

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O ENSINO FECUNDO
COMO VIA DE POSSIBILIDADE**

***ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: LA EDUCACIÓN
FECUNDA COMO UNA FORMA DE POSIBILIDAD***

***THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH DISABILITIES: FRUITFUL EDUCATION
AS A WAY OF POSSIBILITY***

Ana Paula de FREITAS¹
Débora DAINÉZ²
Maria Inês Bacellar MONTEIRO³

RESUMO: Este artigo, de natureza teórica, aborda a temática da escolarização de alunos com deficiência, considerando que, no âmbito da educação inclusiva, a acessibilidade curricular tem sido um grande desafio. O objetivo é discutir a educação desse alunado de maneira a problematizar a organização do currículo escolar e os processos de ensino-aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Aponta-se que uma organização curricular pautada em ajustes mínimos não tem possibilitado práticas escolares que atendam às especificidades educacionais do alunado. Argumenta-se que o ensino deva ser fecundo, isto é, orientado para as possibilidades de desenvolvimento cultural, de modo a viabilizar vias prospectivas em que os alunos com deficiência possam ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Considera-se pela relevância de um ensino sustentado por um currículo democrático que permita a apropriação do conhecimento sistematizado.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva histórico-cultural. Processo ensino-aprendizagem. Currículo escolar. Aluno com deficiência. Educação inclusiva.

RESUMEN: *Este artículo, de carácter teórico, aborda el tema de la escolarización de los estudiantes con discapacidad, considerando que en el ámbito de la educación inclusiva, la accesibilidad curricular ha sido un gran desafío. El objetivo es discutir la formación de este alumno con el fin de problematizar la organización del currículo escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. Se señala que una organización curricular basada en ajustes mínimos no ha posibilitado prácticas escolares que cumplan las especificidades educativas del estudiante. Se argumenta que la enseñanza debe ser fructífera, es decir, orientada hacia las posibilidades de desarrollo cultural, para posibilitar caminos prospectivos en los que los estudiantes con discapacidad*

¹ Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Doutorado em Educação (UNICAMP). Pós-Doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho – PT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>. E-mail: freitas.apde@gmail.com

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Sorocaba – SP – Brasil. Docente no Departamento de Ciências Humanas e Educação. Doutora em Educação na área Psicologia Educacional (FE-UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>. E-mail: ddainez@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos – SP – Brasil. Pesquisadora. Grupo de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF). Doutora em Psicologia (USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2115-989X>. E-mail: monteirobim@gmail.com

puedan acceder a los bienes culturales producidos históricamente. Se considera la relevancia de la docencia sustentada en un currículo democrático que permita la apropiación de conocimientos sistematizados.

PALABRAS CLAVE: *Perspectiva histórico-cultural. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Currículo escolar. Estudiante con discapacidad. Educación inclusive.*

ABSTRACT: *This theoretical paper addresses the issue of schooling for students with disabilities, considering that in the scope of inclusive education, curricular accessibility has been a great challenge. The aim is to discuss this student's education in order to question the organization of the school curriculum and the teaching-learning processes in light of the cultural-historical approach of human development. We show that a curricular organization based on minimal adjustments has not enabled school practices that meet the students' educational specificities. We advocate that teaching should be fruitful, that is, oriented towards the possibilities of cultural development, in order to enable prospective pathways so that students with disabilities can have access to historically produced cultural goods. We consider the relevance of teaching supported by a democratic curriculum that allows the appropriation of systematized knowledge.*

KEYWORDS: *Historical-cultural perspective. Teaching-learning process. School curriculum. Disabled student. Inclusive education.*

Introdução

Este texto parte da necessidade de fomentar uma agenda de pesquisa acerca da escolarização de alunos com deficiência⁴ com ênfase na apropriação do conhecimento e na participação social. Busca-se abordar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem e suas interrelações.

Pesquisas têm investigado as condições de concretização da proposta de educação inclusiva e apontado para a urgência de mudanças fundamentais na organização escolar (PLETSCH, 2010; KASSAR, 2016; GARCIA; MICHELS, 2018; para citar alguns). Se por um lado a situação de estar matriculado garante à pessoa com deficiência a conquista do lugar de aluno, nem sempre pode ser confirmado o seu aproveitamento escolar. Assistimos ao aumento significativo de alunos com deficiências frequentando salas de aula do ensino comum e, de modo geral, os estudos têm indicado que esses não participam das atividades como os demais e nem têm tido possibilidades de acesso ao conhecimento escolar (DAINEZ, 2009; LAPLANE,

⁴ Em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), neste texto a terminologia criança com deficiência designa “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

2014; GÓES, 2004; KASSAR, 2016). O acesso do público-alvo da educação especial à escola regular é importante conquista na história da educação, entretanto, a configuração desse espaço não sofreu transformações na direção de dinamizar a vivência educacional com ênfase no desenvolvimento humano. Tal contexto ressoa na atual forma de organização escolar ecos de uma educação neotecnista (SAVIANI, 2013), subsumida na eficácia de desenvolvimento de competências e habilidades, e ligada a uma abordagem de aprendizagem dissociada do ensino, que focaliza as potencialidades intrínsecas do estudante contingenciadas pelos determinantes orgânicos.

