

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-CULTURAIS

Considerations on the implementation of inclusive education  
policies from the historical-cultural approach

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira<sup>71</sup>  
Marcela Francis Costa Lima<sup>72</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo refletir sobre as contribuições da abordagem histórico-cultural de Vigostki para a prática docente frente à proposta política de educação inclusiva. Embasamos nossas reflexões nessa abordagem por acreditarmos que essa perspectiva teórica possui conceitos importantes para o desenvolvimento e

### ABSTRACT

This article aims to reflect on the contributions of Vygotsky's historical-cultural approach for teaching practice towards the inclusive education policy proposal. We based our reflections on this approach, because we believe that this theoretical perspective has important concepts for the development and learning of the target

<sup>71</sup> Pedagoga, Doutoranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e Doutoranda pelo mesmo Programa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; pitanga.mariana@yahoo.com.br

<sup>72</sup> Pedagoga, Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marcelafrancis@yahoo.com.br

a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. Partindo desses pressupostos, trazemos análises contemporâneas sobre o conceito de mediação e a sua importância nas práticas pedagógicas para a inclusão escolar. Para esse trabalho escolhemos a revisão bibliográfica como metodologia, visto que pesquisas dessa envergadura são relevantes para o levantamento de um amplo número de informações sobre o tema e futuras intervenções. Ao final deste trabalho, apresentam-se algumas reflexões que contemplam caminhos e possibilidades de aprendizagem para todos.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação Inclusiva; Perspectiva histórico-cultural; Processos de ensino e aprendizagem.

audience of Special Education. Based on these assumptions, we bring contemporary analysis of the concept of the mediation and its importance in teaching practices for school inclusion. For this text, we chose the literature review as methodology, as the research of this scale are relevant to survey a large number of information on the subject as its future interventions. At the end of this work, we presente some reflections that include ways and learning opportunities for all.

#### **KEYWORDS**

Historical-cultural perspective; Inclusive education; Teaching and learning processes.

## **Introdução**

A inclusão escolar vem se constituindo, nas últimas décadas, política prioritária na educação brasileira. O discurso em prol da educação para todos se consolidou nos anos de 1990, fortemente influenciado por diretrizes internacionais. Dentre elas, destaca-se a Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial (UNESCO, 1994). Faz-se necessário frisar que grandes foram os avanços nessa época, porém os mesmos já foram amplamente discutidos por Bueno (1999), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Glat; Blanco (2007), Kassar (2012; 2013), dentre outros. Portanto, embasadas por essas reflexões, nesse trabalho, iremos focar na atual legislação.

Vale ressaltar que, historicamente, a educação de pessoas com deficiências, sobretudo nos casos mais severos, foi contraditoriamente pautada na crença em sua ineducabilidade. Dessa maneira, as primeiras iniciativas governamentais na área da Educação Especial no Brasil, em suma, consistiam em propostas educacionais que dependiam exclusivamente da pessoa e do seu progresso para ser possível a sua integração em uma classe regular (GLAT;

BLANCO, 2007; PLETSCH, 2014). Podemos notar que o pensamento presente na escolarização desses sujeitos sempre esteve entrelaçado ao modelo médico e à ideia de correção de defeitos (KASSAR, 2013). Em outras palavras, o sujeito era responsabilizado pela sua condição de não aprendizagem e não as causas intra e extras escolares é que impactavam de forma negativa na aprendizagem desse aluno.

Pelo peso das iniciativas anteriores, no Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)<sup>73</sup>. Nesse período, diversos documentos aprofundaram as reflexões sobre qual seria a melhor forma de escolarização para o público alvo da Educação Especial, fundamentados nas políticas de educação inclusiva, entendida aqui como um processo no qual a escola deve construir condições reais para incluir o aluno, levando em consideração suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, dando o suporte necessário para que o indivíduo aprenda mesmo com suas possíveis limitações, não só garantindo ao mesmo acesso e permanência na classe comum do ensino regular (PLETSCH; OLIVEIRA; ARAUJO, 2015). Assim, entendemos que é preciso garantir ao aluno público-alvo da Educação Especial o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, para que possamos garantir, de fato, uma educação de qualidade para todos.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as contribuições da abordagem histórico-cultural para a prática docente frente à proposta política de educação inclusiva. Para tal, iremos nos inclinar sobre o que diz a abordagem histórico-cultural e a decorrente aplicação dessa perspectiva nas práticas escolares contemporâneas a partir do conceito de mediação, visando encontrar nesse estatuto teórico o suporte para a empiria docente.

