
Implicações da educação especial na perspectiva inclusiva: redescobrimos caminhos

Implications of special education from the inclusive perspective: rediscovering paths

Rita de Cássia Pizoli
Tatiane Porto Macêdo
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
Paranavaí-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta-se como um estudo teórico e reflexivo sobre as implicações das mediações pedagógicas articuladas ao ensino colaborativo e à perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) diante do processo de inclusão escolar. Assim, propõe-se refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e intermediá-lo a partir da indicação histórica e sociocultural na qual o estudante está inserido, para compreender a diversidade como propiciadora das ações pedagógicas. A metodologia utilizada é de cunho teórico e fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e nos princípios que o DUA defende. Como resultado, verificou-se a importância de enfatizar a formação continuada de professores do desenvolvimento de mediações pedagógicas contextualizadas, significativas, nos meios sociocultural e histórico dos estudantes, e articuladas para um ensino colaborativo com ações direcionadas ao DUA.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Teoria Histórico-cultural.

Abstract

This article is presented as a theoretical and reflective study on the implications of pedagogical mediations articulated in collaborative teaching and the perspective of Universal Design for Learning (UDL) in relation to the process of school inclusion. Its aim is to reflect on the learning and development process and to mediate it based on the historical and sociocultural context in which the student is inserted, in order to understand diversity as an enabler of pedagogical actions. The methodology used is of a theoretical nature and it is based on the Historical-Cultural Theory and the principles that the DUA defends. As a result, it was found that it is important to emphasize continuing teacher training in order to develop pedagogical mediations that are contextualized, meaningful in the students' sociocultural and historical environment and articulated for collaborative teaching with actions aimed at DUA.

Keywords: Collaborative Teaching; Universal Design for Learning (UDL); Cultural-Historical Theory.

1- Introdução

A inclusão escolar, mesmo sendo efetivada pelas políticas públicas, majoritariamente construídas decorrentes de acordos e declarações realizados pelos Organismos Internacionais a partir dos anos de 1990, ainda é um tema que suscita diversas controvérsias e discussões geradoras de impotências e limitações em algumas instituições de ensino e em professores que se consideram inaptos para trabalhar diante da respectiva concepção, sendo os maiores alvos dessa inclusão os estudantes da educação especial pública.

Assim, o presente texto visa compreender e refletir acerca da concepção de deficiência articulada aos aspectos socioculturais e históricos, respaldados na Teoria Histórico-Cultural, que tem como principal representante Lev Vigotski (1896-1934), como uma forma de fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento articulados a um ensino colaborativo direcionado aos princípios que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe no contexto da inclusão, beneficiando, além dos estudantes com deficiência, todos os demais que compõem a conjuntura de uma sala de aula.

Nessa acepção, mostra-se a importância de compreender a mediação pedagógica como processo de intermediação da aprendizagem e do desenvolvimento pelos caminhos indiretos, quando os diretos estão impossibilitados devido a um déficit ou a uma deficiência, sendo realizadas mediações por meio dos contextos social, histórico e cultural, os quais apregoam a Teoria Histórico-Cultural conjuntamente com o fenômeno de compensação (Vigotski, 2011).

Conforme explicação de Braun e Nunes (2015), ao considerar o fenômeno de compensação, a deficiência não implica apenas em obstáculos, mas indica possibilidade de desenvolvimento por meio de outros caminhos que não estejam comprometidos, associado a esses caminhos, há a qualidade que esse indivíduo vivencia em seu grupo social, ou seja, as vivências socioculturais que fazem parte de seu contexto histórico (Braun; Nunes, 2015).

Interpreta-se, pois, que a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser alcançados por todos os estudantes que formam a conjuntura de uma sala de aula. Isso é feito por meio de mediações pedagógicas contextualizadas e significativas, de forma peculiarizada, ofertadas por outras vias de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das funções superiores, que não seja apenas com o ato de se conformar com as características biológicas, formulando concepções limitadas ao estudante que apresenta alguma deficiência.

Assim, é necessário “[...] acompanhar o rumo do conhecimento para que nossas práticas sejam cada vez mais edificadoras e recheadas de possibilidades na constituição da dimensão humana”, ofertando espaços e estímulos diversificados (Oliveira, 2013, p. 13). O objetivo é abranger todas as oportunidades possíveis de aprendizagem e desenvolvimento correspondentes às peculiaridades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo parte dessa composição o ensino colaborativo, diante do que preconiza o DUA.