Esse desafio se acentua diante do atual momento de fragilidade decorrente da pandemia do COVID-19, em que normativas como a do Parecer 11/2020 do CNE/CP (BRASIL, 2020) vem a justificar o não retorno às aulas dos estudantes da educação especial pela concepção de deficiência associada à condição de doença e a indicar situações de práticas pedagógicas segregadas⁵.

Em vista disso, temos como objetivo discutir a educação escolar de alunos com deficiência de maneira a problematizar a organização do currículo e os processos de ensino-aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sob essa perspectiva, buscamos abordar alguns desafios que perpassam a garantia da escolarização dos alunos com deficiência, assumindo que é dever das políticas públicas criar condições para que as pessoas sejam iguais em termos de paridades de direitos humanos, dentre eles, o direito à educação. Concebemos a educação escolar como uma questão de direito humano associada a um projeto societário mais elevado ao que existe; uma forma de organização social que supere a desigualdade das condições de vida.

Pretendemos, assim, por meio de uma pesquisa teórica (DEMO, 2000), trilhar algumas linhas de reflexão que possam contribuir com uma organização de currículos democráticos, que embasem práticas pedagógicas transformadoras, permitindo o acesso à cultura. Para isso, nos valemos de algumas proposições de Vigotski⁶ (2001), especialmente as que são apresentadas no texto “Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil” sobre o *ensino fecundo*, mas tendo em vista que tais ideias vão sendo elaboradas por ele em diferentes momentos de sua densa produção científica. Além disso, nos ancoramos em estudos de

⁵ No item 8.1 do Parecer 11/2020 do CNE/CP (BRASIL, 2020, p. 26) estão elencadas as situações de segregação, tais como: “Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio”.

⁶ O nome deste autor aparece na literatura com diferentes grafias. Neste trabalho, optamos por “Vigotski”, mas, nas indicações bibliográficas, preservamos a grafia original adotada em cada material citado.

pesquisadores contemporâneos alinhados à perspectiva histórico-cultural e que tratam da temática do ensino.

Entendemos que a produção científica de Vigotski acerca da origem social do psiquismo e do papel da educação como instância mediadora desse processo pode subsidiar reflexões críticas e diretrizes profícuas para pensarmos a organização do currículo e os processos de ensino-aprendizagem voltados para a qualidade da vivência escolar, tendo em vista as singularidades e as especificidades que constituem a condição humana.

Consideramos que trazer as ideias de Vigotski (2001) sobre o ensino fecundo para subsidiar reflexões acerca da educação escolar de alunos com deficiência pode indicar possibilidades de estabelecer práticas curriculares que permitam um avanço do trabalho educativo.

Atualmente, noções de adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, individualização curricular têm aparecido nas formulações de políticas voltadas à educação especial. Esses diferentes modos de se referir à organização curricular têm provocado efeitos nos arranjos das práticas educacionais. Conforme já apontado por alguns estudos (CENCI; DAMIANI, 2013; PIRES; LUNARDI-MENDES, 2019), pouco se têm avançado em direção à aprendizagem de conteúdos escolares dos alunos com deficiência.

Tendo em vista esses desafios, construímos a nossa argumentação em torno de dois eixos articuladores: 1. A organização do currículo escolar e a educação inclusiva e 2. Os processos de ensino-aprendizagem com ênfase no desenvolvimento cultural do aluno com deficiência.

No primeiro eixo destacamos como tem se configurado o cenário atual da educação dos alunos com deficiência, chamando a atenção para a questão da adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, individualização curricular, e problematizando os efeitos da atual Base Nacional Comum Curricular na educação especial escolar. No segundo eixo, expomos algumas considerações sobre o ensino e a organização do currículo escolar, com ênfase no desenvolvimento cultural do aluno, a partir das ponderações de Vigotski sobre o ensino fecundo como trabalho de significação envolvendo a complexidade da relação entre o ensinar e o aprender.

A organização do currículo escolar e a educação inclusiva

Na história da educação da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2006), o ensino especial, orientado pelo pressuposto da incapacidade cognitiva e improdutividade laboral, caracterizou-se por propostas curriculares descontextualizadas e reduzidas. A compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno com deficiência pela base biológica coadunou em ações ligadas à assistência, à reabilitação e à filantropia, as quais nortearam a construção de um currículo de caráter funcional, em que se focalizava atividades de vida diária, estimulações sensoriais e treinos motores.