Igualmente sinalizamos que o recorte de dados apresentado é fruto de pesquisas do “Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A escolha pela pesquisa bibliográfica, nesse momento, se deu por considerarmos pesquisas dessa envergadura relevantes para o levantamento de um amplo número de informações sobre o

---

<sup>73</sup> Para uma análise pormenorizada, ver Pletsch (2011), que discute amplamente as políticas implementadas no Governo Lula.

tema e a (re)construção da definição do quadro conceitual envolvido na investigação do grupo pesquisado, através da análise de diversas fontes, dentre elas literatura especializada e documentos federais; chegando à essência de suas relações, processos e estruturas teóricas, ideológicas e culturais (MIOTO & LIMA, 2007), além de possibilitar base teórica para intervenção.

## 1. Contextualizando a proposta política de Educação Inclusiva

Em termos legais, de acordo com Pletsch; Oliveira (2014), cabe mencionar as mudanças recentes que têm exigido transformações nas redes de ensino para atender as diretrizes em vigor a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Tais documentos, amplamente analisados por Braun (2012), Kassar (2012, 2013), Garcia (2013), Souza (2013) e Pletsch (2014), dentre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Ainda nessa direção, problematizando a legislação atual em vigor (BRASIL, 2008, 2009), no que se refere às propostas de escolarização do público alvo da Educação Especial – a saber: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos deparamos com a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), suporte educacional que deve ocorrer, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso à escolarização, na classe comum, de forma complementar para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Os documentos também apresentam indicações no que diz respeito à formação de professores para atuação com esse público, principalmente àqueles que trabalham no AEE. De acordo com a Resolução nº 4, para exercício no atendimento educacional especializado, o indivíduo deve ter formação inicial para a docência e “formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, Art. 12º). Cabe salientar que o Brasil apresenta apenas duas universidades que possuem essa formação superior específica – a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, e a Universidade Federal de São Carlos (UFScar), em São Paulo. Assim, para suprir essa escas-

sez, o Ministério da Educação (MEC) criou programas para habilitação de docentes em Educação Especial. Segundo Pletsch (2012), esses cursos “em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano” (p.15). Além de que, “de modo geral, os manuais produzidos para o curso se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p.115). Por isso, pensar a formação inicial e continuada permanece sendo um tema importante para efetivar propostas que garantam os direitos educacionais do público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, para Pletsch e Braun (2015), muitas vezes, os cursos de formação continuada são a única opção para o acesso a conhecimentos específicos sobre alunos com deficiências. Embora a possibilidade de formação do professor para lidar com a educação inclusiva se sustente na própria demanda que impera no contexto educacional, considerar esse tipo de formação como a única alternativa é um equívoco. De acordo com as autoras, as demandas e angústias dos professores em formação ou que já se encontram no dia a dia da sala de aula aumentam ainda mais. Por isso, é importante analisar as possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com e sem especificidades, durante a formação inicial. A formação precária ou a falta de conhecimentos dos professores formados para atuar com as especificidades de alunos com deficiência também é abordada por Porto (2015).

A partir dessas considerações, acreditamos que a formação de professores, seja inicial ou continuada, tem um papel importante para que as práticas pedagógicas possibilitem o processo de escolarização de alunos com deficiência. Corroborando Porto (2015), a prática pedagógica requer uma boa formação, pois “o professor bem formado será capaz de planejar, refletir e conduzir sua aula de forma dinâmica, saberá transformar os conteúdos em conhecimento e será capaz de proporcionar um ensino para a diversidade”. (p.56)

Desse modo, para Rodrigues e Rodrigues (2011), a formação dos professores é um ponto de virada no desenvolvimento profissional dos mesmos. Por isso, é fundamental oferecer formações que favoreçam o diálogo entre as práticas e as teorias educacionais, sem desconsiderar as realidades educacionais e sociais. Caso contrário, corremos o risco de formar professores que irão reproduzir as práticas de ensino tradicionais, em que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação são vistos como meros receptores dos conteúdos escolares ou, até mesmo, como incapazes de apropriarem-se dos conceitos científicos ensinados na escola.