Seguindo essa direção, o presente estudo tem como objetivo compreender a potencialidade das mediações pedagógicas articuladas ao que o ensino colaborativo e ao que os princípios do DUA podem ofertar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, considerando esses princípios ferramentas pedagógicas em prol de uma inclusão escolar significativa. Como forma de fundamentar as proposições elencadas, recorreremos aos pesquisadores que dialogam com a temática, como Heredero (2010; 2020), Vigotski (2011), Madureira e Nunes (2015), Vilaronga e Mendes (2017), Zaboroski *et al.* (2017), Mendes e Zerbato (2018; 2021), dentre outros.

Ademais, é válido salientar que, a fim de desenvolver mediações pedagógicas enriquecedoras e qualitativas, correspondentes à abordagem mencionada, o professor deve estar preparado e consciente de sua função, o que se torna possível mediante a formação continuada, em prol do aprimoramento de conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e da didática, para que seja possível planejar as melhores ações de ensino na sala de aula.

2- Algumas considerações sobre a educação especial na perspectiva inclusiva

A inclusão escolar é um tema que ainda precisa ser debatido e apreendido, mesmo sendo enfatizado com maior relevância pelas políticas públicas desde os anos de 1990, por meio de fóruns, agendas, acordos e declarações internacionais. Apesar dessa insistência, ainda é possível observar práticas segregacionistas no contexto educacional, perpassando por muitos conflitos e desafios, pois, além da dificuldade em compreender o verdadeiro significado de uma educação na perspectiva inclusiva, no Brasil, há muitas barreiras estruturais, como falta de professores concursados e de materiais didáticos específicos.

Nesse contexto, os maiores alvos de discussões são os estudantes da educação especial pública. É válido ressaltar que inclusão não é sinônimo de integração, visto que “[...]”

Um olhar sobre a deficiência intelectual: da abordagem clínica à perspectiva histórico-cultural não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos” (Herederó, 2010, p. 196).

A inclusão é vista como um processo de atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação. Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças de um nível etário apropriado e a convicção de que educar todas as crianças é responsabilidade do sistema regular de ensino (Unesco, 2005, p. 10-11).

Consoante essa proposição, os sistemas educacionais devem rever concepções quanto à inclusão e à gestão de suas instituições de ensino, pois a inclusão escolar não pode ocorrer enquanto as políticas públicas não consolidarem o tema.

Nesse sentido, Reis (2016, p.3) comenta que “referimo-nos a um sistema ‘paliativo’, que busca, por meio de políticas públicas de inclusão, inserir esses alunos na rede de ensino regular sem se preocupar com a formação dos profissionais que atenderão essa demanda”.

As necessárias mudanças e as discussões no contexto escolar envolvem diretamente a formação de professores ou a falta dela, denunciada pelos próprios professores que atuam junto aos alunos com necessidades especiais¹. É nesse contexto que emerge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com esses alunos, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Reis, 2016, p. 8).

Fica explícito, assim, o porquê da dificuldade e da resistência dos professores quanto à inclusão, uma vez que não estão preparados, de maneira teórica e prática, para atuarem na perspectiva inclusiva. Essa reflexão é válida em todos os sistemas regulares de ensino, para que seja possível elencar e enfatizar, conjuntamente com toda a equipe educacional e a comunidade escolar, a construção de um projeto político pedagógico desenvolvido nas instituições escolares, em prol de princípios significativos quanto ao tema supracitado.

A escola deve, em seu projeto político pedagógico, efetivar a inclusão escolar e propor estratégias de flexibilização, adaptação curricular, apoio pedagógico, atendimento educacional especializado, capacitação de seus professores, além de direcionar um ensino colaborativo, no qual todos os envolvidos com a educação na perspectiva inclusiva devem refletir acerca de suas práticas pedagógicas.

Scavoni (2016, p.48) entende que, por meio desse documento, deve-se “[...] definir a utilização de adequações, contando com apoios especializados e capacitação para os professores, garantindo continuidade e efetividade do trabalho realizado”. Nesse sentido, esse documento é o norteador da consolidação das ações que a escola deve desenvolver e

proporcionar para toda a comunidade interna e a externa, assim como ressignificar práticas e projetos em prol de melhorias para sua efetuação pedagógica.