De acordo com Garcia e Michels (2018), se no período de 1970 a 1980 as proposições curriculares se orientavam para um currículo funcional individualizado, a partir do ano de 1990, com a difusão do paradigma da educação inclusiva, nota-se o modelo da individualização do currículo. No primeiro momento, o ensino é majoritariamente marcado pelo paradigma da segregação e de natureza substitutiva ao ensino regular. A educação especial ocorreria nas instituições especializadas ou, mesmo quando organizada na rede pública, nas classes especiais e salas de recursos, ainda apresentava uma perspectiva integracionista, com um viés assistencial, terapêutico. Privilegiava-se uma vertente psicopedagógica, com influência da psicologia nos encaminhamentos pedagógicos e a abordagem individualizada na classe comum feita por meio de adaptação curricular.

A partir dos anos de 1990, já sob os efeitos do discurso da educação para todos, a ênfase recaí sobre a ideia de que os currículos deveriam contemplar as diferenças individuais dos alunos. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (BRASIL, 2001) destacam a ideia de um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo para atender as diferenças, ao mesmo tempo que indicam a possibilidade de restrição de conteúdos e objetivos, recaindo em um modelo de simplificação curricular. Essa orientação não “desafia as possibilidades sociais do desenvolvimento humano, ficando restrita às condições individuais imediatas de cada sujeito” (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 58).

As autoras analisam que, sobretudo a partir dos anos 2000, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), passa-se a enfatizar a individualização do currículo e a noção de acessibilidade curricular, sendo o atendimento educacional especializado o lócus privilegiado para oferecer as condições necessárias de acesso ao currículo, com recursos e métodos diferenciados. As propostas referem-se à ideia de adaptações e flexibilizações no currículo, ainda que com algumas nuances. Por um lado, essa

orientação amplia as possibilidades de desenvolvimento curricular, ao propor metodologias e recursos diferenciados, mas, por outro lado, destaca o significado instrumental dos conteúdos básicos, o que também favorece um processo de ensino-aprendizagem delineado para um empobrecimento das práticas curriculares e para a baixa expectativa das exigências escolares.

A um currículo instrumental soma-se a ideia de um currículo flexível, que acaba sendo efetuado com base em práticas pedagógicas espontaneístas. Tais propostas, conforme analisado por Lunardi-Mendes e Pletsch (2019), habitam nossas escolas e incidem no processo de escolarização dos alunos de forma a produzir efeitos excludentes. Além disso, conforme apontado por Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2019), a regulamentação do acesso do alunado com deficiência à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) focalizou a Sala de Recursos Multifuncionais como locus prioritário da inclusão escolar, restringindo o professor especializado a uma atuação técnica, que não aborda os conhecimentos do currículo comum.

Vemos que, mesmo buscando superar o modelo de educação anterior, relativo a um ensino homogêneo e às adaptações curriculares, pelo prisma das diferenças humanas e da flexibilização curricular, a educação inclusiva não mobilizou transformações na organização do trabalho pedagógico, haja vista os mecanismos educacionais que se mantêm/reproduzem pelo artifício dos ajustes razoáveis (DAINEZ; NARANJO, 2015).

As noções de adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, individualização curricular perpassam a definição de políticas públicas educacionais e produzem efeitos de sentidos diversos nas práticas escolares, culminando em propostas curriculares homogêneas e rígidas (GARCIA; MICHELS, 2018; PIRES; LUNARDI-MENDES, 2019; LUNARDI-MENDES; PLETSCHE, 2019). De maneira geral, o que tais estudos evidenciam é que, a despeito da denominação, poucos são os movimentos curriculares em sala de aula. As práticas são marcadas por estratégias de ensino tradicionais, tendendo à estabilização, por meio de ações como explicações gerais do conteúdo, sem ações diferenciadas que garantam a participação e a aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência. Assim, ressaltamos que se modificam os modos de se referir, contudo os sentidos transitam entre um ensino homogêneo e instrumental ajustado em práticas curriculares reduzidas, com facilitação de tarefas e atividades referenciadas em objetivos mínimos que não atingem o desenvolvimento humano (DAINEZ, 2009; VIEIRA, 2013; JORGE, 2017).

Há que se ter em vista que as características das nossas escolas decorrem de uma perspectiva pautada na utilidade do conhecimento. Dentre as reformas curriculares na educação básica brasileira está aquela que defende um currículo orientado para o ensino por competência

e habilidades, em detrimento à produção de conhecimentos. Nessa lógica sobressai a ideia de conteúdo básico atrelado à performance/desempenho/eficácia individual de aprendizagens centradas nas avaliações externas⁷. Com isso, temos o enxugamento do currículo escolar e uma proposta pragmática e massificada de ensino para todos os estudantes, em que as metas didáticas se reduzem e os diversos caminhos de acessar o conhecimento são desconsiderados.