Em suma, ao analisarmos as indicações presentes nas políticas de inclusão escolar anteriormente mencionadas, como a elaboração de estratégias e recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem garantindo a acessibilidade aos conteúdos curriculares, podemos afirmar que estas se distanciam do que presenciamos na realidade educacional, o que ressalta não só o desafio que a educação inclusiva representa na educação brasileira (GLAT; PLETSCH, 2011; PLETSCH; MENDES, 2015), como também a influência do contexto da prática<sup>74</sup> no texto político, uma vez que os professores não são “leitores ingênuos” (MAINARDES, 2006).

Frente a esses aspectos, conforme revelam os dados de pesquisas recentes (BRAUN, 2012; PLETSCH, 2014; ROCHA, 2014; PLETSCH; OLIVEIRA, 2014; SILVA-PORTA, 2015; PLETSCH; OLIVEIRA; LIMA, 2015), apesar do acesso escolar estar sendo garantido por lei para os alunos público-alvo da Educação Especial e da importância deste para a mudança do estigma social, o mesmo não tem garantido a aprendizagem de conceitos científicos, entendidos aqui como necessários para o desenvolvimento de conhecimentos formais presentes no currículo escolar, para o público-alvo da Educação Especial. Diante dessa constatação, é premente pensarmos em como intervir no processo de escolarização desse alunado, visando o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos, para que possamos garantir, de fato, uma educação de qualidade para todos.

Dessa maneira, além de constatar que os sujeitos não estão tendo acesso aos conteúdos curriculares, precisamos encontrar formas de modificar essa realidade, sem deixar de levar em consideração o “macro” e o “micro” contexto econômico, político e social, que marca não só a estrutura, como também as práticas pedagógicas e o movimento funcional das escolas como um todo. (SOUZA, 2013; PLETSCH, 2014)

Em outras palavras, é imprescindível lembrar que existem dificuldades impostas pelo modo de produção capitalista que são inerentes à escola e aí está o grande desafio para torná-la inclusiva, uma vez que esta faz parte de uma sociedade excludente (DAMBRÓS *et.al.*, 2011). Logo, sabemos que não é fácil fugir da cultura das impossibilidades, tão latente na escolarização do público-alvo da Educação Especial (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014). No entanto, acreditamos que a aplicação de alguns pressupostos da perspectiva histórico-cultural que, de um modo geral, preocupa-se com as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, transpondo a condição biológica e ressaltando a

---

<sup>74</sup> Trata-se de um contexto presente na abordagem do ciclo de políticas definida por Stephen Ball (MAINARDES, 2006).

influência do contexto cultural em que ele vive e dos estímulos que ele recebe, podem contribuir com um novo olhar para as possibilidades (BEATÓN, 2005; VIGOTSKI, 2012a).

## 2. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a prática docente

Em conformidade ao exposto, a abordagem histórico-cultural, proposta por Vigotski<sup>75</sup> e seus colaboradores (sobretudo Luria e Leontiev), pode ser compreendida como uma experiência que tenta explicar a complexidade do desenvolvimento do sujeito no contexto social, visando “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2007, p.3). Trata-se, então, de uma opção teórica que pode embasar os caminhos para a aprendizagem do público-alvo da Educação Especial por apresentar conceitos que discutem como ocorre o desenvolvimento desses sujeitos e sugerem possibilidades de intervenção pedagógica.

Vygotski (2014) deixa claro que não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento das funções culturais, complexas, superiores, mesmo que ele afirme que “a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (p.110). Em outro trecho, o autor destaca que

um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança; não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele [...]. O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKI, 2014, p.114).