Como pontos norteadores de uma educação inclusiva, enfatizamos a formação dos professores e um ensino ministrado de forma colaborativa, ou seja, a junção das experiências teóricas e práticas do professor comum com o professor especializado, para proporcionar mediações pedagógicas significativas e contextualizadas com os meios social, cultural e histórico, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes da educação especial pública ou não. Ademais, deve existir uma proposta de ensino pautada no que apregoa o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual visa que todos se beneficiem das adaptações, de recursos e de estratégias diversificadas de ensino.

Como ressalta Heredero (2020, p.736):

os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas e culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos, outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meios de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso.

Nessa percepção de diferenciação, os professores precisam de formação continuada quanto à aquisição de conhecimentos que podem aprimorar suas práticas e mediações pedagógicas respaldadas na perspectiva histórico-cultural, assim como precisam almejar o desenvolvimento de um ensino colaborativo, com princípios do DUA.

3- A formação do professor em tessitura ao ensino colaborativo e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

A inclusão necessita ser redesenhada nas instituições escolares, principalmente ante os principais atores desse processo, que são os professores, para atuarem significativamente no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Nessa reconfiguração, a formação e a aquisição de conhecimentos são fatores propiciadores no desenvolvimento de uma educação inclusiva, que se torna possível por meio de formação.

Nessa proposição, Zaboroski *et al.* (2017, p. 119) afirmam que “[...] o ensino colaborativo pode favorecer a inclusão escolar e proporcionar aos professores uma formação permanente no próprio contexto de trabalho”, sendo esse ambiente o melhor laboratório de experiências. Isso porque o professor aplica conhecimentos e práticas contextualizadas, além de analisar os que foram significativos ou não para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes.

Consoante os autores supracitados, um dos principais eixos para o progresso da inclusão escolar é a formação continuada dos professores. Reiterando, Reis (2016) afirma que esses profissionais são uns dos responsáveis por proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, ou seja, são uma peça fundamental da inclusão escolar com eficiência.

Para Vilaronga e Mendes (2017), a maior capacitação do professor é a sua própria prática pedagógica, sendo a sala de aula um espaço de formação e experiência. Quando o professor compreende essa dinâmica, a inclusão deixa de ser obscura. Para clarear essa obscuridade, o professor precisa de conhecimentos, de formação, para coadunar com sua prática pedagógica diária e proporcionar mediações pedagógicas significativas e contextualizadas com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é possível reconhecer que é por meio do conhecimento que se efetivam ações prósperas em relação à realidade educacional contemporânea.

Assim, passa-se a refletir que é mediante as próprias práticas pedagógicas do professor que há uma capacitação significativa, conjuntamente com o professor especializado. Desse modo, são oportunizadas experiências e compreensões acerca das possíveis adaptações e flexibilizações curriculares, analisando os benefícios para crianças com deficiência e todos no processo educacional.

Essas práticas correlacionam o propósito de desenvolvimento de ensino colaborativo com o que preconiza o DUA e são uma das possíveis estratégias para o ensino inclusivo. Nesse sentido, segundo Vilaronga e Mendes (2017, p.19), o coensino, sinônimo de ensino colaborativo:

[...] é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico.

A prática do professor do ensino regular conjunta com a do professor especializado é uma das estratégias propostas para a oferta da educação inclusiva, em prol do desenvolvimento de um ensino colaborativo, pois ambos os professores ofertarão seus conhecimentos, suas experiências e suas contribuições para avaliar determinado contexto da sala de aula.