Vê-se que o enfoque nas competências e habilidades associado aos conteúdos mínimos curriculares tem permeado a formulação da legislação educacional brasileira. Na LDBN n. 9.394/1996, Inciso IV do artigo 9º, explicita-se que cabe à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Esse direcionamento se acentua na atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.11), que toma como fundante a noção de que os “conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências”, as quais são entendidas como comuns em termos de matéria curricular. As competências priorizadas são:

[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) baseia-se em uma perspectiva de unificação curricular marcada por uma lógica de centralização e controle (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019). Reflete um projeto educacional referenciado nos princípios mercantis que se coordenam com uma proposta de currículo homogeneizante, voltada para uma padronização das atividades que visam o desenvolvimento de competências e habilidades. Dentre essas, destacam-se as socioemocionais. Estudos como o de Smolka et al (2015) apontam para os limites dessa abordagem, que reduz os processos de desenvolvimento humano e tendem a estigmatizar os alunos que não demonstram as características estipuladas como desejáveis socialmente.

⁷ Sobre avaliação externa ver Freitas, L.C. (2012; 2014).

Em se compreendendo que os documentos curriculares não são elementos neutros e que criam significados e práticas educacionais baseadas em determinados tipos de estudantes, por meio das quais é possível o controle econômico e cultural desigual (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014), indagamos sobre como se configura a situação do aluno com deficiência no contexto das competências e diretrizes curriculares comuns.

Observa-se que a única menção que aparece na BNCC referente à Educação Especial diz respeito ao reconhecimento da “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular”. Entretanto, não se especifica o conteúdo desses termos. Além disso, no escopo desse documento, ao mesmo tempo em que se admite a diversidade na escola sob o prisma da inclusão, alega-se competências curriculares comuns. Estabelece-se um jogo entre o que é comum e o que é diferenciado. O comum refere-se ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas requeridas pelo mercado; o diferenciado abre espaço para configurações curriculares que reduzem os processos de ensino-aprendizagem e estendem o atendimento educacional especializado dessa população às instituições especializadas.

Diante dessa problemática, questionamos: Como trabalhar com o currículo prescrito para todos, considerando as singularidades dos alunos? Nas condições concretas da sala de aula, como conceber uma organização curricular que contemple as especificidades educacionais e viabilize condições de possibilidades de desenvolvimento cultural para cada aluno?

Tendo em vista a necessidade urgente de traçar caminhos para uma educação efetivamente transformadora, buscamos nas proposições vigotskianas embasamento para refletir sobre o ensino de alunos com deficiência e discutir a questão do currículo escolar. Em outros termos, a nossa tentativa é a de situar o ensino e o currículo dentro de uma teoria crítica de mudança social.

Os processos de ensino-aprendizagem com ênfase no desenvolvimento cultural do aluno com deficiência

A complexidade em responder aos questionamentos realizados no item anterior requer retomarmos uma visão de mundo respaldada na difusão do pensamento científico, em que se valorize a riqueza artística e a reflexão filosófica via mediação educacional. Isso significa disputar um projeto de escola que abrace a construção de currículos verdadeiramente democráticos (DUARTE, 2018). Nesse sentido, consideramos que as ideias de Vigotski podem contribuir para o dimensionamento de uma organização curricular voltada para o desenvolvimento cultural.

A educação escolar, por criar possibilidades de relações sociais, é tomada, nesta perspectiva, como via de acesso socialmente instituída do aluno ao conhecimento elaborado culturalmente. Os processos de ensino-aprendizagem são compreendidos a partir do pressuposto da natureza social do desenvolvimento das funções psíquicas mediadas por um sistema de signos e sentidos contingenciados na história de relações e produção humana.

Ao discutir os processos de elaboração conceitual, Vigotski (2001) remete-se à expressão ensino fecundo com a finalidade de valorizar a sistematização de conhecimentos que viabilize a transformação dos modos de pensamento. Para sustentar essas ideias, o autor discute a relação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Aponta que a lógica da organização sequencial utilizada pela escola para o ensino nem sempre acompanha os modos de os alunos se apropriarem desses conteúdos. Dessa forma, chama a atenção para a rigidez das práticas escolares que atrofiam as relações professor-aluno-conhecimento e desconsideram os diversos modos de aprender. Sobressai em seus argumentos a dinâmica da atividade de ensino que aglutina uma diversidade de ritmos, caminhos, estilos de aprendizagem.