Não é, portanto, qualquer mediação pedagógica que transforma as bases naturais do comportamento em culturais. Só uma correta organização das práticas pedagógicas ativa processos complexos do desenvolvimento. Nesse contexto, percebemos que a mediação precisa ser discutida, visto a importância que ela tem no desenvolvimento humano, sobretudo de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

---

<sup>75</sup>A grafia do nome do autor varia de acordo com a tradução da obra, podendo ser encontrada de diversas formas. Nesse trabalho, adotaremos a ortografia Vigotski, mas empregaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

A mediação resgata as significações internalizadas pelos sujeitos a partir das vivências culturais, articulando-as com estratégias de ensino planejadas que propiciem o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores (SOUZA, 2013). Padilha (2014) traz uma definição de mediação que contribuirá muito para nossa discussão:

O conceito de mediação pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação, ou seja, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro – pode-se falar aqui da relação de ensino – há *conversões* da significação que acontecem nas relações sociais. O que o aluno transfere para a esfera intrapsíquica não são as palavras, são as significações delas; não são as ações, são as significações delas. A interiorização das significações que vão se constituindo nas relações historicamente construídas, ou seja, a internalização das formas culturais complexas ou superiores vai acontecendo no processo de aprendizado (2014, p.99, grifo da autora).

Concordamos com a interpretação da autora que elenca em sua fala aspectos muito importantes para a compreensão do significado desse conceito complexo e primordial na abordagem histórico-cultural. O conceito de mediação está implícito em todos os tipos de relações que mantemos, é o processo que caracteriza a relação do homem com outros homens e com o mundo. Com isso, podemos perceber que toda a relação que estabelecemos com o mundo social e natural é sempre mediada. Essa relação nunca é direta, a mediação é sempre permeada pelos instrumentos, pelos signos e pelo outro que nos constitui.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) faz uma análise sobre a relação existente entre signo e instrumento, esclarecendo que a relação básica entre os dois é a função mediadora. Em suas palavras: “Como já analisamos, a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria (pp.53-54)”.

Desse modo, entendemos que, por mais que os instrumentos e os signos tenham a atividade mediada como ponto comum, de nenhuma maneira, podem ser considerados isomórficos, quanto às suas funções. Os instrumentos são utilizados pelos sujeitos para atuar sobre os objetos, fazendo com que ajam e reajam uns sobre os outros, enquanto a essência do uso dos signos consiste em afetar seu próprio comportamento e o do outro. Vygotsky (2007) também deixa claro que, de forma alguma, podem ser vistos como esgotando o conceito de atividade mediada. “Poder-se-iam arrolar várias outras atividades



mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (p.55).

Assim sendo, podemos fazer uma analogia: se trouxermos esse conceito para as relações estabelecidas em sala de aula, apesar das diferenças desses conceitos, na prática eles se complementam, principalmente quando há mediação. Consideramos os dois conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, visto que a função de um impulsiona para que a função do outro se concretize, sempre a partir da atividade mediada. Padilha (2014) nos traz uma importante reflexão quanto à aplicação de tais conceitos, principalmente o de mediação em sala de aula.

A significação não está pronta como um prato a ser servido; os significados das palavras são formações dinâmicas e evoluem ao longo do processo histórico da humanidade; do processo da vida de cada indivíduo; da dinâmica das aulas, na escola. É na circulação, elaboração e reelaboração de significados concretizados na escola que acontece a formação de conceitos e que, não menos importante, a palavra, signo por excelência, permite transformar o que é alheio à criança em algo próprio dela. O conceito de mediação tem sido equivocadamente compreendido – também quando se trata da escola – e interpretado apenas como qualquer ajuda do outro. Mas o professor é sempre mediador, está sempre, de alguma forma, organizando sua prática e dirigindo-se aos seus alunos. O problema está em identificar o que é a mediação e qual a sua qualidade e estabelecer seus métodos e objetivos, pois ela pode ou não proporcionar a apropriação dos conhecimentos desejados (pp. 99-100).

Todo professor é mediador, contudo, nem todos têm consciência desse papel fundamental em sua prática. A autora nos traz elementos, em sua fala, que consideramos primordiais para a reflexão. No cenário educacional atual, precisamos esclarecer o que significa mediar de fato e como essa mediação pode fazer diferença no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, sobretudo os com deficiência.