Nessa perspectiva, ambas as práticas analisarão as peculiaridades e planejarão as melhores intervenções e mediações pedagógicas no processo educacional, ajustando as

possíveis adaptações e flexibilizações (quanto ao currículo proposto), que precisam ser elaboradas para o aluno que apresenta alguma deficiência ou, ainda, repensadas, a fim de contribuir como mediação para todos os estudantes, em favorecimento de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Herdero (2010, p.201) explica que adaptações não significativas ou de pequeno porte são “[...] modificações que se realizam nos diferentes elementos da programação desenhada para todos os alunos de uma sala, ou ciclo, para fazer frente às diferenças individuais [...]”, já que a sala de aula se compõe de forma heterogênea, onde cada um apresenta sua peculiaridade e seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais, o autor supracitado salienta que as adaptações extraordinárias, significativas ou de grande porte são as adaptações curriculares que consistem “[...] na eliminação de conteúdos essenciais, ou nucleares e objetivos gerais, que se consideram básicos nas diferentes matérias curriculares, e a conseguinte modificação dos respectivos critérios de avaliação” (Herdero, 2010, p. 204). Nesse contexto, é necessário um conhecimento mais específico, com critérios de seleção mais peculiares, além da colaboração de uma gestão inclusiva, com proposta de um ensino colaborativo.

Nesse processo de avaliar as flexibilizações e adaptações, os mediadores são os professores, por isso é importante direcionar a atenção quanto à formação desse profissional, gerando o conceito de que “[...] uma educação pautada no respeito às diversidades requer formação contínua dos profissionais, tendo em vista que as diferenças enriquecem, ampliam, e são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação [...]” (Reis, 2016, p. 13).

Assim, a ação de ofertar um ensino colaborativo, com a capacidade de reflexão sobre as possíveis adaptações e flexibilizações coerentes com as necessidades educacionais dos estudantes, é favorecedor o processo de ensino e aprendizagem. Isso só é possível mediante uma gestão inclusiva, que ofereça a oportunidade desse ensino conjuntamente com a formação continuada dos profissionais. Portanto, é necessário o envolvimento dos sistemas de ensino e das instituições escolares, voltados para o intuito de proporcionar essas oportunidades para o principal profissional relacionado diretamente com a inclusão escolar.

Desse modo, é preciso ofertar formação aos professores, capacitando-os, a fim de abrir horizontes para compreenderem que estão inseridos “[...]no contexto de sua própria

Um olhar sobre a deficiência intelectual: da abordagem clínica à perspectiva histórico-cultural formação, num processo de reelaboração dos saberes, em confronto com sua prática vivenciada. Assim, os saberes são construídos, a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (Reis, 2016, p. 14-15), o que possibilita que esses profissionais façam de sua prática sua própria capacitação e reconfiguração.

Reelaborar práticas, na conjuntura da diversidade apresentada em sala de aula, exige ainda mais habilidades do professor, o qual deve abranger atividades que estimulem o processo de aprendizagem e desenvolvimento, porém repensadas de forma contextualizada e significativa, por meio de mediações pedagógicas propícias aos contextos social e cultural do alunado. Assim, os professores devem se respaldar nos princípios de que uma “[...] educação no século XXI não consiste simplesmente no domínio dos conteúdos do conhecimento e no uso de novas tecnologias, mas abarca, também, o domínio do próprio processo de aprendizagem” (Heredero, 2020, p. 735). Isso porque não basta apenas dominar os conteúdos e as tecnologias e não ter conhecimento quanto à forma de ministrar tais habilidades ou ao modo de aprendizagem específico de determinado aluno.

Possibilitar esse conhecimento ao professor vem ao encontro do ensino colaborativo e dos princípios que o DUA apregoa, em prol de uma prática pedagógica favorecedora da inclusão escolar. Nesse sentido, é necessária a oferta de formação para os professores, sempre considerando que a diversidade faz parte da humanidade, pois cada um apresenta suas próprias singularidades e seus meios de aprendizagem e desenvolvimento.

Nos ambientes de aprendizagem, como escolas e universidades, a variabilidade individual é norma, e não exceção, há muita diversidade. Quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes. Esses currículos fracassam quando tentam proporcionar a todos os alunos oportunidades justas e equitativas para aprender, já que excluem aqueles com distintas capacidades, conhecimentos prévios e motivacionais que não correspondem ao critério ilusório da média (Heredero, 2020, p. 735).

Currículos elaborados para trabalhar com estudantes considerados na média não elencam uma escola na perspectiva inclusiva, visando às práticas homogêneas e desconsiderando a diversidade existente no ambiente escolar. Independente do público do contexto educacional, a diversidade é “[...] característica natural do ser humano, como forma de existir; variedade e convivência de pessoas de ideias diferentes no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular, onde a heterogeneidade deve se sobrepor a homogeneidade” (Reis, 2016, p. 2).

