade e na cultura, o mesmo perde possibilidades de vivências e de modos de participação em sociedade que são fundamentais para todos os seres humanos no processo de humanização.

Ainda de acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento humano se dá a partir de um processo dinâmico no entrecruzamento entre a maturação biológica e o cultural na trama das relações sociais às quais o indivíduo está imerso e que o constituem. Assim, ressaltamos que o homem é um “agregado de relações sociais”, um ser histórico e social que se transforma na relação com o outro e o seu processo de humanização acontece conforme o mesmo se apropria das significações presentes na cultura a partir das interações sociais em que está envolvido (PINO, 2000; VIGOTSKI, 2019).

Isto posto, compreendemos que a deficiência, como uma condição de desenvolvimento humano, marcada historicamente e socialmente, pode ser transformada nas/pelas relações e condições de ensino, na forma como o aluno significa e se apropria do vivido no meio escolar (VIGOTSKI, 2018; 2019). Sendo assim, a partir de diálogos construídos em um grupo de formação continuada de professores, propomos uma análise sobre como as formas de interação, construídas no espaço escolar, afetam as relações de ensino e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, tendo como foco o papel do meio neste processo. Cabe destacar que, a depender de como o meio escolar concebe e significa a deficiência, esse meio pode orientar, instigar, controlar ou reprimir os modos de participação dos alunos com deficiência nas estratégias pedagógicas e nas práticas culturais e, até mesmo, gerar processos de discriminação, segregação e exclusão.

METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, na qual, a partir da iniciativa da equipe de orientação educacional e pedagógica da escola e de um grupo de professores, teve início um processo de revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP). Diante da constatação de que não havia menção aos princípios das políticas de educação inclusiva e nem aos alunos com deficiência nesse documento, assim como, de sinalizações de dificuldades para construção do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, foram realizados grupos de estudos e reuniões de planejamento envolvendo professores e equipe de orientação, com o objetivo de pensar as relações de ensino junto aos alunos com deficiência no contexto dessa escola.

Nesse processo, os diálogos iniciais avançaram para a elaboração coletiva de um plano de ações que foi incluído no PPP da escola como um compromisso em busca de práticas que atendessem às demandas pedagógicas para o desenvolvimento escolar desses alunos, viabilizando que a equipe de orientação educacional e pedagógica elaborasse uma proposta de formação continuada em serviço.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos registros e análise do trabalho nos grupos de formação continuada em serviço que envolveram professoras das classes regulares da EJA e do AEE, sendo constituídos pelas seguintes temáticas: estudo de textos sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e sobre a metodologia de trabalho com sequências didáticas; análise da estrutura do protocolo de trabalho adotado pela Secretaria Municipal de Educação; preenchimento do PEI com o foco em um aluno; e, planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas com as turmas das professoras participantes.

O trabalho aconteceu no espaço da escola, dentro da carga horária de trabalho das profissionais participantes. Ao todo foram realizados 10 encontros de formação, que aconteceram quinzenalmente, ao longo de um ano letivo, com duração de 1 hora e 30 minutos. Os grupos contaram com a participação de 5 professoras que lecionavam em turmas do primeiro segmento da EJA e 1 professora que lecionava no AEE, além de três integrantes da equipe de orientação educacional e pedagógica. O registro dos encontros aconteceu por meio de gravações e diário de campo. Para a construção das análises, a seguir, tomamos como base o conteúdo transcrito e o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vigotski (2018) chama atenção para que seja considerada a relação do sujeito com o meio nos estudos do desenvolvimento humano. Visto que, o sujeito passa a significar o meio a partir das relações sociais constituídas. Desse modo, o meio além de possibilitar condições para o desenvolvimento do indivíduo, provoca o desenvolvimento do mesmo, à medida em que apresenta expectativas e objetivos. Contudo, o meio enquanto fonte de desenvolvimento, também pode produzir impedimentos ao desenvolvimento humano em decorrência das restrições que são impostas.

Por essa perspectiva, o meio e o coletivo tornam-se de fundamental importância na constituição do sujeito, posto que, o sujeito se constitui na relação com o grupo social no qual participa, na maneira como interpreta e atribui sentidos e afetos a respeito de suas vivências. Essas vivências também estão relacionadas ao “papel ativo do sujeito no processo de significação de sua existência”. Assim, o meio e o indivíduo exercem influência mútua e se transformam por meio das relações sociais (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p. 162).

De acordo com essa perspectiva, nesta etapa do estudo, optamos por dar visibilidade à fala de uma das professoras participantes do grupo de formação continuada em serviço, que aconteceu em um diálogo motivado pela solicitação de relato sobre as atividades desenvolvidas com seus alunos a partir das propostas construídas nos encontros de formação. Nesse relato, a professora identificada como “Maria”, descreve a situação de uma aluna com deficiência, que antes, no início do trabalho do grupo, havia sido descrita como uma aluna que não se comunicava com os demais alunos nem com a professora e apresentava dificuldades em relação ao desenvolvimento escolar.

Maria: - [...] eu fiz o trabalho da sequência. Fiz o cuscuz com eles na sala, foi legal. O que me motivou foi essa questão das possibilidades do aluno. Porque normalmente quando a gente pensa em um aluno com algum déficit, a gente pensa só no déficit, esquece das possibilidades. Essa parte mexeu comigo. [...] Eu fiz cartazes, coloquei as palavras utilizadas, ela conseguiu identificar algumas palavras. [...]

Então, assim, eu vi que ela pode participar das coisas, sugerir, comecei também a realizar interações com ela em outros aspectos, buscando a participação dela em atividades [...]. E, assim, eu vi uma boa resposta dela, interação e interesse em tudo que a gente fez, sabe? Achei que ela avançou. [...] A minha visão mudou, eu vi também o que ela pode oferecer.