Em consonância a isso, destaca-se nessa teorização o problema da fragmentação do ensino, que tange à dissociação do conhecimento escolar e do conhecimento adquirido na vida cotidiana. Esse fato, ainda tão atual em nosso sistema educacional, tende a destituir a vivência da criança e a impedir o desenvolvimento de um ensino significativo.

Para atingir o desenvolvimento do pensamento conceitual e a ampliação da consciência histórica, o ensino precisa partir do trabalho com o conhecimento cotidiano, produzido no âmbito da atividade prática, e ter como finalidade o conhecimento objetivo, o qual transcende o contexto imediato. A interrelação entre os dois tipos de conhecimento potencializa processos de significação que ancoram a aprendizagem. Assim, o currículo escolar não pode prescindir de valorizar os conhecimentos cotidianos produzidos na cultura humana, nem perder de vista o conhecimento elaborado e sistematizado historicamente; nas palavras de Young (2002, p. 26): “o conhecimento deve constituir a regra do currículo”.

Góes (2008, p. 417) discute a questão do ensino fecundo e aponta a necessidade de “[...] propiciar aprendizagens que transformam modos de pensamento, elevando os níveis de generalidade e de sistematicidade dos conhecimentos”. A autora critica a forma como a expressão “conhecimento sistematizado” tem sido compreendida nas derivações educacionais, qual seja, para indicar aquilo que recebe uma formulação organizada ou aquilo classificado como conhecimento científico. Em sua linha de argumentação, fundada nos pressupostos vigotskianos, Góes orienta-se pela complexidade e dinamicidade da elaboração conceitual e aponta:

[...] os modos de pensar do sujeito não correspondem aos critérios da lógica formal, mas compõem movimentos dialéticos. Na generalização sistematizante ocorre um constante deslocamento do geral ao particular e do particular ao geral e as transformações não se dão apenas na direção do mais e menos abstrato; é necessário que se concretize o abstrato, que os conceitos se expandam para novas circunstâncias concretas (GÓES, 2008, p. 417).

Trazendo à tona a discussão de conceitos cotidianos e científicos, a autora ressalta que a distinção entre esses conceitos não é de classe (ou é conceito cotidiano ou é científico), mas sim condiciona-se às condições concretas de sua elaboração e no modo de pensamento mobilizado. Um mesmo conceito pode emergir de formas diferentes se for tratado em uma situação cotidiana ou se for sistematizado no âmbito escolar.

O processo de elaboração dos conceitos científicos difere, portanto, do processo de elaboração dos conceitos cotidianos por ocorrer sob condição de um sistema organizado de instrução, que se configura enquanto forma singular de colaboração entre professor e alunos e pressupõe outro tipo de relação mediatizada com o objeto de conhecimento. Ao mesmo tempo, os conceitos científicos se apoiam nos conceitos cotidianos que a criança traz de sua experiência social. Os sistemas de conceitos se conectam e se fundem no processo de ensino-aprendizagem:

Os conceitos científicos, que no início de seu desenvolvimento são esquemáticos e desprovidos da riqueza advinda da experiência, ganham vitalidade e concretude em sua relação com os conceitos espontâneos. Por outro lado, as características do processo de construção de conceitos científicos transformam os espontâneos em termos de sistematicidade e reflexividade (GÓES; CRUZ, 2006, 35).

A constituição do pensamento conceitual consiste então em uma atividade voluntária regida por formas de análise e generalização de determinado fenômeno, o que muda qualitativamente a vivência da criança, ampliando as possibilidades de interação com o meio social.

No processo de escolarização ocorre a elaboração e sistematização de conhecimentos culturais, momento em que uma série de funções psíquicas (atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação, diferenciação) são colocadas em movimento, sendo a palavra o meio de orientação intencional que permitirá tal elaboração. De acordo com Vigotski (2001), o conceito é vinculado à palavra, às suas funções designativas, indicativas e significativas. O desenvolvimento dos conceitos é, assim, um aspecto do processo geral de desenvolvimento da linguagem, que implica generalização e síntese, estabilidade e fluidez de sentidos.

Neste caso, o compromisso de ensinar conhecimentos sistematizados e culturalmente valorizados, que precisa ser abarcado pela escola, demanda múltiplos modos de trabalho sobre

o campo da significação. A aprendizagem implica produção de sentidos que requer envolvimento em atividades significativas e mobilização da história de vivência da criança. É no processo de significação que novas formações psíquicas podem emergir, o que torna possível outros modos de ação, de pensamento e de participação na cultura.