Um currículo desenvolvido na perspectiva de uma educação inclusiva faz acontecer mudanças significativas e proporciona uma mudança de paradigma. Nesse

cenário, “a convivência das diferenças na escola regular é uma rica oportunidade de convívio social, fazendo com que os estudantes se percebam indivíduos capazes de desenvolver suas dimensões sociais, psíquicas, biológicas e laborais” (Reis, 2016, p. 6).

Reconhecendo a diversidade como propiciadora do processo de ensino e aprendizagem, não faz sentido e não é compatível oferecer práticas educacionais homogêneas em um contexto inclusivo. Para Reis (2016, p. 1), deve haver a “superação do caráter homogeneizador [...] dos currículos escolares que, historicamente, silenciou e reforçou as diferenças existentes no âmbito das salas de aula, para uma prática sustentada numa pedagogia para e na diversidade”.

A fim de tornar o currículo verdadeiramente acessível a todos os alunos, com práticas inovadoras e significativas, ele deve contemplar as perspectivas e os princípios que o DUA preconiza, seguindo a linha de proporcionar um ensino sem barreiras e de forma articulada com o ensino colaborativo.

Herdero (2020, p. 734) menciona que “[...] a aprendizagem implica um desafio específico na área concreta de atuação e, para que isso aconteça, devemos eliminar as barreiras desnecessárias, mantendo os desafios necessários”. Esses desafios são a compreensão e o descobrimento do modo como cada estudante aprende, ofertando meios e estratégias de mediações pedagógicas diversificados no processo de ensino e aprendizagem.

O movimento pela inclusão se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças (Herdero, 2010, p. 197).

Associar práticas colaborativas ao DUA é trabalhar em prol de uma educação inclusiva, na qual há parceria com professores da educação especial na elaboração de práticas pedagógicas, ofertando variedade de estratégias, objetivos, metodologias, avaliações para o ensino a todos, ou seja, contemplando a diversidade da sala de aula e motivando os alunos a expressarem seus conhecimentos e a aprenderem cada vez mais (Mendes; Zerbato, 2018).

É importante frisar que o DUA parte do conceito Universal Designer Learning (UDL), pois sua origem se deu nos Estados Unidos, por volta de 1999. No Brasil, a tradução é Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conceito ainda pouco conhecido e

Um olhar sobre a deficiência intelectual: da abordagem clínica à perspectiva histórico-cultural disseminado em território brasileiro. Trata-se de uma forma de proporcionar desenvolvimento de estratégias para a acessibilidade de todos (Zerbato, 2018).

Conforme afirma Zerbato (2018, p.55), o conceito do DUA parte da configuração de uma rampa, pois sua inspiração vem do campo da arquitetura. Nesse sentido:

[...] uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física ou dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa concepção, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração desse conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender às necessidades variadas dos alunos, pois, além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas.

Seguindo essa direção, de forma breve, conceitua-se que o DUA se fundamenta em três princípios que norteiam as práticas pedagógicas inclusivas, por meio de flexibilização de objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, sendo que o objetivo principal é romper com uma proposta curricular “tamanho único”, que não considera diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem dos alunos que constituem a sala de aula (Böck, 2019).

Os princípios que norteiam uma proposta na perspectiva do DUA são proporcionar:

- modos múltiplos de apresentação (o “quê” da aprendizagem), referentes ao modo como o estudante compreende o conteúdo ou a informação apresentada, ofertando múltiplas formas de apresentar o conteúdo;
- modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem), que são as estratégias, a organização, as práticas diante do processo de ensino e aprendizagem;
- modos múltiplos de implicações, engajamento e envolvimento (o “porquê” da aprendizagem), relacionados às emoções e à afetividade, junto dos conteúdos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral associado à afetividade (Heredero, 2020).

O DUA, como embasamento curricular, não pode se transformar em utopia, deve ser uma realidade a ser proposta e desenvolvida no meio educacional. Portanto, é necessário pensar na flexibilização curricular não de forma unívoca, mas de forma geral, atendendo a todos os estudantes.

Nessa concepção, Mendes e Zerbato (2021, p.4) explicam que:

[...] ao elaborar materiais para o aprendizado de conteúdos curriculares tendo em vista os estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo, tal recurso normalmente é pensado de uso exclusivo de um estudante específico. Na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais,

disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes.