[...] eu comecei a apresentar tarefas para ela desenvolver, a perguntar quem pode ajudar, ela passou a levantar a mão e está sempre fazendo.

O fragmento destacado aponta para mudanças na relação da professora com a aluna. Destas mudanças, podemos destacar a ressignificação da concepção de deficiência que

impactou na construção do trabalho pedagógico, viabilizando a construção de diferentes estratégias de mediação pedagógica, como a utilização de uma receita em sala de aula, além de cartazes e vídeos. Nesta mudança de papel e do olhar do outro, a aluna passou a ter outras condições de participação nas atividades, se envolvendo mais nas propostas pedagógicas e nos processos de interação com seu grupo social, o que resultou em uma mudança qualitativa em seu desenvolvimento.

Como observam os autores Stetsenko e Selau (2018, p. 316), baseados em Vigotski acerca dos estudos da Defectologia, os profissionais da educação não devem sustentar a concepção de que os alunos com deficiência são inferiores, mas devem mudar suas posturas com relação a esses alunos e orientar suas visões para o reconhecimento da deficiência como uma fonte de capacidades. Pois, as concepções reduzidas acerca das capacidades de desenvolvimento humano dos alunos com deficiência acabam por estar presentes na cultura escolar e no olhar do professor. Mas, o desenvolvimento do aluno com deficiência “deve ser entendido como um processo sociocultural e, em particular, um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas como o local principal, e o caminho central através do qual, qualquer desenvolvimento toma o curso”.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve ser realizado tendo como objetivo o desenvolvimento do aluno com deficiência e a função social da escola, como instituição de ensino, deve estar direcionada para o processo de humanização, de maneira com que esse aluno não fique à margem da aula e das atividades propostas, mas seja convidado a se envolver e a participar. Uma vez que, as relações de ensino vivenciadas pelos alunos com deficiência no meio escolar, configuram-se como mobilizadoras do desenvolvimento humano e, por isso, os profissionais da educação precisam ter o conhecimento acerca das especificidades das deficiências para que possam construir caminhos para atividades pedagógicas voltadas para o processo de desenvolvimento cultural do sujeito. Tal como, promover uma transformação nas relações de ensino e possibilitar os modos de participação dos alunos com deficiência nas atividades culturais e pedagógicas (DAINEZ; SMOLKA, 2019; DAINÉZ; SMOLKA; SOUZA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a função social da escola e o papel da educação no processo de constituição humana, as instituições de ensino devem viabilizar condições para a apropriação do

conhecimento e considerar a diversidade humana e as especificidades das deficiências nos processos de ensino e aprendizagem. De igual forma, as mesmas devem se estabelecer como espaços de desenvolvimento humano para todos os alunos. Todavia, as marcas históricas da concepção médica sobre a pessoa com deficiência, ainda assinalam a descrença no potencial da educação frente à deficiência (DAINEZ; SMOLKA, 2019).

Nesse sentido, o meio escolar, no qual o aluno vivencia e participa das atividades desenvolvidas, torna-se fundamental no desenvolvimento humano por meio das relações sociais que são construídas em colaboração. Conforme dito anteriormente, a garantia do acesso à educação não é o bastante se nos sistemas educacionais não forem propiciadas estratégias pedagógicas que envolvam todos os alunos. Logo, mais do que estar presente em um coletivo de alunos, os alunos com deficiência precisam participar de forma ativa das atividades propostas (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016).

Do mesmo modo, é importante termos em mente que a dinâmica das relações sociais é determinante para o desenvolvimento humano e a educação precisa estar pautada nos princípios da justiça, solidariedade e igualdade social. De acordo com essa perspectiva, o meio escolar necessita criar condições de desenvolvimento cultural e construir estratégias pedagógicas transformadoras. Pois, o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo que ocorre de forma singular e coletiva, na qual a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. E, as relações de ensino e aprendizagem são socialmente instituídas e significadas (VIGOTSKI, 2011; 2019).

Isto posto, as redes de ensino precisam romper com as condições de precariedade e de políticas pautadas em uma cultura escolar que limita as potencialidades e incapacita o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Uma vez que, o trabalho pedagógico desenvolvido no meio escolar de forma restritiva, pode contribuir para um desenvolvimento humano restritivo. Para além da restrição atrelada à oferta de uma educação empobrecida, a restrição também ocorre por meio das relações sociais que, por vezes, reforçam representações sociais estereotipadas e preconceituosas concernentes aos alunos com deficiência. Dessa forma, é fundamental que tenhamos o conhecimento acerca dos avanços no campo da Educação Especial para que possamos enfrentar os desafios que perduram na atualidade concernentes à educação escolar dos alunos com deficiência e às suas possibilidades de desenvolvimento (NOZI; VITALIANO, 2012).

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI-260003/000660/2001.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 01-18, 2019.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em Educação Especial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, p. 1 – 17, 2022.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 4. ed, 2013. Coleção Educação Contemporânea.

HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C.; ALVES, A. G. Coletividade, colaboração e experiência: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revistas Teias*, v. 17, n. 46, p. 159-176, jul./set. 2016.

MONICO, P. A.; MORGADO L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, número especial, p. 41 – 48. 2018.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade**, n. 71, p. 45-78, 2000.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky). **Educação (Porto Alegre)**. v. 41, n. 3, p. 315 – 324, set./dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.



VIGOTSKI, L. S. **Obras completas- Tomo cinco: fundamentos de Defectologia**/ Tradução do Programa de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão e tradução por Guilherme Arias Beatón- Cascavel- PR. EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In: VOGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73 – 92.