A organização e o planejamento das aulas têm um papel importante nesse contexto. É necessário que se tenha clareza dos objetivos que se quer alcançar com os alunos, principalmente os sujeitos com deficiência. Uma prática bem planejada e ciente dos objetivos que precisam ser alcançados impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, encaixando-se no que a autora chama de mediação de qualidade.

A mediação é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se relacionam com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação; enquanto as funções psicológicas elementa-

res dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Vygotsky (2007) assim esclarece:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (p.56).

Aqui se encontra a principal responsabilidade dos educadores no ambiente escolar, o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, elevando-os a outro patamar. Vejamos nas palavras de Vygotsky (2007):

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

Fica claro que Vygotsky dá uma grande importância aos conceitos cotidianos, entretanto ele também valoriza os conceitos científicos. Toda a sua discussão é voltada para que os alunos consigam construir tais conceitos a partir das funções psicológicas superiores. Podemos inferir que o intuito do autor é enfatizar que a escola precisa partir dos conceitos cotidianos para que os conceitos científicos sejam construídos. Nosso modelo educacional ainda é muito voltado para ignorar todas as informações que as crianças já possuem e agir como se o aprendizado estivesse totalmente desligado desses conhecimentos prévios. É necessária uma correta organização das práticas pedagógicas para alcançar esse objetivo.

Mediante o exposto, podemos perceber que não é qualquer prática ou mediação pedagógica que transforma os conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos. Com a análise dos dados, notamos que o conceito de mediação tem sido confundido como qualquer ajuda oferecida por outra pessoa e o estudo da abordagem histórico-cultural vem nos mostrando que o assunto é bastante complexo.

No que se refere à relação de ensino e aprendizagem, mediar significa oferecer níveis variados e sistematizados de ajuda, planejados de forma inten-

cional e que se ajustem às necessidades dos alunos, sobretudo o público-alvo da Educação Especial. Essa prática de mediação é intrínseca à ação do professor que oferece subsídios aos alunos, ocupando uma função impulsionadora, ou seja, de suporte, com o objetivo de proporcionar avanços no processo de aprendizagem, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça.

Assim, entendemos que o desenvolvimento da criança não pode ser analisado de maneira isolada, sem relacioná-lo ao seu processo de aprendizagem. Isto significa que a criança precisa se apropriar do conteúdo do ensino, internalizando-o, isto é, reconstruindo-o internamente, a fim de beneficiar-se dele em outras situações por ela vivenciadas.

Falar de ensino é falar de aprendizagem em concordância com outros sujeitos sociais, é falar de processos interpessoais e da mediação do outro. Por isso, os resultados da pesquisa apontam que o conceito de mediação se assemelha ao conceito de educação definido por Vigotski (apud VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p.67) como “influência e interferências planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes nos processos naturais de crescimento da criança”.

Nesse prisma, ao refletir sobre o conceito de mediação, compreendemos que os fatores hereditários e biológicos, embora constituindo o substrato material dos processos mentais, não possuem influência maior que o ambiente no desenvolvimento humano. Assim, o processo de formação do pensamento conceitual é socialmente mediado, tendo em vista que os conceitos são internalizados a partir da interação com outros elementos da cultura onde o sujeito está inserido.

Desse modo, fica claro que o conceito de mediação necessita ser repensado e refletido no contexto escolar. Tal conceito possui uma grande relevância nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente o público-alvo da Educação Especial, que necessita de práticas pedagógicas que contemplem as suas especificidades e propiciem o seu desenvolvimento.

### 3. Sobre caminhos e possibilidades: Considerações finais

Evidenciados estes aspectos, acreditamos que o professor deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja

outro nível no desenvolvimento. De igual modo, possibilitar a compreensão do processo transitório entre conceitos cotidianos e científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser utilizada através da mediação, pelos professores, para que o aluno possa assimilar a estrutura conceitual dos conhecimentos difundidos pela escola.