A inclusão requer mudanças de paradigma, quanto ao papel, à função e à aplicação das práticas e mediações pedagógicas que realmente sejam eficazes para a aprendizagem dos estudantes (Madureira; Nunes, 2015), oportunizando currículos flexíveis, com planejamentos que expressam diferentes formas e estratégias ao processo de ensino e aprendizagem, valorizando a diversidade presente em ambiente escolar.

Exige-se, para tal finalidade, uma formação continuada para a busca de conhecimentos elaborados, de esforços e de trabalho colaborativo entre todos os que se propõem a desenvolver uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva.

Para isso, o sistema educacional deve fomentar e respaldar esses professores em prol de uma educação na perspectiva inclusiva, garantindo formação continuada e qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes de escolas públicas, não somente da educação especial. Ademais, é preciso garantir acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento significativo, com práticas e mediações pedagógicas reflexíveis, que os professores podem oferecer apenas quando estão preparados para tal e conscientes do seu verdadeiro papel quanto à inclusão escolar.

4- Compreendendo as mediações pedagógicas na perspectiva histórico-cultural

As mediações pedagógicas são práticas propiciadoras do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar; podem ser definidas como

[...] a forma pela qual o professor guiará as vivências de ensino e de aprendizagem; a maneira com que irá tratar, abordar e desenvolver os conteúdos e construir o conhecimento com os estudantes. Em outras palavras, traz o modo pelo qual ocorre a ação docente na condução do processo de ensino (Oliveira; Silva, 2022, p. 8).

Assim, as mediações pedagógicas a estudantes que apresentam necessidade educacional especializada são práticas fundamentais e que devem ser repensadas e redirecionadas de forma contextualizada com os aspectos socioculturais e históricos que fazem parte da vida desse alunado, logo, é preciso desmistificar uma ação metodologicamente direcionada a suas características orgânicas, conceituadas pela medicina.

O meio social ao qual o estudante está exposto, quando ocorrem intervenções e mediações qualitativas e significativas, colabora, de modo positivo, com o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, sendo o contexto social intrínseco ao aspecto cultural. Porém, se “[...] isento de uma prática social estabelecida, as possíveis apropriações,

Um olhar sobre a deficiência intelectual: da abordagem clínica à perspectiva histórico-cultural por ela proporcionadas, podem ser apresentadas ao homem de maneira alienada, embotada, de forma reprodutiva e não criativa” (Garcia, 2021, p. 15). Percebe-se, assim, o sociocultural como contexto primordial, em favor do desenvolvimento do estudante.

Posto isso, o vocábulo “social” corresponde ao meio cultural de um sujeito, pois “[...] tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem [...]” (Vigotski, 2011, p. 863). Considerando social e cultural as singularidades e os princípios pertencentes à história de determinado ser humano, é nesse meio social e cultural que se rompe com o conceito de desenvolvimento relacionado apenas aos aspectos orgânicos de um indivíduo. Conforme afirma Garcia (2021, p. 11), “[...] a origem das funções complexas do pensamento não é encontrada na biologia, nem na história pura da filogênese, mas sim no social”.

Na presença orgânica de uma deficiência humana, há divergências quanto ao desenvolvimento natural de uma criança, enfatizando-se intervenções nos aspectos culturais que utilizam caminhos indiretos e confirmando que “[...] os casos de desenvolvimento anômalo permitem observar, com máxima clareza, a divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural [...]” (Vigotski, 2011, p. 868).

Além disso, Vigotski (2011) expõe que a cultura é algo inato da criança; dentro de sua conjunção cultural, é possível reelaborar o comportamento natural e refazer o desenvolvimento da criança de um modo novo, porém isso não ocorrerá de forma natural, mas cultural, considerando as devidas mediações proporcionadas. Nesse cenário, “[...] as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta se torna impossível por caminhos diretos” (Vigotski, 2011, p. 868). Assim, considerando a lei geral de desenvolvimento concebida pela Teoria Histórico-Cultural, é possível desmistificar conceitos estigmatizadores em torno de alunos que apresentam alguma deficiência.