Portanto, das elaborações vigotskianas ressaltamos a interrelação entre os dois tipos de conhecimento, cotidianos e científicos, assim como entre os processos de conceitualização e significação. Salienta-se, com isso, a importância de uma organização curricular alicerçada na dinâmica histórica de produção do conhecimento que se atualiza e se retroalimenta nas relações de ensino mediadas pela atividade de produção e uso de signos e sentidos. Isso quer dizer que para atingir o desenvolvimento cultural o ensino precisa ser organizado considerando a história de vivência da criança, as suas peculiaridades e especificidades educacionais. Dessa maneira, poderá criar possibilidades de relação com o conhecimento, suplantando a experiência anterior e expandir os modos de pensar e analisar determinado fenômeno da vida social.

Podemos destacar também a contribuição de Vigotski (2001) no que se refere à compreensão da inseparabilidade entre ensino e aprendizagem e o papel do professor nesse processo. O curso do desenvolvimento não coincide com o curso da aprendizagem, pelo contrário, a aprendizagem e o desenvolvimento têm seus momentos cruciais, que revelam relações dinâmicas e complexas.

No contexto escolar, subjacente a essa relação, está o papel do ensino e da atuação deliberada do outro. Ancora-se a isso o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) derivado da lei geral de desenvolvimento postulada por Vigotski (1995), segundo a qual as funções psíquicas são constituídas em um plano intersubjetivo e se singularizam no processo de mediação semiótica. Em linhas gerais, a ZDP diz respeito à diferença entre funções psíquicas já consolidadas no sujeito e aquelas emergentes, que surgem nas relações intersubjetivas entre o adulto ou companheiros mais experientes e o sujeito aprendiz. Neste sentido, mais importante do que conhecer os domínios já instalados no indivíduo, se faz necessário sustentar condições de potencialidades de aprendizagem em emergência e “isso ocorre quando na relação com o outro se criam espaços novos que só existem e se transformam nessa relação” (CORRAL RUSO, 2018, p. 87-88).

Esta conceituação traz implicações decisivas para a prática pedagógica, pois enfatiza que é pela interação e na interação com pessoas mais experientes que o aluno constitui as funções psíquicas que vão permitir a ele resolver problemas que ainda não tem condições de resolver sozinho. Mais do que isso, nas relações de ensino encontramos a fonte do desenvolvimento, pois “na escola, a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por

ela mesma, mas sim, a realizar o que não faz com autonomia, porém que está ao seu alcance em colaboração com o professor e sob sua orientação” (VIGOTSKI, 2001, p. 241, tradução nossa).

No contexto escolar, as relações de ensino são dinâmicas e demandam serem compreendidas na complexidade da vida humana. Os processos de desenvolvimento, por sua vez, envolvem caminhos tortuosos, permeados por tensões e rupturas e, no caso de crianças com deficiência, muitas vezes, há necessidade de mais negociações e investimentos, de mediações próximas e constantes, de acesso a recursos. Ademais, a colaboração não diz respeito ao auxílio do outro para a resolução de tarefas, mas implica mediação orientada e deliberada no trabalho com o conhecimento sistematizado. Demanda um olhar pedagógico ciente da dialeticidade dos processos de elaboração conceitual e que objetive as novas formações psíquicas, as quais podem emergir em determinadas situações organizadas de ensino.

A colaboração implica afetar o outro, e essa ideia é fundamental, especialmente, quando focalizamos o ensino para alunos com deficiência. Como compreender o desenvolvimento proximal, emergente, considerando as especificidades educacionais dos alunos?

Vigotski (1997), ao discutir sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, indica que as possibilidades de desenvolvimento emergem na trama da vida social, coletiva. Para ele, não é tão somente a condição biológica/orgânica que define a pessoa com deficiência, mas, especialmente, o modo como essa pessoa é compreendida socialmente e a configuração do meio social em que está inserida. A deficiência, compreendida em seu eixo biológico/orgânico, é uma condição de desenvolvimento que se torna afetada pela situação social e histórica. É somente nas relações sociais, na dinâmica da vida humana, que essa condição pode ser transformada, na medida em que são oportunizados meios de participação ativa da pessoa com deficiência nas práticas culturais.

Ao conhecermos a especificidade da condição orgânica podemos criar caminhos de práticas educativas orientadas para novas formações psíquicas no processo de desenvolvimento cultural da personalidade (DAINEZ, 2017). O que se destaca, portanto, é a educação escolar como espaço privilegiado de desenvolvimento dessas crianças quando organizado de modo a propiciar vivências culturais significativas e realização de atividades que demandem elaboração psíquica.