Portanto, como vimos, existe uma relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, sobretudo no que se refere ao processo de elaboração conceitual de conhecimentos científicos. Vigotski e os demais pensadores aqui mencionados nos afirmam que é fundamental a participação e a colaboração do professor nessa dinâmica, de maneira a intervir no curso do desenvolvimento cognitivo. Concordamos que as formulações de Vigotski auxiliam para que, em seu fazer pedagógico, o professor seja um mediador, possibilitando uma aprendizagem significativa e coletiva.

Com base nesse pressuposto, a mediação pedagógica torna-se um instrumento capaz de oferecer novas possibilidades de apropriação conceitual aos alunos, sejam eles com ou sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sendo assim, promover práticas avaliativas que contemplem as especificidades de todos os alunos, reconhecendo as dinâmicas da aprendizagem de cada um é o grande desafio da escola. Os dados também apontam que o professor precisa planejar atividades que contribuam para que os alunos possam compensar as suas dificuldades, pois, de acordo com Vigotski (2012b), o fazer pedagógico em si deve buscar descobrir o modo como o aluno aprende. Dessa maneira, a intervenção mediada pode suscitar novos caminhos para a escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Concluindo, a partir dos dados de pesquisa aqui apresentados, podemos afirmar que a mediação deve se tornar uma referência para a prática pedagógica voltada para o público-alvo da Educação Especial. Igualmente, apresentamos neste capítulo reflexões que nos ajudam a construir novos caminhos para o desenvolvimento de tantos alunos que aprendem, apesar das contradições ainda presentes na cultura escolar. Os dados revelaram a importância da mediação e da interação dialógica com o outro para a promoção das possibilidades de aprendizagem e do desenvolvimento humano. A este respeito esperamos que nossa pesquisa possibilite novas reflexões para a produção científica na área.

---

## REFERÊNCIAS

- BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque historico cultural*. São Paulo: Linear B., 2005.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão: R. Educ. esp.* Brasília, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4 de 2 de outubro. Brasília, 2009.
- BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- BUENO, J. G. S. "Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas". In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.3. n.5, 7-25, 1999.
- DAMBRÓS et. al. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 131-141, jan./abr. 2011.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.
- GLAT; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, p. 15-35, 2007.
- GLAT; BLANCO, L. de M. V.; PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- JANNUZZI, G. M. de. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.
- KASSAR M. de C. M. Educação especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em março de 2012.
- KASSAR M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2013.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr.2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.
- MIOTO, R. C. T. & LIMA, T. C. S. de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.
- PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento cultural e educação escolar: Aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.;

- CHACON, M. C. M. ORG. *Ciência e conhecimento em educação especial*. 1ed. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, v.1, p. 89 - 114.
- PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) In: *Revista Teias Movimentos sociais processos de inclusão e educação*. v. 12, n. 24, p. 39-55. jan./abr. 2011.
- PLETSCH, M. D. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2ªed. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2014.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.10, nº 2, p. 125-137, 2014.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de; ARAÚJO, D. F. de. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual no Brasil. In: *Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 2, n.3, p.39-49, 2015.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P; LIMA, M. F. C. Experiências do observatório em Educação Especial e Inclusão Escolar: em foco as práticas curriculares e a formação de professores. In: *Revista e-Mosaicos*, v.4, n.7 – jun/2015.
- PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(27). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. 2015.
- PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. *Implicações da pesquisa na formação do professor que atua na área da Educação Especial*, 2015 (no prelo).
- PORTO-SILVA, W. C. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 184f., 2015.
- ROCHA, M. G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural*. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.
- RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? In: *Revista Educar*, nº. 41, . 41-60, jul./set. 2011, p. 41-60.
- SILVA – PORTA, W. C. *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. Dissertação (Mestrado) – São Carlos: UFS-CAR, 2015.
- SOUZA, F. F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese (doutorado). 277f. Campinas, SP: [s.n], 2013
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- VEER, R.D.V; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 5ª ed. - São Paulo: Editora Loyola, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique (1995)*. Madrid: Machado, 2012a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia (1997)*. Madrid: Machado, 2012b.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13ªed. São Paulo: Ícone, 2014.