A perspectiva histórico-cultural permite uma visão de sujeito emancipado, não assujeitado, que participa na organização de sua própria história. É um sujeito ativo, a despeito de rótulos que um dia tenha recebido. Contudo, tal sujeito – como qualquer outro – não se constitui sozinho, está imerso nas condições sociais e históricas da existência (Dias; Oliveira, 2013, p. 180).

Considerando essa imersão nos diferentes bens culturais e propiciando respostas diante dos diferentes contextos, pode-se elencar o uso dos caminhos indiretos e alternativos, sendo necessário que a educação reconheça seu papel e sua função como

propiciadora de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes que fazem dessa uma conjuntura diversa e inclusiva, na qual cada estudante apresenta suas singularidades, sua cultura e seu meio social.

Partindo do pressuposto da compensação, “[...] a criança com ‘defeito’ não é considerada uma criança com deficiência, o que diferenciará o seu grau de comprometimento intelectual, o seu déficit cognitivo e a sua normalidade [...] será a compensação social que a pessoa teve” (Garcia, 2021, p. 11). É de suma importância considerar todo o contexto social e cultural que faz parte da história do estudante, bem como o processo de mediação pedagógica ofertada e os pressupostos que norteiam o desenvolvimento das práticas ofertadas.

Assim, não há como colocarmos limites sobre o desenvolvimento de uma criança, mesmo quando há uma deficiência, pois o que decide, a priori, o caminho deste desenvolvimento não é o que lhe falta (intelecto, visão, audição...), mas as relações do sujeito com outros, professores, colegas de turma, família [...] (Braun; Nunes, 2015, p. 76).

Essa compensação é intermediada por mediações desenvolvidas por adultos, crianças mais experientes ou pela família. Essas mediações serão introduzidas pelos caminhos indiretos e alternativos, em função do desenvolvimento das potencialidades do estudante, pois a perspectiva que a defectologia apregoa é a de que “[...] todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Garcia, 2021, p. 16). Por sua vez, esses estímulos são proporcionados pelo processo estratégico de mediação pedagógica. É válido salientar, porém, que

[...] não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas é que faz a diferença entre os níveis de desenvolvimento (Padilha, 2018, p. 64).

Evidencia-se, portanto, que o papel da mediação pedagógica é preponderante ao contexto escolar de estudantes com deficiência, articulada a um ensino colaborativo, ou seja, aos princípios do DUA, que proporcionam aprendizagem e desenvolvimento significativo e qualitativo a todos que compõem a sala de aula.

Destarte, o papel da educação escolar é ensinar, em conteúdo e forma, os conhecimentos proporcionados e construídos do acervo cultural, de maneira que atendam a todas as crianças e aos jovens com e sem deficiência (Padilha, 2018). Assim, com mediações repensadas ao aluno com deficiência, pode-se reaproveitar tal recurso para os demais alunos.

Correspondente a essa prática, o DUA pode propiciar condições de aprendizagem e desenvolvimento em favor da inclusão e atendendo a todos os estudantes. Reiterando, Heredero (2020, p. 736) assevera que “[...] a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos”, sendo necessárias as múltiplas metodologias e estratégias para a apresentação de conteúdos.

Uma mediação pedagógica direcionada aos princípios do DUA propõe-se a desenvolver uma prática de ensino capaz de beneficiar todo o contexto da sala de aula, desenvolvendo múltiplos materiais, recursos, objetivos, metodologias e estratégias, repensados em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, o que abrange todos, e não apenas aquele que necessita de intervenções diferenciadas (Mendes; Zerbato, 2021).

Enfim, é possível afirmar que o que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com e sem deficiência são as mediações pedagógicas ofertadas de forma significativa e qualitativa, considerando o contexto sociocultural e histórico no qual determinado estudante está inserido. Nessas circunstâncias, cabe ao professor ofertar essas intervenções, em prol da elaboração de conceitos e da assimilação de conhecimentos, que se tornam possíveis em uma prática baseada na perspectiva histórico-cultural direcionada a um ensino colaborativo, na perspectiva do DUA.

5- Considerações finais

Por meio das breves implicações propostas neste estudo teórico e reflexivo, quanto à função dos sistemas escolares e suas respectivas escolas de desenvolver formação continuada em prol de mediações pedagógicas significativas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, diante dos estudantes que apresentam deficiência, infere-se que a inclusão necessita ser ressignificada no contexto escolar.