Para Vigotski (2001), as formações psíquicas necessárias para o ensino escolar envolvem a elaboração histórica da consciência e o ato volitivo-afetivo. O princípio da interrelação e da dinamicidade entre as funções psíquicas mediadas é o argumento central do autor em defesa da visão prospectiva que tem sobre a criança com deficiência. Ao discorrer

sobre a natureza da deficiência, ele se opõe às teorias de sua época que negavam o caráter dinâmico do psiquismo e atribuíam ao déficit cognitivo, irreversível, o problema da deficiência intelectual. O argumento de Vigotski gira em torno da unidade afeto-cognição como funções dinâmicas que se entrelaçam, se transformam no curso da vida humana.

Tais transformações estão condicionadas à inserção da criança nas práticas sociais, em atividades que mobilizem seus modos de pensar e agir, provocando a criação de novas vias de desenvolvimento. Assim, não é qualquer forma de colaboração entre pares ou adultos mais capazes que mobiliza o desenvolvimento. Na dinâmica colaborativa, faz-se fundamental afetar a criança com deficiência no sentido de criar nela a vontade para agir voluntariamente, de modo consciente.

Em se considerando essas colocações, argumentamos que o ensino para alunos com deficiência precisa propiciar o acesso ao conhecimento elaborado culturalmente, deslocando-se de um ensino pautado em atividades simplificadas e/ou em competências e habilidades tidas como universais. Em um ensino fecundo, as atividades são significativas, ou seja, são *vivenciadas* pela criança. A vivência diz respeito à significação, ao modo como nas relações com o outro e com o meio, a criança vai se apropriando dessas relações. Pino (2010, p. 753) indica que “a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança.”

A vivência de práticas escolares significativas, constituídas pelo conhecimento produzido ao longo da história humana, orienta o desenvolvimento da criança, modificando-a, ao mesmo tempo que o seu potencial de agir, socialmente ancorado, acarreta uma transformação das próprias práticas. Todo conhecimento novo provoca e amplia o desenvolvimento das funções psíquicas, o que implica novas formas de relação da criança com seu meio. Nessa acepção, o currículo escolar pode ser compreendido como via de acesso à cultura, potencializando o pensamento crítico e a participação da pessoa na coletividade.

Essas ideias se configuram como fontes de inspiração para pensarmos o papel da educação escolar para todos os alunos, no contexto da diversidade. O acesso ao conhecimento cultural/escolarizado é direito de todos os alunos. A escola se configura como lugar por excelência de inserção dos alunos na vida social circundante. Nesse sentido, no contexto da sala de aula, as práticas pedagógicas precisam ser organizadas de modo a permitir a participação de seu alunado em atividades que os conduzam aos processos sociais mais amplos.

Compreendemos, portanto, que flexibilizar/adequar o currículo não significa trabalhar com materiais concretos, conceitos mais simplificados ou orientar o ensino para as

dificuldades/déficits do aluno, com trabalhos que enfatizam os aspectos sensoriomotores e funções elementares. Tampouco significa dar uma atividade diferente ao aluno com deficiência e deixá-lo trabalhar de modo individual. Como explicita Góes (2002, p. 101), “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas *mesmas metas gerais*, o que é indispensável para o *desenvolvimento cultural* da criança [grifos nossos].”

Desse modo, deslocamo-nos das ideias circulantes sobre flexibilização/adequação curricular, e orientamo-nos para a compreensão de que o ensino para os alunos com deficiência demanda atividades significativas, que possibilitem o acesso ao conhecimento cultural a fim de mobilizar o desenvolvimento das funções psíquicas humanas – afeto, cognição, vontade – que se entrecem e se transformam nas condições concretas de vida, implicando na ampliação dos modos de relação e inserção da pessoa em diferentes práticas sociais. No contexto escolar, é preciso salientar ainda o papel central que a palavra desempenha nesse processo. A palavra materializada em suas múltiplas dimensões simbólicas – fala escrita, gestos etc. – é mediadora do processo de desenvolvimento das funções psíquicas.

Trata-se, portanto, de pensar um currículo que opere na zona das potencialidades ainda não plenamente desenvolvidas do aluno, com processos de desenvolvimento das funções psíquicas a serem explorados nas relações de ensino, reconhecendo as possibilidades tanto do aluno quanto da cultura humana, que vêm sendo produzidas ao longo da história.

Em síntese, é fundamental compreendermos que o ensino para ser frutífero, fecundo, deve ser prospectivo e emancipatório, orientado para as possibilidades de desenvolvimento futuro, ou seja, que permita à criança com deficiência vivenciar e participar da coletividade no sentido da transformação social. Isto quer dizer que de nada vale um ensino pautado em um currículo mínimo, em competências e habilidades que tendem a conformar/ajustar o indivíduo a determinada lógica do mercado que rege a atual forma de organização social.