Nesse cenário, interpreta-se que cada ser humano é único, aprende e se desenvolve de forma singular, principalmente quando há algum déficit ou uma deficiência. Isso influencia a reflexão acerca da prioridade de proporcionar mediações por caminhos indiretos, para compensar determinada deficiência por outras vias e outros meios de acesso ao conhecimento.

Para introduzir intervenções rumo à aquisição de conhecimentos, aprendizagem e desenvolvimento pelos caminhos indiretos, são necessárias mediações pedagógicas

repensadas por meio de uma proposta de um ensino colaborativa e elaborada segundo os princípios do DUA, enriquecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

As intervenções devem prevalecer não na concepção e nas características biológicas da deficiência, mas no desenvolvimento de ações articuladas aos conceitos histórico-culturais, compreendendo e proporcionando mediações pedagógicas contextualizadas com o meio sociocultural e histórico dos estudantes. Assim, é importante “[...] considerar a relação entre a experiência pessoal do aluno e a construção de um novo conhecimento para a formação de conceitos” (Braun; Nunes, 2015, p. 82).

Corroborando as análises teóricas discutidas ao longo deste texto, é possível assegurar que todos os estudantes apresentam condições de aprender e desenvolver, quando são oportunizadas mediações pedagógicas desenvolvidas e correspondentes aos meios social, cultural e histórico já construídos, em favor da introdução e da consolidação de conceitos científicos. Para isso, são necessárias mediações pedagógicas qualitativas e significativas, estrategicamente repensadas pelo ensino colaborativo e elaboradas segundo os princípios do DUA.

Nesse contexto, cabe aos sistemas de ensino e a suas instituições escolares proporcionarem condições de redescobrir caminhos para uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva, ofertando formação continuada aos professores, para que haja a aquisição de conhecimentos e de autoconfiança para agirem e transformarem suas práticas pedagógicas.

Referências

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214398/PPS10853-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRAUN, Patricia; NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, jan./mar. 2015. Disponível em:

Um olhar sobre a deficiência intelectual: da abordagem clínica à perspectiva histórico-cultural
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/7fFvtywfmV65HRBfK8xHc3G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Horizontes**, v. 39, n. 1 p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1091>. Acesso em: 26 ago. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 26 ago. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MADUREIRA, Isabel; NUNES, Clarisse. Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6DgCSqcn3HHSM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, Natal, 2022, v. 60, n. 64, p. 1-25, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 26 ago. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotiskyana. As estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia

a dia. **Revista Deficiência Intelectual**, São Paulo, n. 4-5, p. 12-18, jan./dez. 2013. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0013472522984b2825fa5>. Acesso em: 27 ago. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681/304>. Acesso em: 26 ago. 2024.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/5883cac3-coaa-4844-b8cb-bb9b8620a52c/content>. Acesso em: 27 ago. 2024.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**. 2005. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina sales, Marta Kohl de oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZABOROSKI, Ana Paula *et al.* O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 119-130, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7334>. Acesso em: 27 ago. 2024.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de

Um olhar sobre a deficiência intelectual: da abordagem clínica à perspectiva histórico-cultural
São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 27 ago. 2024.

Nota

ⁱ Terminologia utilizada pela autora referenciada, porém, atualmente, são mais utilizadas as expressões “pessoa ou aluno com deficiência”, conforme institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Sobre as autoras

Rita de Cássia Pizoli

Professora, Doutora em Educação pela UEM, membro do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR e membro do Colegiado do PROFEI–UNESPAR, *campus* de Paranavaí. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva (GEPEEIN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-3679>. E-mail: rita.pizoli@ies.unespar.edu.br.

Tatiane Porto Macêdo

Professora Estatutária do Ensino Regular nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do município de Ponta Porã-MS. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual do Paraná (FAFIPA–UNESPAR), 2005-2008; especialização em Educação Especial, Inclusão e Libras, pela Faculdade Dom Bosco; especialização em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais, pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE); especialização em Educação para a Infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela UNIVALE; é mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavaí-PR; é membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva (GEPEEIN) e do Grupo de Pesquisas em Ensino e Práticas Inclusivas (GPEPI).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0441-3632>. E-mail: porto_tatiane@hotmail.com

Recebido em: 05/02/2024

Aceito para publicação em: 29/09/2024