Considerações finais

No contexto da educação inclusiva, a acessibilidade curricular continua sendo um desafio. A construção de um currículo democrático que sustente a apropriação do conhecimento elaborado historicamente se coloca como uma questão que demanda investimento em termos de pesquisas e de políticas públicas educacionais. As diferentes terminologias – adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação – usadas para se referir a um modelo curricular que envolva a educação especial não tem ajudado a pensar em um projeto educacional que

contemple a diversidade e as singularidades, de maneira a possibilitar a elevação dos processos de significação e conceitualização.

Em tempos atuais, a perspectiva técnica pautada nas competências e habilidades, com ênfase na eficiência/eficácia e baseada em uma visão capacitista, passa a ocupar lugar central na formulação curricular. Destitui-se o conhecimento como base do currículo e descaracteriza-se os diversos meios e modos de aprender. Nessa linha, o currículo se configura como um potente instrumento de homogeneização e reprodução das desigualdades.

Ao defendermos que a educação escolar deve se configurar como um momento significativo do processo de humanização – quer dizer, de apropriação da cultura produzida historicamente pelo gênero humano –, apoiamos-nos nas proposições críticas de Vigotski (2001) sobre o “ensino fecundo” e concebemos o *currículo como a vivência desdobrada da relação com o conhecimento sistematizado*. Ressaltamos, com isso, que o currículo precisa ser organizado de modo que os conteúdos e as estratégias apontem para conhecimentos que elevem as potencialidades de desenvolvimento cultural da personalidade.

Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, procuramos, assim, abordar o currículo escolar tendo em vista o direito do aluno com deficiência em acessar os bens culturais produzidos e acumulados historicamente, assim como concebemos o conhecimento como prática social que sustenta processos de emancipação e humanização. Quer dizer, o problema do conhecimento é pensado para além de um valor utilitário e prático.

Em se tratando o conhecimento como um fenômeno objetivo inserido na história da humanidade, de acordo com Young (2002), a contribuição científica de Vigotski está em se pensar modelos de currículo a partir de propósitos/objetivos a serem atingidos em termos de desenvolvimento com vistas à existência humana coletiva. Nesse sentido, o ensino fecundo deve ter como pilar um currículo que focalize o processo histórico de transformação do conhecimento e da sociedade. Para tanto, o ensino fecundo demanda: 1. Valorização do processo de desenvolvimento cultural da personalidade, considerando a interrelação entre conceitos cotidianos e científicos e os processos de significação; 2. Práticas escolares pautadas em atividades significativas, partilhadas e coletivas, atentas às especificidades educacionais dos alunos e 3. Ensino prospectivo, orientado para as possibilidades de desenvolvimento futuro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 09 set. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 out. 2020.
- CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, 2013 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7675>. Acesso em: 09 set. 2021.
- CORRAL RUSO, R. El concepto de zona de desarrollo próximo: volver a su interpretación. *In: BEATÓN, G. A. et al. (org.). Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba.* Maringá: Eduem, 2018. p. 77-92.
- DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- DAINEZ, D.; NARANJO, G. Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México e Brasil. **Pro-posições**, v. 26, n. 2, 187-204, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdDX8CJyZcyhcggh6LdXt4Kb/?lang=es>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicología**, v. 26, n. 2, 1-10, 2017. Disponível

em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2019.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, 139-145, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839>. Acesso em: 28 mar. 2019.

GARCIA, R.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: PERES, E. *et al.* (org.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. *E-book*.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acesso em: 22 set. 2020.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JORGE, L. M. **As condições concretas de ensino de um aluno identificado como deficiente intelectual no contexto escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 137, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LAPLANE, A. L. F. DE. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200191&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2020.

LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D. Deficiência intelectual, educação especial e BNCC: inclusão em quê? *In: SILVA, F. C. T.; XAVIER FILHA, C. (org.). **Conhecimento em disputa na Base Nacional Comum Curricular***. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 257-268.

LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/issue/view/vol22>. Acesso em: 09 set. 2021.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, R. C. P. Com que bases se faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In: SILVA, F. C.T.; XAVIER FILHA, C. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular***. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 25-34.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.) **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidade*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2019. *E-book*.

PIRES, Y. R.; LUNARDI-MENDES, G. M. Escolarização de alunos com deficiência em contextos de inclusão escolar: diferir, adaptar ou flexibilizar o currículo? *In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.) **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidade*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2019. *E-book*.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2020.

PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.

VIEIRA, S. S. P. **A constituição do sujeito com deficiência intelectual**: um estudo das práticas na escola pública. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: v. III, Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: v. V, Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: v. II. Madri: Visor, 2001.

YOUNG, M. F. R. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p. 53-80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15552.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Como referenciar este artigo

FREITAS, A. P.; DAINÉZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328-0346, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>

Submetido em: 13/08/2020

Revisões requeridas em: 27/09/2021

Aprovado em: 12/11/2021

Publicado em: 02/01/2022